

**MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME STİLLERİ VE BENLİK GELİŞİMİ AÇISINDAN
AKRAN KİYASLAMASI: DENİZLİ ÖRNEĞİ**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı**

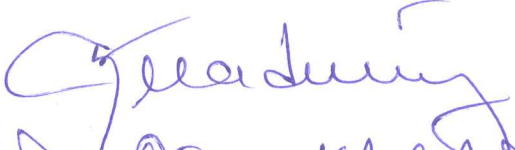
Süleyman YEŞİL

Danışman: Prof. Dr. Kamil ORHAN

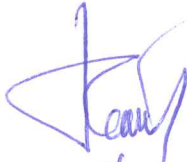
**Haziran 2019
DENİZLİ**

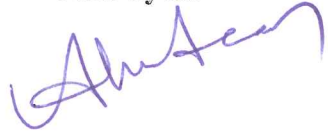
YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, öğrencisi Süleyman YEŞİL tarafından Prof. Dr. Kamil ORHAN yönetiminde hazırlanan “**Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Benlik Gelişimi Açısından Akran Kıyaslaması: Denizli Örneği**” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 26/06/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

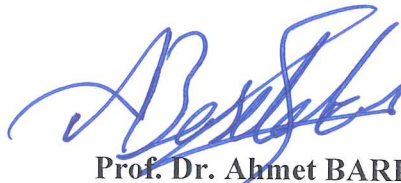

Prof. Dr. Oguz KARADENİZ

Jüri Başkanı


Prof. Dr. Kamil ORHAN
Jüri Üyesi


Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
31/6/2019 tarih ve 20/01 sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Ahmet BARDAKCI

Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atıfta bulunulduğunu beyan ederim.



İmza

Süleyman YEŞİL

ÖNSÖZ

“Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Benlik Gelişimi Açısından Akran Kıyaslaması: Denizli Örneği” konulu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle rehberlik ederek yol gösteren, çalışmayla ilgili her konuda danışma imkanı bulduğum, çalışmanın bu aşamaya gelme sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli tez danışmanım Prof. Dr. Kamil ORHAN’a;

Yüksek lisans eğitimim boyunca çok kıymetli bilgiler öğrendiğim, ufuk açan bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlandığım başta Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ olmak üzere tüm değerli bölüm hocalarıma;

Kıymetli vaktini ayırıp Aydın’dan Denizli’ye gelerek tez jürimde yer alan ve teze çok değerli katkılarda bulunan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI’ya;

Hayatımın her anında maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, haklarını ve üzerimdeki emeklerini ödeyemeyeceğim annem Sıddıka YEŞİL, babam Muammer YEŞİL, kardeşlerim Emel MİSİLLİ, Yasemin ÖZDEMİR ve Selim YEŞİL’e;

Dünyaya geldiği günden itibaren hayatıma renk katan, güzel gözlü, biricik kızım Meryem YEŞİL’e yürekten ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE BENLİK GELİŞİMİ AÇISINDAN AKRAN KİYASLAMASI: DENİZLİ ÖRNEĞİ

Yeşil, Süleyman
Yüksek Lisans Tezi
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Kamil ORHAN

Mayıs 2019, XII+237 Sayfa

Çalışmanın temel amacı, Denizli'deki mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile benlik saygısı düzeylerini belirlemektir. Bu çalışmanın bir diğer amacı, öğrenme stillerinin ve benlik saygısının işgücü piyasasına giriş üzerindeki kolaylaştırıcı etkisini incelemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrenme stilleri ile okul türleri ve öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşı, öğrenme stilleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın benlik saygısı bulgularına göre; öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile okul türleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kadınların benlik saygısının, erkeklere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıftaki 13 yaş grubu öğrenciler ile 12. sınıftaki 17 yaş grubu öğrenciler arasında benlik saygısı puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılırken; diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile ailelerin toplam geliri ve en uzun süre yaşanan şehir arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Okul dışında zamanının çoğunu cep telefonu, internet, bilgisayar oyunları ile geçirdiklerini söyleyenlerin benlik saygısı düzeyleri; adı geçen faaliyetleri yapmayanlara göre anlamlı şekilde daha düşük çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Öğrenme Stilleri, Benlik Saygısı

ABSTRACT

PEER COMPARISON IN TERMS OF LEARNING STYLES AND SELF-DEVELOPMENT OF VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS: THE CASE OF DENIZLI

Yeşil, Süleyman

Master Thesis

Labor Economics and Industrial Relations

Adviser of Thesis: Prof. Dr. Kamil ORHAN

May 2019, XII+237 Pages

The main aim of the study is to determine the learning styles and self-esteem levels of vocational and technical Anatolian high school students in Denizli. Another aim of this study is to examine the facilitating effect of learning styles and self-esteem on entry to the labor market. According to the results of the study; a meaningful difference was found between learning styles and school types and age of students. However, no meaningful difference was found between the learning styles and gender and grade levels. According to the findings of the study self-esteem; it was found that there was a meaningful difference between self-esteem levels and school types. Women's self-esteem was found to be lower than men. While it was concluded that there is a meaningful difference in terms of self-esteem scores between the students 8th class in the age group 13 and the 17 age group in the 12th grade; it was concluded that there was no meaningful difference between the other age groups. A meaningful difference was found between the self-esteem levels of the students and the mother's working status. It was determined that there was no meaningful difference between self-esteem levels of students and total income of families and longest lived cities. Self-esteem levels of those who say that they spend most of their time outside of school with mobile phones, internet and computer games; these activities were meaningfully lower than those who did not.

Key Words: Vocational and Technical Education, Learning Styles, Self-Esteem

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM, ÖĞRENME VE ÖĞRENME STİLLERİ

1.1. Eğitim	6
1.1.1. Eğitimin İşlevleri	7
1.1.1.1. Eğitimin Siyasal İşlevi	7
1.1.1.2. Eğitimin Toplumsal İşlevi	7
1.1.1.3. Eğitimin Kültürel İşlevi	8
1.1.1.4. Eğitimin Ekonomik İşlevi	9
1.1.2. Türk Eğitim Sistemi	10
1.1.2.1 Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	11
1.1.2.2. Türk Eğitim Sisteminin Sorunları	15
1.1.3. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme İlişkisi	21
1.1.4. Eğitimde Öğrenmenin Rolü ve Önemi	22
1.2. Öğrenme	22
1.3. Öğrenme Kuramları	23
1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları	24
1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları	25
1.3.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları	26
1.3.4. Beyin Temelli Öğrenme Kuramı (Nörofizyolojik Kuram)	27
1.4. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	31
1.4.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler	31
1.4.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş	31
1.4.1.2. Olgunlaşma	32
1.4.1.3. Genel Uyarılmışlık Hali	32
1.4.1.4. Güdü (Motivasyon)	33
1.4.1.5. Öğrenmenin Aktarılması	34
1.4.1.6. Dikkati Odaklama	35
1.4.2. Yöntemle İlgili Faktörler	37
1.4.2.1. Öğrenilen Konunun Yapısı	37
1.4.2.2. Öğrenmeye Ayrılan Zaman	38
1.4.2.3. Geri Bildirim	38
1.4.2.4. Katılım	39
1.4.3. Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler	40
1.4.3.1. Algısal Ayırt Edilebilirlik	40
1.4.3.2. Anlamsal Çağrışım	40
1.4.3.3. Kavramsal Gruplandırma	41
1.5. Bireysel Farklılıklar ve Öğrenme	42
1.6. Öğrenme Stilleri	44
1.6.1. Öğrenme Stillerinin Tarihçesi	45
1.6.2. Öğrenme Stillerinin Tanımı	46

1.6.3. Öğrenme Stilinin Tespiti ve Öğrenme Stilini Belirleyen Öğeler	48
1.6.4. Öğrenme Stillerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecindeki Rolü	49
1.6.5. Öğrenme Stillerinin Beşeri Sermaye ve İşgücü Piyasalarına Katkıları	53
1.6.6. Öğrenme Stilleri Taksonomisi	54
1.6.7. Öğrenme Stilleri Modelleri	56
1.6.7.1. Jung Öğrenme Tipleri Kuramı	56
1.6.7.2. Lawrence Öğrenme Stili Modeli	60
1.6.7.3. Simon ve Byram Öğrenci Tipleri	60
1.6.7.4. Merrill Sosyal Stilleri	61
1.6.7.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	62
1.6.7.6. Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Sınıflaması	65
1.6.7.7. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması	66
1.6.7.8. McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli	68
1.6.7.9. Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli	71
1.6.7.10. Butler Öğrenme Stili Çalışması	72
1.6.7.11. Curry Öğrenme Stili Modeli	74
1.6.7.12. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli	76
1.6.7.13. Fleming ve Mills'in VARK Modeli	78
1.6.7.14. Felder - Silverman Öğrenme Stili Modeli	80
1.6.7.15. Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli	82
1.6.7.16. Kolb Öğrenme Stili Modeli	85
1.6.7.16.1. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE)	96
1.6.7.16.2. Kolb Öğrenme Stillerine Etki Eden ve Şekillendiren Faktörler	101
1.6.8. Bazı Bilim Dallarında ELT ve Kolb Öğrenme Stili Uygulamaları	103
1.6.8.1. Eğitim	104
1.6.8.2. İşletme	104
1.6.8.3. Bilgisayar Teknolojileri	105
1.6.8.4. Psikoloji	107
1.6.8.5. Tıp	107
1.6.8.6. Hemşirelik	107
1.6.8.7. Muhasebe	107
1.6.8.8. Hukuk	108
1.6.9. Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmalar	108
1.6.9.1. Öğrenme Stilleriyle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	108
1.6.9.2. Öğrenme Stilleriyle İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	110

İKİNCİ BÖLÜM

BENLİK VE BENLİK GELİŞİMİ

2.1. Benlik Kavramı ve Tanımı	115
2.2. Benlik Kuramları	115
2.2.1. William James'in Benlik Kuramı	116
2.2.2. Carl Rogers'ın Benlik Kuramı	116
2.2.3. Charles Cooley Ayna Benlik Teorisi	117
2.2.4. George Herbert Mead'ın Benlik Kuramı	118
2.2.5. Freud ve Psikanaliz Kuramı (Ruh Çözümleme)	119
2.3. Benlik Gelişimi	120
2.3.1. Çocukluk Dönemi Benlik Gelişimi	121
2.3.2. Ergenlik Dönemi Benlik Gelişimi	122
2.4. Benlik Saygısı (Öz Saygı)	124
2.4.1. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler	126

2.4.1.1. Benlik Saygısını Olumlu Etkileyen Faktörler	126
2.4.1.2. Benlik Saygısını Olumsuz Etkileyen Faktörler	127
2.4.2. Düşük Benlik Saygısı	128
2.4.3. Yüksek Benlik Saygısı	129
2.5. Öz Yeterlilik	129
2.6. Özgüven	132
2.7. Benlik Saygısı, Öz Yeterlilik ve Özgüven Gelişiminde Okulun Önemi	132
2.8. Benlik Saygısı Ölçekleri (Envanterleri)	135
2.8.1. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği	136
2.8.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	138
2.9. Benlik Saygısıyla İlgili Araştırmalar	143
2.9.1. Benlik Saygısıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	143
2.9.2. Benlik Saygısıyla İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	147

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ALAN ARAŞTIRMASI

3.1. Araştırmanın Amacı	149
3.2. Araştırmanın Önemi	150
3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	150
3.4. Araştırmanın Tasarımı	151
3.5. Araştırmanın Metodolojisi	151
3.6. Araştırmanın Hipotezleri	152
3.7. Veri Toplama Yöntemleri	152
3.8. Araştırma Evreni	154
3.9. Örneklem Büyüklüğü	155
3.10. Örneklem Alınacak Okulların Seçimi	156
3.11. Anket Uygulanacak Okullar ve Öğrenci Sayıları	161
3.12. Demografik Verilerin Analizi	167
3.12.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyeti	167
3.12.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türleri	168
3.12.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	168
3.12.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Alanlara Göre Dağılımı	169
3.12.4. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerin Aylık Gelir Düzeyleri	170
3.12.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne ve Baba Meslekleri	171
3.12.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Şehir	172
3.12.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türleri ve Aile Geliri Arasındaki İlişki	172
3.13. Araştırma Bulguları	174
3.13.1. Normal Dağılım Testleri	174
3.13.2. Öğrenme Stilllerine Ait Araştırma Bulguları	175
3.13.2.1. Öğrencilerin Bilgiyi Algılama (Kavram) ve Bilgiyi İşleme (Dönüş) Biçimlerinin Okul Türleri ile İlişkisi	175
3.13.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	179
3.13.2.3. Okul Türlerine Göre Öğrenme Stilllerinin Dağılımı	181
3.13.2.4. Cinsiyete Göre Öğrenme Stilllerinin Dağılımı	182
3.13.2.5. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stilllerinin Dağılımı	183
3.13.2.6. Öğrencilerin Yaşları ve Öğrenme Stilllerinin Dağılımı	183
3.13.3. Benlik Saygısına Ait Araştırma Bulguları	184
3.13.3.1. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı	185
3.13.3.2. Okul Türlerine Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Dağılımı	185

3.13.3.3. Cinsiyete Göre Benlik Saygısı Düzeyleri	187
3.13.3.4. Öğrencilerin Yaşları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki	188
3.13.3.5. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 9. Sınıf ve 12. Sınıf Benlik Saygısı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	190
3.13.3.6. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 9. Sınıf ve 12. Sınıf Benlik Saygısı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	191
3.13.3.7. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki	192
3.13.3.8. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki.....	194
3.13.3.9. Öğrencilerin En Uzun Yaşadığı Şehir ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki...	196
3.13.3.10. Öğrencilerin Sıradan Bir Günde Okul Dışında En Çok Yaptığı Faaliyetler ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki.....	197
SONUÇ	199
KAYNAKLAR	205
EKLER.....	231
ÖZ GEÇMİŞ	237



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	12
Şekil 2. Bilgi İşleme Modelinin Yapısı.....	26
Şekil 3. Sinir (Nöron) Hücresinin Yapısı.....	28
Şekil 4. Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler.....	31
Şekil 5. Öğrenmenin Aktarılması (Transfer)	34
Şekil 6. Öğrenme Stillerinin Beşeri Sermaye ve İşgücü Piyasasına Katkıları	53
Şekil 7. Merrill Sosyal Stilleri.....	61
Şekil 8. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi).....	71
Şekil 9. Curry'nin Soğan Modeli	75
Şekil 10. Bütüncü ve Çözümlemeci Doğrusu	77
Şekil 11. Sözelci ve İmgeci Doğrusu	77
Şekil 12. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli	78
Şekil 13. Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli.....	83
Şekil 14. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli.....	86
Şekil 15. John Dewey'in Öğrenme Döngüsü.....	86
Şekil 16. Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli	87
Şekil 17. Kolb Öğrenme Stilleri Döngüsü	91
Şekil 18. James Zull Beyin Fonksiyonları ve Kolb Öğrenme Stilleri.....	95
Şekil 19. Kolb Yeterlilik Çemberi	96
Şekil 20. Kolb Öğrenme Stilleri ve Yer Aldıkları Boyutlar	98
Şekil 21. Öğrenme Stilinin Koordinat Sistemi Üzerinde Gösterilmesi	99
Şekil 22. Öğrenme Stillerine Göre Meslekler	100
Şekil 23. Yapay Zekâ Uygulamalarının Öğrenmesindeki Temel Unsurlar	106
Şekil 24. Düşük Benlik Saygısı.....	125
Şekil 25. Yüksek Benlik Saygısı.....	125

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Önümüzdeki Bir Yılda Çalışanların En Çok İhtiyaç Duyacakları Beceriler	19
Tablo 2. Firmaların İşgücünde Eksik Buldukları Beceri ve Özellikler.....	20
Tablo 3. Cinsiyete Göre Açık İşlerde Talep Edilen Becerilerin Öncelik Sıralaması	21
Tablo 4. Beynin Sol ve Sağ Yarı Kürelerinin İşlevleri	28
Tablo 5. Öğrencinin Dikkatini Toplama ve Sürdürme Önerileri	37
Tablo 6. Bireysel Benzerlikler ve Farklılıklar.....	43
Tablo 7. Öğrenci Özellikleri (Bireysel Farklılık Türleri).....	44
Tablo 8. Öğrenme ile İlgili Benzer Kavramlar ve Açıklamaları.....	47
Tablo 9. Tennat Öğrenme Stilleri Taksonomisi	55
Tablo 10. Jung Karakter Tipleri	57
Tablo 11. Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması	57
Tablo 12. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinde Öğrenmeye Etki Eden Faktörler...	62
Tablo 13. Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modelinin Özellikleri.....	84
Tablo 14. Kolb'un Dört Öğrenme Biçiminin Özellikleri ve Öğretme Yöntemleri	90
Tablo 15. Değiştirme Öğrenme Stilinin Üstün ve Zayıf Yönleri.....	92
Tablo 16. Özümseme Öğrenme Stilinin Üstün ve Zayıf Yönleri.....	93
Tablo 17. Ayırıştırma Öğrenme Stili Üstün ve Zayıf Yönleri	93
Tablo 18. Yerleştirme Öğrenme Stili Üstün ve Zayıf Yönleri.....	94
Tablo 19. 1971 – 1999 Döneminde Bazı Bilim Dallarında ELT / KÖSE Kullanılan Araştırma Sayısı.....	104
Tablo 20. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyutları ve Alt Boyutlara Ait Madde Numaraları.....	136
Tablo 21. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine Ait Beklenen Cevaplar	137
Tablo 22. Coopersmith Ölçek Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri.....	137
Tablo 23. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Alt Düzeyler ve İlgili Maddeler.....	138
Tablo 24. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Alt Düzeyler ve Değerlendirilmesi.....	140
Tablo 25. KÖSE III Türkçe Versiyonu ile İngilizce Versiyonu Güvenirlilik Katsayıları	153
Tablo 26. Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	154
Tablo 27. Farklı Evrenler İçin Kabul Edilebilir Asgari Örneklem Büyüklükleri	155
Tablo 28. Örneklem Alınan Okulların Bulunduğu Mahalleler ve Gelişmişlik Düzeyleri	156
Tablo 29. Örneklem Seçilen Ortaokullar Öğrenci Sayıları	158
Tablo 30. Örneklem Seçilen Anadolu Liseleri ve Öğrenci Sayıları.....	159
Tablo 31. Örneklem Seçilen Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Öğrenci Sayıları	160
Tablo 32. Tabakalar ve Anket Uygulanacak Öğrenci Sayıları	161
Tablo 33. Anket Uygulanacak Ortaokullar ve Öğrenci Sayıları	162
Tablo 34. Anadolu Liseleri 9. ve 12. Sınıflarda Anket Uygulanacak Öğrenci Sayıları ve Okullara Göre Dağılımı.....	163
Tablo 35. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 9. ve 12. Sınıflarda Anket Uygulanacak Öğrenci Sayıları ve Okullara Göre Dağılımı	164
Tablo 36. Ortaokullar Düzeyinde Planlanan ve Uygulanabilen Anket Sayıları	165
Tablo 37. Anadolu Liseleri Düzeyinde Planlanan ve Uygulanabilen Anket Sayıları...	165
Tablo 38. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Düzeyinde Planlanan ve Uygulanabilen Anket Sayıları.....	166
Tablo 39. Örneklem Cinsiyete Göre Dağılımı	167

Tablo 40. Örneklemin Okul Türlerine Göre Dağılımı	168
Tablo 41. Örneklemin Sınıflara Göre Dağılımı	168
Tablo 42. Örneklem 12. Sınıf Öğrencilerinin Alanlara Göre Dağılımı	169
Tablo 43. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi.....	170
Tablo 44. Örneklemin Anne Mesleklerine Göre Dağılımı.....	171
Tablo 45. Örneklemin Baba Mesleklerine Göre Dağılımı	171
Tablo 46. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Şehirlerin Dağılımı	172
Tablo 47. Okul Türleri ile Aile Geliri Arasındaki İlişki	173
Tablo 48. Kolmogorov – Simirnov Test Sonuçları.....	174
Tablo 49. Araştırmanın Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	175
Tablo 50. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Bilgiyi Algılama Biçimlerine (SK-SY) Ait Ortalama Puanları.....	175
Tablo 51. Okul Türlerine Göre Bilgiyi Algılama Biçimlerine Ait ANOVA Sonuçları	176
Tablo 52. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları.....	176
Tablo 53. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Bilgiyi İşleme Biçimlerine (AY-YG) Ait Ortalama Puanları.....	177
Tablo 54. Okul Türlerine Göre Bilgiyi İşleme Biçimlerine Ait ANOVA Sonuçları	177
Tablo 55. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları.....	178
Tablo 56. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri.....	179
Tablo 57. Öğrenme Stilleri ve Okul Türleri Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	181
Tablo 58. Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.	182
Tablo 59. Öğrenme Stilleri ve Sınıf Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	183
Tablo 60. Öğrenme Stilleri ve Yaş Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Sonuçları	184
Tablo 61. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeyleri	185
Tablo 62. Okul Türlerine Göre Benlik Saygısı Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmalar.....	186
Tablo 63. Okul Türlerine Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	186
Tablo 64. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları.....	187
Tablo 65. Benlik Saygısı İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	188
Tablo 66. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmalar	188
Tablo 67. Öğrenci Yaşlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	189
Tablo 68. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları.....	189
Tablo 69. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Bazında Benlik Saygısı Puan Ortalamaları.....	190
Tablo 70. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları	191
Tablo 71. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Bazında Benlik Saygısı Puan Ortalamaları.....	191
Tablo 72. Denizli İlindeki Bazı Liseler ve 2015 Yılı YGS Ortalamaları.....	192
Tablo 73. Anadolu Lisesi Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları	192
Tablo 74. Annelerin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Benlik Saygısı Puan Ortalamaları.....	192
Tablo 75. Öğrencilerinin Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları	193

Tablo 76. Aile Gelir Durumlarına Göre Öğrencilerin Benlik Saygısı Puan Ortalamaları	195
Tablo 77. Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları	195
Tablo 78. Öğrencilerin En Uzun Yaşadığı Şehre Göre Benlik Saygısı Puan Ortalamaları	196
Tablo 79. Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Şehre Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları	196
Tablo 80. Öğrencilerin Sıradan Bir Günde Okul Dışında Yaptığı Faaliyetlere Göre Benlik Saygısı Puan Ortalamaları	197
Tablo 81. Öğrencilerin Sıradan Bir Günde Okul Dışında Yaptığı Faaliyetlere Göre Benlik Puanlarının ANOVA Sonuçları	197



SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

EUROSTAT	Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (EuropeanCommunity Statistical Office)
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
İSO	İstanbul Sanayi Odası
İPA	İşgücü Piyasası Araştırması
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TYT	Temel Yeterlilik Testi
AYT	Alan Yeterlilik Testi
LGS	Liseye Geçiş Sistemi
TÜSİAD	Türk Sanayici ve İş Adamları Derneği
MÜSİAD	Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
DOSB	Denizli Organize Sanayi Bölgesi
BSTB	Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
BYEGM	Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü
fMRI	Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme Tekniği
TDK	Türk Dil Kurumu
MBTI	Myers – Briggs Tip Belirleyicisi (Myers – Briggs Type Indicator)
ELT	Yaşantısal Öğrenme Teorisi (Experiential Learning Theory)
KÖSE	Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (Kolb Learning Styles Inventory)
SY	Somut Yaşantı
YG	Yansıtıcı Gözlem
SK	Soyut Kavramsallaştırma
AY	Aktif Yaşantı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
BUSİAD	Bursa Sanayicileri ve İş Adamları Derneği
SMMM	Serbest Muhasebeci Mali Müşavir
AGİ	Asgari Geçim İndirimi
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu

GİRİŞ

Eğitim, işgücünün niteliğinin göstergesidir (Kepenek ve Yentürk, 2005: 420). Toplumların ekonomik büyüme, kalkınma ve refahının artışında nitelikli işgücü en önemli kaynak olmuştur (Gürak, 2016: 30). Adam Smith, *Wealth of Nations* (Ulusların Zenginliği) adlı eserinde bir ülkenin doğal kaynaklar açısından zenginliğinin o ülkenin kalkınması için tek başına yeterli olmayacağını ifade etmiş ve iyi yetişmiş işgücünün kalkınmadaki önemine dikkat çekmiştir. Yine aynı eserinde Smith, iyi eğitilmiş çalışanın sıra dışı şeyler üretebilen pahalı bir makineye benzediğini belirtmiştir (Biçerli, 2005: 249). Smith'in eğitim, nitelikli işgücü ve kalkınma arasındaki ilişkiyi açıklayan görüşleri, sermayeyi fiziksel varlık yatırımının ötesine taşıyan Beşeri Sermaye Teorisinin temelini oluşturmuştur.

Türkiye'nin demografik yapısının beşeri sermaye anlamında önemli bir avantaj oluşturduğu söylenebilir. EUROSTAT (Avrupa Birliği İstatistik Ofisi) 2018 verilerine göre Türkiye, 0-14 ve 15-24 yaş grubu nüfus yoğunluğunda Avrupa Birliği ülkeleri içinde ilk sırada yer almaktadır (EUROSTAT, 2019). Bu genç ve dinamik nüfusun ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitilip, işgücü piyasasında üretken bireyler haline gelmesi ülke ekonomisi açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda işgücü piyasalarında aranan nitelikli elemanların yetiştirilmesinde en önemli görevlerden biri de eğitim sistemine düşmektedir.

Türkiye'de birçok sorunun yaşandığı eğitim sisteminin söz konusu önemli görevi yerine getirmekten uzak olduğu söylenebilir. Türkiye eğitim sisteminin sorunları ulusal ve uluslararası alanda yapılan birçok araştırma verilerinde de açıkça görülmektedir. Örneğin, PISA (Programme for International Student Assessment) 2015 sonuçlarına göre Türkiye 70 ülke arasında okuma becerilerinde 50., fen okur yazarlığında 52., matematik okur yazarlığında ise 49. sırada yer almıştır. İfade edilen veriler ışığında, her kademesinde birçok sorunun yaşandığı eğitim sisteminin, işgücü piyasalarına nitelikli eleman yetiştirmekten uzak olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinde, kendisine işgücü piyasasına girişte gereken nitelikleri kazanamadan mezun olan bireyleri ise Türkiye'nin en önemli ekonomik sorunlarından birisi olan işsizlik beklemektedir. TÜİK'in (Türkiye İstatistik Kurumu) açıkladığı Şubat 2019 işsizlik rakamlarına bakıldığında 15 – 24 yaş grubu işsizlik oranının %26,1 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019a). Yine bu dönemde çalışmanın ana eksenini oluşturan 15 – 24 yaş grubu mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının işsizlik oranı ise %29,1 olmuştur (TÜİK, 2019b).

İşsizlik oranları bu kadar yüksek iken işgücü piyasasının işveren ayağında ise farklı bir sorun yaşanmaktadır. Bu sorun, nitelikli eleman bulamama sorunudur. Denizli’de farklı sektörlerde faaliyet gösteren 1.491 işletmenin katılımıyla gerçekleştirilen İşgücü Piyasası Araştırması (İPA) 2018 sonuçlarına göre, işverenlerin hem kadın hem de erkek işgücünde talep ettikleri beceri sıralamasında yeterli mesleki / teknik bilgiye sahip olma ilk sırada yer almıştır. Ayrıca Denizli’de 2.143 açık iş incelenmiş; söz konusu açık işlerde talep edilen beceri sıralamasında da işgücünün alanıyla ilgili mesleki / teknik bilgiye sahip olmasının birçok meslekte birinci öncelik olarak belirtildiği görülmüştür. Yine aynı araştırmada Denizli’de temininde güçlük çekilen meslekler incelenmiş söz konusu mesleklerde işgücü sıkıntısı yaşanmasının temel nedeninin gerekli mesleki beceriye / niteliğe sahip eleman bulunamaması olduğu sonucuna varılmıştır. Denizli İPA 2018 sonuçlarını destekler şekilde Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı’nın (BSTB) 2012 yılında yaptığı Türkiye’nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi adlı çalışmada işverenler, eğitim sisteminin nitelikli eleman yetiştiremediğini, mezunların temel bilmesi gereken nitelikleri bile öğrenemediğini mezun olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu çalışmada işverenlerin büyük çoğunluğu, işgücünde eksik bulunan beceri ve özellikler sorusuna mesleki / teknik beceriler cevabını vermiştir. Yine aynı çalışmada işverenler, mesleğin gerektirdiği bilgileri öğrenerek işgücü piyasasına giren mezunları işe alıp değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Nitelikli işgücü yetiştirme anlamında önemli ekonomik işlevlere sahip eğitim sürecinin temelini ise öğrenme oluşturur. Öğrenme, insanoğlunun kazanabileceği en önemli becerilerin başında gelmektedir (Ergür, 1998: 44). Bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanabilen öğrenme, farklı kuramlar tarafından açıklanmaya çalışılmış olup eğitim sürecinin en fonksiyonel ögesi olarak görülmektedir. Eğitim sürecinin başarısını değerlendirmede, bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışların bireylerce öğrenilme düzeyi önemli bir ölçüttür. Öğrenme olmadan eğitimin başarıya ulaşması mümkün değildir (Özçelik, 2018: 170 – 171).

Eğitimin başarısını değerlendirmede büyük öneme sahip öğrenmeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Söz konusu faktörler içinde yer alan bireysel farklılıklar, öğrenme etkinliklerinde hem öğretmen hem de öğrenci tarafından dikkate alınması gereken önemli bir alanı oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde başarının, bireysel farklılıkların dikkate alınmasıyla gerçekleştiği söylenebilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 1).

Bireylerde öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan biri öğrenme stilleridir. Öğrenme stili, bilgi toplumunun en önemli yeterliliklerinden biri olan öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biridir. Öğrenmede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Her birey, öğrenme stillerine bağlı olarak çevreden gelen uyarıcıları farklı şekilde algılayıp, yorumlamaktadır. Öğretmen, öğrencide öğrenme sonucu meydana gelen davranışları kazandırırken öğrencinin nasıl öğrendiğini ve hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilmelidir. Çünkü eğitimciler, her öğrencinin farklı öğrendiğini gözlemlemektedir (Ergür, 1998: 44; Koç, 2009: 29-30). Bu nedenle öğrenme stillerinin eğitim ve öğretimde göz önünde bulundurulması, hem bireysel öğrenme miktarının hem de öğrenme gücünün artmasına yardımcı olacaktır. Kanadlı (2016), 2004 – 2014 yılları arasında Türkiye’de öğrenme stili akademik başarı, bilgiyi tutma ve öğrenme üzerindeki etkisini araştıran deneysel çalışmaların bir meta – analizini yaparak etki boyutunu hesaplamıştır. Analiz sonucunda öğrenme stil modeline dayalı öğretim tasarımlarının akademik başarı ($d = 1,029$) ve bilgiyi tutma ($d = 1,290$) üzerinde büyük bir etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrenme, akademik başarı ve bilgiyi tutma üzerine olumlu etkileri akademik çalışmalarla kanıtlanmış öğrenme stillerinin, Türkiye eğitim sistemi müfredatında yer almaması önemli bir eksikliklerdir.

Eğitimde büyük öneme sahip öğrenmeyi, olumlu şekilde etkileyecek hiçbir faktörün göz ardı edilmemesi gerekir. Öğrenme stillerinin eğitim ve öğretim programlarında uygulanması, bireylerin öğrenme miktarı ve gücünü arttırarak daha nitelikli, daha donanımlı bir şekilde akademik hayattan iş hayatına geçişlerini sağlayabilir. Söz konusu durum bireylerin işgücü piyasasına girişlerini kolaylaştırıp; işgücü piyasasında kalış sürelerini uzatabilir. İşgücü piyasasına girişi kolaylaşan, işgücü piyasasında kalış süresi uzayan bireyler sayesinde, Türkiye’nin en önemli ekonomik sorunlarından biri olan işsizliğin ve üretimde verimlilik artışının çözümüne katkı sağlanabilir. İşgücü piyasasının istediği yeterlilikte mesleki bilgileri öğrenen bireyler sayesinde işverenlerin yaşadığı nitelikli ara eleman bulma sorununun da önüne geçilmesine katkıda bulunulabilir.

Bireyin işgücü piyasasının istediği yeterliliğe sahip olabilmesi sadece mesleğin gerektirdiği bilgileri öğrenmesine bağlı değildir. Sağlıklı bir psikolojik yapıya sahip olması da işgücü piyasasında bireyin verimliliğini önemli derecede etkilemektedir. Bu anlamda benlik saygısı (öz saygı), incelenmesi gereken önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü benlik saygısı, ruh sağlığının temelini oluşturmaktadır (Bakırcıoğlu, 2006: 184). Benlik saygısı, ruh sağlığı ve iyi olmanın bir göstergesidir.

Kişiye yeterlilik duygusu ve başarı güdüsü vermektedir. Ayrıca benlik saygısı, kişinin kendisiyle barışık olma durumunu ve kendisini yeterli görme seviyesini ifade etmektedir (Bruno, 1996: 102).

Benlik saygısı yüksek olan bireyler çalışma yaşamında üretken ve verimli olduklarından işe yaradıklarını hissederler. Bu bireyler, kendilerini önemli ve değerli görürler; yaptıkları işin önemli bir parçası olduklarını düşünürler. Dolayısıyla iş tatminleri de benlik saygısı düşük olanlara nazaran daha yüksektir (Erez ve Judge, 2001; Judge vd., 1998; Akt. Gürbüz vd., 2010: 70).

Benlik saygısı, bireyin belirli bir performansı yerine getirebileceğine dair inancını ifade eden öz yeterliliği de etkileyebilmektedir. Çalışma hayatında yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin iş tatminlerinin ve üretim performanslarının daha iyi olduğu görülmüştür (Randhawa, 2004: 337 – 338). Ayrıca benlik saygısı, özgüvenin derecesini kapsamaktadır (Doruk, 2005: 260). Yapılan araştırmalar düşük özgüveni olan kişilerin sosyal becerilerinin de düşük olduğunu ve depresyona daha eğilimli olduklarını göstermiştir. Yüksek özgüven sahibi kişilerin ise genel hayat tatmini ile birlikte iş tatminleri de yüksektir. Yüksek özgüven sahibi bireyler iş hayatındaki stresle daha iyi baş edebilmektedir (Ireland vd., 1992: 38). Özgüven, motivasyon ve girişimciliği de etkileyen önemli bir faktör konumundadır (Asoni, 2011: 8; Durmaz ve Ören, 2017: 115).

Çalışma hayatını etkileyen psikolojik bir faktör olan benlik saygısı düzeyinin belirlenmesi işgücü piyasası açısından önemlidir. Çünkü benlik saygısı düzeyi bireyin iş tatminini, verimliliğini ve girişimcilik durumunu etkilemektedir. Eğitim sistemi, bireyleri sadece mesleki bilgileri kazandırma alanında hayata hazırlamamalıdır. Aynı zamanda eğitim sistemi bireyleri, sağlıklı bir benlik gelişimi için gerekli ortamı sağlayarak da hayata hazırlamalıdır.

Çalışmanın temel amacı, Denizli ilindeki mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesidir. Karşılaştırma yapabilmek için Anadolu lisesi ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve benlik saygısı düzeylerinin tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Çalışmanın başka bir amacı ise öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasını sağlayarak bireysel öğrenme gücünün ve miktarının artmasına katkı sağlamaktır. Öğrenme stilleri ile etkileşimde bir değişken olarak benlik saygısının dikkate alınması, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin öğrencilere uygulanarak düşük ve orta benlik saygısına sahip öğrencilerin benlik

saygılarının yükseltilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlanması da çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Tez üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde eğitim, öğrenme ve öğrenme stilleri ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Literatürde karşılaşılan farklı öğrenme stilleriyle ilgili bilgi verilmiştir. İkinci bölümde ise benlik kavramı açıklanmış; benlik saygısı, özgüven ve öz yeterlilik kavramları açıklanarak sağlıklı bir benlik gelişiminin önemi vurgulanmıştır. Üçüncü ve son bölümde alan araştırmasına, alan araştırması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma, elde edilen bulgulara göre genel değerlendirme ve önerilerin yapılmasıyla son bulmuştur.



BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM, ÖĞRENME VE ÖĞRENME STİLLERİ

1.1. Eğitim

Eğitim kavramına genel olarak bakıldığında, eğitimin bir davranış değişikliği oluşturma süreci olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim ile ilgili çok sayıda tanım bulunmaktadır. Farklı kaynaklarda farklı eğitim tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Eğitim kavramı üzerinde bir anlam birliğine varılamamıştır (Kızılloluk, 2002: 4). Bu durumun nedeni, eğitimin dayandığı felsefi sistemlerin ve psikolojik yaklaşımların farklı olmasıdır (Sönmez, 1994: 2).

Eğitim, bireyin şimdiki ve gelecekteki yaşamına bir dokunuştur. Bilerek ve isteyerek bireyin düşünce ve davranışlarında olumlu bir değişiklik meydana getirme sürecidir (Barutçugil, 2002: 18).

Eğitim, bireyin davranışlarında toplum ve diğer bireylerin etkisiyle değişiklikler oluşturma sürecidir. Bu süreç, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eder (Büyükkaragöz vd, 1998: 25).

Eğitim bir bilim dalıdır. Eğitim, belli gayelere göre insan davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesi için teknikler oluşturmaya çalışır (Erden ve Akman, 2003: 18).

Eğitim, kişiye istendik davranışlar kazandırma sürecidir. Eğitim, bireyin hedefleri, bilgi birikimi, davranışları ve ahlaki değerleri üzerinde değişim yaratır (Demirel ve Kaya, 2004: 5).

Yukarıda da bahsedildiği gibi eğitimin dayandığı felsefi sistemlerin ve psikolojik yaklaşımların farklı olması neticesinde her ne kadar farklı eğitim tanımları ortaya çıksa da eğitimcilerin bugün üzerinde fikir birliğine vardığı en önemli noktalardan biri eğitim ile bireye bilgi yüklemek yerine bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktır. Çünkü önemli olan bireylere sadece bilgi yüklemek değildir. Esas önemli nokta bireylere hayatları boyunca ihtiyaç duydukları bilgilere nasıl ulaşabileceklerini öğretmek başka bir ifade ile öğrenmeyi öğretmektir (Özden, 2003: 20).

1.1.1. Eğitimin İşlevleri

Eğitim hem bireysel hem de toplumsal refah ve mutluluğun sağlanmasında önemli işlevlere sahiptir. Eğitimin işlevlerini, siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevler olmak üzere dört gruba ayırabiliriz (Beydoğan, 2012: 103).

1.1.1.1. Eğitimin Siyasal İşlevi

Eğitim, bireylere milli ideolojiyi ve toplumsal değerleri kazandırarak bireyleri anayasal düzene bağlı vatandaşlar olarak yetiştirmeyi hedefler. Eğitimin siyasal işlevlerini;

- İyi bir yurttaş yetiştirmek,
- Seçmen yetiştirmek,
- Lider yetiştirmek,
- Yeniliğe açık yurttaşlar yetiştirmek şeklinde sıralayabiliriz (Hoşgörür ve Taştan, 2012: 288 – 289).

Eğitimin siyasal sorumluluğu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 11. maddesinde demokrasi eğitimi başlığı altında şöyle belirtilmiştir (MEB, 1973: 5103):

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

1.1.1.2. Eğitimin Toplumsal İşlevi

Eğitim ile toplum karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Eğitim kurumları yetiştirdikleri bireyler yoluyla toplumun çeşitli kurumlarını ve toplumsal ilişkileri değiştirir. Toplumdaki çeşitli kurumlar ise eğitim sisteminin yapısını ve programlarını değiştirir (Erden, 2011: 41).

Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır. Eğitim, bireyi toplumun bir üyesi haline getirirken şu toplumsal görevleri üstlenmektedir (Büyükkaragöz vd, 1998: 143; Erdem, 2005: 43):

- İnsan, sosyal bir varlık olmasının gereği topluluk halinde ve bir toplum içinde yaşar. İnsanın yaşadığı toplumda daha başarılı ve mutlu olabilmesi için *işbirliği* gerekir. İşbirliği, beraber yaşamamanın bir gereğidir. Eğitim,

insanlar arasında gerekli olan işbirliği yeteneğinin geliştirilmesine imkan verir.

- Toplum içinde yaşayan insan, diğer insanlarla *iletişim* kurmak zorundadır. Eğitim, iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayarak insanların kendilerini daha iyi anlatabilmelerini ve başkalarını daha iyi anlayabilmelerini sağlar.
- Eğitim, insana içinde yaşadığı toplumun davranış kalıplarını, değerlerini benimsetmede en az aile, akran grupları, kitle iletişim araçları kadar önemli bir role sahiptir. Yani insanın *sosyalleşmesinde* eğitimin büyük önemi vardır.

1.1.1.3. Eğitimin Kültürel İşlevi

Kültür (ekin), Latince kökenli olup “cultura” kelimesinden gelmektedir. Kültürle ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır (Güvenç, 1991: 95 - 96). Kültür, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran yani toplumun karakterini oluşturan özelliklerin tümüdür. Kültür, bir toplumun yaşayış biçimidir (Çelikkaya, 1998: 120). Kültür, bilgi birikimidir. Kültür, bir toplumda geçmişten bugüne yaşantılar sonucu oluşan bilgi birikimi ve değer yargılarının tümüdür.

Eğitim, toplumdaki kültürün yeni bireylere aktarılmasında büyük öneme sahiptir. Kültür aktarımı insana özgüdür ve ilk olarak ailede başlar. Aile, informal eğitim yoluyla kültür aktarımını gerçekleştirir. Ancak, günümüzün hızlı bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişimleri karşısında ailenin bu kültür aktarımını tek başına yapabilmesi mümkün görünmemektedir. Bu yüzden kültürel birikimin çocuklara ve gençlere aktarılmasında temel görev okul ve diğer eğitim kurumlarına düşmektedir. Okul ve diğer eğitim kurumları, kültür aktarımı görevini amaçlı, planlı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenleyip alanında uzmanlaşmış öğretmenlerle yerine getirir (Sarıtaş, 2012: 224).

Eğitim, sadece kültürün aktarımı görevini yerine getirmekle kalmayıp; yetiştirdiği aydınlar ve düşünürler aracılığıyla kültürel birikimin değişmesine ve gelişmesine de imkân sağlar. Özellikle son yıllarda teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte toplumun her kurumunda yaşanan değişim ve gelişim kültürü de etkilemiştir. Eğitim, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun

kültürünü benimsemesini, geliştirmesini ve muhtemel bir kültürel yozlaşma esnasında kültürü korumasını da sağlayacak büyük öneme sahiptir (Erdem, 2005: 44).

1.1.1.4. Eğitimin Ekonomik İşlevi

Ekonomi, sınırlı olan (kıt) kaynaklar ile sınırsız olan insan ihtiyaçları arasında en uygun dengeyi sağlamaya çalışan bir bilim dalıdır. Ekonomi, ihtiyaçların karşılanması esnasındaki insanların davranışlarını, tercihlerini incelediği gibi; ülkelerin büyümesi ve kalkınması gibi konuları da inceleyen, çok geniş bir çalışma alanına sahip pozitif bir bilim dalıdır.

Ekonominin günümüzde en önemli çalışma alanlarından birini oluşturan büyüme ve kalkınmanın motoru, eğitim ve teknolojidir. Eğitim ve teknolojinin büyüme üzerindeki etkisini araştıran iktisatçılardan DeLong, eğitim ve buna bağlı olarak teknolojinin büyümeye etkisini, katlanarak büyüyen bir deprem dalgasına benzetmektedir¹ (Yıldırım, 2012: 563).

Eğitim sisteminin ekonomik büyüme ve kalkınmayı destekleyecek nitelikte olması gerekir. Bu nitelikler, eğitimin ekonomik işlevini oluşturur (Üstün, 2002: 245).

Eğitim, hem bireyi hem de toplumu ilgilendiren ekonomik işlevlere sahiptir. Eğitimin ekonomik işlevlerinden birincisi, işgücü (emek) piyasalarının ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamaktır.

Eğitim, işgücünün niteliğinin göstergesidir (Kepenek ve Yentürk, 2005: 420). Uzun dönemde bakıldığında toplumların ekonomik büyüme, kalkınma ve refahının artışında nitelikli işgücü en önemli kaynak olmuştur (Gürak, 2016: 30). Ulusların Zenginliği adlı eserinde Adam Smith, bir ülkenin doğal zenginliklere sahip olmasının o ülkenin ilerlemesinde tek başına yeterli olmayacağını belirtmiştir. Smith'e göre insan emeği servetin özünü oluşturmaktadır. Smith yine adı geçen eserinde iyi eğitilmiş çalışanın, sıra dışı şeyler üretebilen pahalı bir makineye benzediğini belirtmiştir (Biçerli, 2005: 249).

Smith'in eğitim üzerine bu görüşleri fiziksel sermaye yatırıma ağırlık veren ekonomistler tarafından başta göz ardı edilmiştir. Ancak, 1950'lerin başında Theodore Schultz, Jakob Mincer ve Gary Becker gibi ekonomistler Smith'in görüşlerini yeniden keşfetmişler ve beşeri sermaye teorisini geliştirmişlerdir (Biçerli, 2005: 249). Yine II. Dünya Savaşı süresince sahip oldukları kaynakların büyük kısmını kaybeden Almanya

¹ DeLong, eğitim ve teknolojinin büyümeye olan etkisinin önemine dikkat çekerken bu durumu Eğitim Tsunamisi olarak adlandırdığı bir olguya dayandırmaktadır.

ve Japonya'nın kısa sayılabilecek bir süre içinde tekrar toparlanıp ekonomik gelişme ve kalkınmayı sağlaması dikkatleri bu ülkelerin sahip olduğu işgücüne, eğitim sistemlerine ve beşeri sermaye teorisine çekmiştir (Yumuşak, 2008: 5).

Beşeri sermaye teorisinin temeli, bireyin aldığı eğitimin, onun emeğinin verimliliğini arttırdığı ve gelirinde artış sağladığı varsayımına dayanır² (Ertek, 2015: 540). Ayrıca beşeri sermaye teorisine göre eğitilmiş ve sağlıklı bireylerin işgücü piyasasına girişlerinin kolaylaştığı, gelirlerinin arttığı ve ülke ekonomisine daha fazla katkıda bulundukları söylenebilir (Karadeniz, 2007: 51). Söz konusu nedenlere bağlı olarak birey, daha iyi bir yaşam standardı, refah seviyesinin yükselmesi, daha nitelikli bir iş gibi amaçlara ulaşabilmek adına hayatının büyük bir kısmında mücadele etmekte, kendisine yatırım yapmaktadır. Bireyin daha iyi bir gelecek adına kendisine yaptığı bu yatırımlara beşeri sermaye yatırımı denir.

Beşeri sermaye yatırımlarının içinde şüphesiz en önemli paya sahip olan eğitim, uzun soluklu bir süreçtir ve ekonomik açıdan değerlendirildiğinde maliyeti yüksektir. Bireylerin eğitim sürecinde ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak işgücü piyasasının isteklerine göre eğitilmesi hem kendileri hem de ülke menfaatleri için oldukça önemlidir. Çünkü nitelikli işgücünün düzeyi ve miktarı ile ülkenin gelişmişliği arasında çok yakın bir ilişki vardır (Gürak, 2016: 31).

Eğitim sisteminin, ikinci ekonomik işlevi ise bireylere ekonomi eğitimi vermektir (Üstün, 2002: 246). Verilen ekonomi eğitimiyle bilinçli üretici ve bilinçli tüketici yetiştirmek amaçlanır. Bilinçli üretici, kıt olan üretim faktörlerini bilim ve teknolojinin yardımıyla en verimli şekilde kullanarak üretim miktarını arttırmaya çalışır. Bilinçli tüketici ise kendisinin veya ailesinin gelir ve giderlerinin dengeli bir biçimde düzenlenmesine çalışır. Aynı zamanda evdeki araç ve gereçlerin verimli kullanılması, israfın önlenmesi, kayıt dışı ekonomi ile mücadele, çevrenin korunması gibi konularda üzerine düşen görevleri yerine getirerek hem kendisine hem de ülke ekonomisine katkıda bulunmayı hedefler (Tural, 2002: 81; Üstün, 2002: 246).

1.1.2. Türk Eğitim Sistemi

Ülkemizde Türk Milli Eğitiminin amaçlarının devlet adına gerçekleştirilmesi görevi 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanununa göre Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB)

² Eğitim düzeyi ile gelir arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu gösteren bazı ekonometrik çalışmalar mevcuttur. E. I. Beton ve T. Ertek "Returns to Education in North Cyprus" ("Kuzey Kıbrıs'ta Eğitimin Getirisi") adlı çalışmalarında eğitim düzeyi ile gelir arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymuşlardır.

verilmiştir. Bu kanunla birlikte ülkemizde eğitim sistemi ile ilgili yasal düzenlemeler oldukça geniş kapsamlıdır. Eğitim sistemimiz, başta Anayasa ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu olmak üzere çok sayıda yasa, tüzük, kanun hükmünde kararname, genelge, yönerge, uluslararası sözleşme, resmi yazı ve yönetmelikle düzenlenmiştir.

1.1.2.1 Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Ülkemizde zorunlu eğitim süresi 12 yıldır. Bu sürenin ilk 4 yılı ilkokul, ikinci 4 yılı ortaokul ve son 4 yılı lise eğitimi olarak verilmektedir.

Şekil 1’de Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği esas alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Şekil 1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



Kaynak: (MEB, 2017a: XIII- XIV- XV- XVI- 213) *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016 – 2017 1. Dönem* bilgilerinden yararlanılarak çalışmada oluşturulmuştur.

Ülkemizde eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Örgün eğitim sistemi; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşur.

Okul öncesi eğitimi, isteğe bağlıdır³. Mecburi ilköğretim dönemine gelmemiş çocukları kapsamaktadır. Yani okul öncesi eğitimi, 36 ayını dolduran ve 66 aydan küçük olan çocukların eğitimini kapsamaktadır.

İlköğretim iki kademedен oluşmaktadır. Birinci kademe 4 yıl süreli zorunlu ilkokul (1. – 4. sınıflar), ikinci kademe ise 4 yıl süreli zorunlu ortaokuldur (5. - 8. sınıflar). İlkokul 4. sınıfı bitiren öğrenciler, arzu ederlerse eğitimlerine imam hatip ortaokullarında devam edebilmektedir. İlköğretim, ortaokulun yani 8. sınıfın başarıyla bitirilmesi ile sona ermektedir.

Ülkemizde ortaokul 8. sınıfı başarıyla bitiren öğrencilerin ortaöğretim kapsamındaki genel veya mesleki ve teknik okullara yerleştirilmesi MEB tarafından yapılmaktadır. MEB, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya geçmek üzere ortaöğretime geçiş sisteminde değişikliğe gitmiştir. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) kaldırılmış yerine LGS (Liseye Geçiş Sistemi) getirilmiştir. Bu sisteme göre, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına kayıt olmak isteyen öğrenciler MEB tarafından yapılacak merkezi sınava girecekler ve aldıkları merkezi sınav puanına göre yukarıda sayılan okul tercihlerine yerleştirileceklerdir. Merkezi sınava girmeyen veya merkezi sınav puanıyla yukarıda sayılan okullara yerleşemeyen öğrenciler ise, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince belirlenecek ortaöğretim kayıt alanlarındaki okullara kayıt olabilmek için tercihte bulunacaklardır. Bu öğrenciler yerel yerleştirme yoluyla tercihlerinden birine yerleştirileceklerdir. Yerel yerleştirmede ortaöğretim kayıt alanları dikkate alınarak, öğrencilerin ikamet adresleri, tercih öncelikleri, okul başarı puanları, devamsızlık ve yaş ölçütleri göz önünde bulundurulacaktır.

Ortaöğretim; 8. sınıfın bitimiyle başlayan, en az 4 yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumların tümünü

³ 2017 – 2019 Orta Vadeli Programda okul öncesi eğitimin zorunlu olacağı belirtilmiştir. 54 ay ve üzeri çocukların tümünün okullaştırılması hedeflenmektedir. Buna dayanarak MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 17.03.2017 tarih ve 28219185-100-E.3630212 sayılı yazısında 2017 – 2018 eğitim öğretim yılından itibaren 54 ayını dolduran çocukların zorunlu okul öncesi eğitimine alınacağını belirtmiştir (MEB, 2017b).

Yazının tam metni için bakınız:

https://drive.google.com/file/d/0BxCYXmeNe_fFQkl3MXBIMm9IQkU/view, (03.08.2017)

kapsamaktadır. Ortaöğretim, tüm öğrencilere ortaöğretim seviyesinde ortak bir genel kültür kazandırmayı, toplum sorunlarına duyarlı olmayı, ülkenin ekonomik sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Bayrak, 2008: 163). Ülkemizde ortaöğretim kademesindeki eğitim, genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında verilmektedir.

Genel ortaöğretim, ortaöğretimin yukarıdaki tanımında verilen genel amaçlara ilave olarak öğrencileri yükseköğretime hazırlamayı amaçlar (MEB, 2017a: XIV, XV). Hatta genel ortaöğretim kurumlarının en önemli amaçlarından biri, öğrencilerinin Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan TYT (Temel Yeterlilik Testi) ve AYT (Alan Yeterlilik Testi) sınavlarının sonucunda başarı kazanarak bir yükseköğretim programına kayıt olabilmesini sağlamaktır. Bugün itibariyle, genel ortaöğretim kurumlarının başarısını değerlendirmede, mezunlarını yükseköğretime yerleştirme oranı temel başarı kistası kabul edilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde ise genel amaçlara ek olarak, bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleği icra edebilmesi için o mesleğin gerektirdiği yeterliliklerin kazandırılması ve bireyin yükseköğretime hazırlanması amaçlanır.

Yükseköğretim, en az 2 yıllık eğitim kurumlarının tümünü kapsar (MEB, 1973: 5107). Ortaöğretim 12. sınıfı başarıyla bitiren öğrenciler yükseköğretim kurumlarına girebilmek için aday olma hakkını kazanır. Aday öğrenciler; TYT ve AYT sınavlarına girerek aldıkları puanlara göre yükseköğretim kurumlarını tercih edip, puan üstünlüğüne ve okul kontenjanlarına göre ÖSYM tarafından yükseköğretim kurumlarına yerleştirilirler.

Yaygın eğitim, yine örgün eğitim sistemi gibi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda tanımlanmıştır. Buna göre yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yaygın eğitim veren kurumlar Şekil 1’de gösterilmiştir. Bu kurumların sayıca en fazla olan (986 kurum) ve en çok kursiyere eğitim vereni (7.348.387 kursiyer) halk eğitim merkezleridir (MEB, 2017a: 213). Halk eğitim merkezleri tarafından düzenlenen okuma yazma kursları, aktif istihdam politikaları çerçevesinde düzenlenen meslek edindirmeye yönelik kurslar, sanat ve spora yönelik kurslar yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında eğitim sistemimizde önemli bir yere sahiptir. Bu kurslara, örgün eğitimdeki öğrenciler, örgün eğitimin herhangi bir kademesinden ayrılmış, örgün eğitimi bitirip mezun olmuş, örgün eğitime hiç girmemiş kişiler de katılabilmektedir.

1.1.2.2. Türk Eğitim Sisteminin Sorunları

Genel yapısı ve işleyişinden kısaca bahsettiğimiz eğitim sistemimizin geçmişten bugüne gelen ve her kademesinde yaşanan önemli birçok sorunu mevcuttur. Bu sorunlar ulusal ve uluslararası alanda yapılan birçok araştırma verilerinde de açıkça görülmektedir. Örneğin PISA (Programme for International Student Assessment) 2015 sonuçlarına göre Türkiye 70 ülke arasında okuma becerilerinde 50., fen okur yazarlığında 52., matematik okur yazarlığında ise 49. sırada yer almıştır. Karşılaştırma amacıyla, 2012 PISA sonuçlarına bakıldığında yine 70 ülke arasında Türkiye, okuma becerilerinde 42., fen okur yazarlığında 43., matematik okur yazarlığında ise 44. sırada yer almıştır (PISA, 2015: 12-24-31). Basın, Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü'nün (BYEGM) 2017 yılında yayınladığı Rakamlarla Türkiye adlı çalışmasında, bütçeden eğitime ayrılan payın 2002 yılı ile kıyaslandığında 2016 yılında yaklaşık 12 kat artış gösterdiği, derslik sayısının %109 arttığı, genel liselerde 21 öğrenciye 1 öğretmen düşerken yapılan öğretmen atamaları neticesinde 2016 yılında 12 öğrenciye 1 öğretmenin düştüğü belirtilmiştir (BYEGM, 2017). Bütün bu olumlu sayısal verilere rağmen eğitimde genel anlamda istenilen iyileşmenin yaşanmadığı görülmektedir. Yani eğitim alanında yapılan harcamalardaki artışların, öğrencilerin niteliklerinde olumlu bir değişim meydana getirmediği söylenebilir.

Araştırma konusunun genel ortaöğretim öğrencileri ile mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerini kapsamı nedeniyle çalışmada eğitim sistemimizin ortaöğretim kademesindeki sorunları mesleki ve teknik eğitim boyutunda ele alınacaktır. Ancak eğitim süreci bir zincirin halkaları gibidir. Bu yüzden okul öncesinden başlayan ve yükseköğretimle devam eden sistemde, bir kademedeki sorunun diğer kademeleri de etkilemesi kaçınılmazdır.

Türkiye’de ortaöğretim kademesindeki mesleki ve teknik eğitimin sorunlu bir yapıya sahip olduğu başta MEB, üniversiteler, sendikalar, TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği) ve MÜSİAD (Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği) olmak üzere toplumun büyük bir kesimi tarafından kabul edilmektedir. Bu konuda çok sayıda rapor hazırlanmış, proje yürütülmüş ve araştırma yapılmıştır⁴. Ancak, bugün itibariyle gelinen noktada sorunların çözüme kavuşturulduğunu söylemek güçtür.

⁴ MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2000 yılından beri uygulanmakta olan projelerden bazıları şunlardır (Aslantürk, 2014: 25):

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), MTEM (Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, e-Mezun (Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi), UMEM (Uzmanlaştırılmış Meslek Edinme Merkezleri), İKMEP (İnsan

Mesleki ve teknik ortaöğretimde yaşanan sorunlardan bazıları şunlardır (Aslantürk, 2014: 37):

- Mesleki ve teknik eğitime yönlendirme sorunu
- Eğitim programları
- İşgücü piyasasıyla yaşanan uyumsuzluklar
- Yetersiz altyapı ve eski teknoloji
- İşletmelerde beceri eğitiminde yaşanan sıkıntılar
- Uygulamalı ders saatleri ile ilgili sorunlar
- Okul devamsızlıkları ve düşük başarı
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları
- Yükseköğretime geçiş
- Meslek dersi öğretmenlerinin niteliklerinin yükseltilmesi
- İstihdam imkanlarının geliştirilmesi

Yukarıda verilen mesleki ve teknik ortaöğretimin sorunlarına bakıldığında bu sorunların birbirinden bağımsız olarak düşünülüp ayrı ayrı ele alınabilecek türde olmadığı görülmektedir. Hatta sorunların birbiri ile iç içe geçmiş ve bir sorunun ötekini nedeni veya sonucu olduğu karmaşık bir durum görülmektedir. Örneğin, mesleki ve teknik eğitime yönlendirme sorununun yaşanmasında, bu okul türlerinin mezunlarının yükseköğretime geçişteki düşük başarıları, istihdam imkanlarının durumu gibi diğer sorunlar etkili olmaktadır.

Ülkemizde mesleki ve teknik anadolu liselerine kayıt yaptıran öğrencilere baktığımızda genel olarak akademik başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Uygulamada, akademik başarıları yüksek olan öğrenciler genel eğitime, akademik başarıları düşük olan öğrenciler ise mesleki ve teknik eğitime gitmelidir şeklinde yaygın bir düşünce mevcuttur⁵. Akademik başarıları düşük öğrenciler, hangi alanlarda ilgi ve yetenekleri olduğu göz önüne alınmaksızın doğrudan mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmektedir. Oysaki ülkemizde MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) kapsamında mesleki ve teknik anadolu liselerinde uygulanan yaklaşık 54 alan bulunmaktadır (MEGEP, 2017). Bu alanlarda uygulanan eğitim

Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yolu ile Geliştirilmesi Projesi), MESGEP (Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi)

⁵ Bu algıyı kırabilmek, mesleki ve teknik eğitime ilgiyi arttırabilmek adına MEB tarafından “Meslek Lisesi Memleket Meselesi” projesi başta olmak üzere birçok çalışma yapılmıştır. 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı öncesinde mesleki ve teknik eğitimi teşvik edici kamu spotları televizyon kanallarında yayınlanmıştır. Ayrıca açık hava reklam panoları, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının girişleri gibi alanlara mesleki ve teknik eğitime yönlendirici afişler ve ilanlar asılmıştır. Yayınlanan kamu spotu <http://mtegm.meb.gov.tr/www/kamu-spotu/icerik/1640> adresinden izlenebilir (16.08.2017).

programlarından bazıları yüksek derecede sözel ifade gücü, matematiksel, mantıksal ve analitik düşünme yeteneği gerektirirken bazıları ise beden gücü, görsel yetenek ve el becerisi gerektirmektedir. Örneğin, muhasebe ve finansman alanının gerektirdiği yeterlilikler ile güzellik ve saç bakım hizmetleri alanının gerektirdiği yeterlilikler birbirinden farklıdır. Temel matematik becerilerinden yoksun, analitik düşünme yeteneği zayıf olan öğrencilerin matematiksel işlem yapabilme ve analitik düşünme yeteneği gerektiren muhasebe ve finansman alanına yönlendirilmeleri, onların mesleğin gerektirdiği birçok temel bilgiyi öğrenmesinde sorunlara yol açmaktadır. Mesleki ve teknik anlamda öğrenilemeyen bu bilgilerin sonucunda öğrenciler, mesleğin gerektirdiği birçok yeterliliği kazanamamaktadır.

Mesleğin gerektirdiği temel bilgileri öğrenemeyen, becerileri kazanamayan ve yükseköğretime devam etmek için gerekli bilgilerden yoksun, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarını bekleyen en önemli sorun olarak karşımıza işsizlik çıkmaktadır.

İşsizlik sorununa değinmeden önce iktisadi olarak işsiz tanımına değinmekte yarar vardır. İşsiz, 15 veya daha yukarı yaşta olup bir işi olmayan, ama piyasadaki geçerli ücret düzeyinde çalışmaya razı olan ve iş bulma kanallarını kullanarak iş bulmak için çabalayan kimselerdir (Ertek, 2015: 319). İşsizlik, ülkemizdeki en önemli güncel, ekonomik ve sosyal problemlerden birisidir (Şahin, 2002: 525; Tokol ve Alper, 2012: 114). TÜİK'in açıkladığı Şubat 2019 işsizlik rakamlarına bakıldığında sorunun boyutu açıkça görülmektedir. Verilere göre Şubat 2019 işsizlik oranı %14,7 olurken aynı dönemde 15 – 24 yaş grubu işsizlik oranının %26,1 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019a). Yine bu dönemde çalışmanın konusunu oluşturan 15 – 24 yaş grubu mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının işsizlik oranı ise %29,1 olmuştur (TÜİK, 2019b).

İşsizlik oranları bu kadar yüksek iken işgücü piyasasının işveren ayağında farklı bir sorun yaşanmaktadır. Bu sorun, nitelikli ara eleman bulamama sorunudur. Ülkemiz genelinde olduğu gibi Denizli'de de işverenler, mesleki ve teknik eğitim mezunu, nitelikli ara eleman sıkıntısı yaşamaktadır. Yaklaşık 25.000 çalışanı olan Denizli Organize Sanayi Bölgesi (DOSB) Müdürü Ahmet TAŞ, 7 Ocak 2017 tarihli Denizli Haber Gazetesi'ne yaptığı açıklamada şunları söylemiştir (Denizli Haber, 2017):

“Meslek lisesi konusu çok farklı bir konu. Şu anda acı bir tablo var. Biz önce DOSB olarak örnek olmayı planlıyoruz. Daha sonra düşüncemizin tüm Denizli'ye hatta Türkiye'ye yaygınlaşmasına çalışacağız. Önce şunu sorduk: Öğrenciler neden meslek lisesini tercih etmiyorlar? Birincisi öyle bir sınav sistemi var ki; öğrenciler tercihlerine önce fen lisesi, anadolu

lisesi, ... yazıyor. Hiçbir yeri kazanamayan öğrenci meslek lisesini yazıyor. Dolayısıyla geri kalan son yüzde 5'lik dilime giren öğrenciler meslek lisesi tercihinde bulunuyor. Bu da hem sayının az olması hem de kalitenin düşmesine neden oluyor. Meslek lisesine gelen öğrenciler “sıfır” dediğimiz öğrenciler. Bu öğrenciyi iyi bir teknisyen yapamıyorsunuz.”

DOSB Müdürü Ahmet TAŞ, yine aynı tarihli gazetede mesleki ve teknik ortaöğretimin eğitim kalitesinden işverenler olarak memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Ahmet TAŞ, öğrencilerin temel mesleki bilgileri öğrenemeden mezun olduklarını ve mezunlara işyerinde yeniden eğitim vermek zorunda kaldıklarını vurgulamıştır (Denizli Haber, 2017).

İstanbul Sanayi Odası (İSO) Yönetim Kurulu Başkanı Erdal Bahçıvan, 28 Ocak 2019 tarihinde Bloomberg HT ana haber bülteninde yaptığı açıklamada mesleki ve teknik eğitimin öneminden bahsetmiş ve şu açıklamayı yapmıştır:

“Ülkemizde işsizlik oranının yüksekliğinden yakınıyoruz. Ancak, bugün hangi sanayiciye sorsanız iyi yetişmiş ara eleman bulamadığından şikayet etmektedir.”

Ülkemizde iyi yetişmiş ortaöğretim mezunu mesleki ve teknik bilgilere sahip nitelikli eleman sıkıntısı yaşanırken, 15 – 24 yaş grubu mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının işsizlik oranının %29,1 gibi yüksek bir oran olması düşündürücüdür. Bu durum, işgücü piyasasında önemli bir soruna işaret etmektedir. Söz konusu sorunun çözümüne katkı sağlamak adına şu sorular sorulabilir:

- İşverenler tarafından mesleki ve teknik eğitim mezunlarından istenen beceri ve özellikler nelerdir?
- Öğrenciler işverenlerce istenen becerileri kazanamadan mezun mu olmaktadır?

BSTB'nin, 2012 yılında yaptığı Türkiye'nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi çalışmasından elde edilen Tablo 1 ve Tablo 2 ile Denizli Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü'nün 2018 yılında yaptığı İPA sonuçlarından elde edilen Tablo 3'deki veriler bu sorulara cevap aramada önemli bir referans kaynağıdır. Çalışmada, BSTB envanterinde kullanılan ölçek tanımına göre 0 – 9 çalışanı olan firmalar mikro, 10 – 49 çalışanı olan firmalar küçük, 50 – 249 çalışanı olan firmalar orta, 250 ve daha fazla çalışanı olan firmalar ise büyük olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 1'de firmalara önümüzdeki bir yılda çalışanların en çok ihtiyaç duyacakları beceriler sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtların dökümü çoklu yanıt formatında Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Önümüzdeki Bir Yılda Çalışanların En Çok İhtiyaç Duyacakları Beceriler

		FİRMA ÖLÇEĞİ			
		MİKRO	KÜÇÜK	ORTA	BÜYÜK
Alanıyla İlgili Mesleki ve Teknik Beceriler	Ölçek içi %	53,4	56,2	61,8	56,7
	Sayı	188	402	327	194
İletişim Becerileri	Ölçek içi %	11,4	12,6	13,4	18,7
	Sayı	40	90	71	64
Ekip Çalışması	Ölçek içi %	19,9	25,7	24,2	28,7
	Sayı	70	184	128	98
Yönetim / Liderlik Becerileri	Ölçek içi %	4	6,4	5,3	12,3
	Sayı	14	46	28	42
Problem Çözme	Ölçek içi %	8,2	15,5	13,2	15,8
	Sayı	29	111	70	54
Yabancı Dil	Ölçek içi %	6	11,9	13,8	19,6
	Sayı	21	85	73	67
İş Ahlakı ve İş Disiplini	Ölçek içi %	26,1	30,2	18,1	16,1
	Sayı	92	216	96	55
Yenilikçilik	Ölçek içi %	9,9	15,4	15,7	18,1
	Sayı	35	110	83	62
Diğer	Ölçek içi %	2,6	1,7	3,6	2,9
	Sayı	9	12	19	10
İhtiyaç Duyacağı Beceri Yok	Ölçek içi %	27	24,4	24,8	27,8
	Sayı	17	21	13	6
TOPLAM	Sayı	352	715	529	342

Kaynak: (BSTB, 2012: 218)

Tabloda firmalar, kendilerine uygun olan birden fazla seçeneği işaretleyebildiğinden yanıtlayıcı yüzdesi %100'ün üzerine çıkabilmektedir. Yapılan anket sonucunda Tablo 1'de görüldüğü gibi, firma ölçeği ne olursa olsun önümüzdeki bir yılda çalışanlarda en çok ihtiyaç duyulacak beceriler açık farkla mesleki ve teknik becerilerdir. Bütün ölçek türlerinde işverenlerin %50'den fazlası mesleki ve teknik becerilerin çalışanlarında bulunması gereken en önemli nitelik olduğunu belirtmiştir.

Tablo verilerinden anlaşıldığı üzere, işverenler tarafından mesleki ve teknik eğitim mezunlarından istenen en önemli beceri, mezunların alanlarıyla ilgili mesleki ve teknik becerilerdir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının işsizlik oranlarının bu kadar yüksek olmasında akıllara gelen ikinci soruyla ilgili Tablo 2'de firmalara işgücünde eksik buldukları beceri ve özellikler sorulmuştur. Firmaların, bu soruya verdikleri yanıtlar çoklu yanıt formatında Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Firmaların İşgücünde Eksik Buldukları Beceri ve Özellikler

		FİRMA ÖLÇEĞİ			
		MİKRO	KÜÇÜK	ORTA	BÜYÜK
Alanıyla İlgili Mesleki ve Teknik Beceriler	Ölçek içi %	35,3	39,5	36,2	35
	Sayı	128	289	194	122
Temel Okuma Yazma	Ölçek içi %	1,4	3,3	3,5	1,7
	Sayı	5	24	19	6
Yabancı Dil	Ölçek içi %	5	13,1	16,4	21,2
	Sayı	18	96	88	74
Deneyim ve Tecrübe	Ölçek içi %	17,4	25,2	25,7	22,6
	Sayı	63	184	138	79
İletişim Becerileri	Ölçek içi %	6,9	8,8	7,5	8
	Sayı	25	64	40	28
İş Ahlakı ve İş Disiplini	Ölçek içi %	21,5	21,1	12,1	8,9
	Sayı	78	154	65	31
Motivasyon	Ölçek içi %	11,3	15,6	12,1	11,7
	Sayı	41	114	65	41
İşyerine ve İşe Uyum	Ölçek içi %	14,9	12,6	13,4	12
	Sayı	54	92	72	42
Diğer	Ölçek içi %	2,8	1,2	1,1	2,3
	Sayı	10	9	6	8
Herhangi Bir Eksiklik Görmüyorum	Ölçek içi %	27	24,4	24,8	27,8
	Sayı	98	178	133	97
TOPLAM	Sayı	363	731	536	349

Kaynak: (BSTB, 2012: 215)

Tabloda firmalar, kendilerine uygun birden fazla seçeneği işaretleyebildiğinden yanıtlayıcı yüzdesi yüzde yüzün üzerinde çıkabilmektedir. Tablo 2’deki verilere göre; mikro, küçük, orta veya büyük işletmelerde işverenlerin işgücünde eksik buldukları en önemli nokta, çalışanların alanıyla ilgili mesleki ve teknik becerilerdir. BSTB’nın aynı çalışmasında bir firmanın insan kaynakları yöneticisi de yaptığı açıklamada bu görüşü desteklemektedir. İnsan kaynakları yöneticisi, temel mesleki ve teknik becerilerin öğrenilmesinin önemine değinmiş ve işe alım sürecinde bu konunun önemini şöyle ifade etmiştir (BSTB, 2012: 177):

“Meslek lisesinden mezun olan kişileri bizim işe alımımızda belli testlerimiz var. Çok basit testlerden geçiriyoruz, adamlara göre fakat o testlerden birçoğunun elendiğini görüyoruz. Temel bilmesi gereken konularda mesela elektrikçiye sigorta nedir diye sorduğunuzda cevap alamıyorsanız o kişiyi fabrikada çalıştırmanız mümkün değil. Bu biraz eğitim seviyesindeki yetersizlikten gibi geliyor bana. Eskiden eğitim seviyesi biraz daha iyiydi. Şimdi boş geliyorlar yani mezun olanlar. Ha bu sıfır değil tabi burada iyi olanlar da var ama onları da alıp değerlendiriyoruz zaten. ...”

Denizli’de toplam 1.491 işletme ile gerçekleştirilen İPA 2018 sonuçlarına göre, işletmelerin işgücünden beklediği becerilerde öncelik BSTB 2012’ye benzer şekilde

yine alanıyla ilgili mesleki ve teknik becerilere verilmiştir. Aynı araştırmada Denizli'deki açık işlerde talep edilen becerilerin öncelik sırası incelendiğinde yeterli mesleki / teknik bilgi ve tecrübeye sahip olma hem kadın hem de erkeklerde ilk sırada yer almıştır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Açık İşlerde Talep Edilen Becerilerin Öncelik Sıralaması

Beceri	Kadın	Erkek	Cinsiyet Önemli Değil	Genel Toplam
Yeterli Mesleki/Teknik Bilgi ve Tecrübe	1	1	2	1
Fiziki ve Bedensel Yeterlilik	2	2	1	2
Takım Çalışması	3	3	3	3
İletişim ve İfade Yeteneği	4	4	4	4
Sorun Çözme ve İnisiyatif Alabilme	5	5	5	5
Hesap Yapabilme (Analitik Beceri)	6	6	9	6
Bilgisayar kullanımı	7	7	8	7
Yabancı Dil	-	10	6	8
Satış ve Pazarlama Becerisi	-	9	7	9
Proje Tabanlı Çalışma	8	8	10	10

Kaynak: (Denizli İPA 2018, 36).

Sonuç olarak verilerden anlaşıldığı üzere öğrencilerin mesleki eğitimden mezun olurken, kendisine gereken temel mesleki ve teknik bilgileri öğrenemediği söylenebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının yüksek işsizlik oranlarında bu durumun önemli etkisinin olduğu ifade edilebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin işverenlerce kendilerinden beklenen mesleki ve teknik bilgileri öğrenebilmesi, becerileri kazanabilmesi bu okul mezunlarının istihdamını arttırıp işsizliği azaltabilir. İstihdam imkanları artan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına öğrenci ilgisinin artacağı, akademik başarısı daha yüksek öğrencilerin bu okulları tercih etmeye başlayacağı söylenebilir. Diğer taraftan işverenlerin, sıkıntı yaşadıkları nitelikli mesleki ve teknik eğitim mezunu çalışan bulma sorununun çözümüne katkı sağlanabilir.

1.1.3. Eğitim, Öğretim ve Öğrenme İlişkisi

Eğitim, bireyde istenen yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir. İstenen davranış değişikliklerinden bazıları insanın duyu organlarını kullanmasıyla birlikte kendiliğinden oluşur. Ancak insan yaşamı boyunca davranış değişikliklerinin çoğunu çevresindeki diğer kişilerin kasıtlı çabaları sonucu edinir (Erden ve Akman, 2003: 16).

Eğitimin tanımıyla birlikte eğitimin kapsamına baktığımızda eğitimin çok geniş bir çerçevesi olduğunu görürüz. Bu çerçevenin içine öğretim, öğretme ve bütün bunların ürünü olan öğrenme kavramları girmektedir (Büyükkaragöz vd, 1998: 27). Öğretim,

okullarda yapılan planlı, örgütlenmiş, kontrollü öğretme faaliyetleridir (Karşlı, 2010: 17). Öğretme ise, öğrenmeyi sağlama faaliyetlerini ifade etmektedir. Sonuç olarak eğitim ve öğretim süreçlerinde temel amaç öğrenmenin sağlanmasıdır (Senemoğlu; 2012: 86).

1.1.4. Eğitimde Öğrenmenin Rolü ve Önemi

Öğrenme, eğitim sürecinin can damarı olarak ifade edilebilir. Bireyler, kendilerine verilen bilgi ve becerileri öğrendikleri ölçüde eğitim başarıya ulaşmıştır. Bu yüzden öğrenme, eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Özçelik, 2018: 170).

Eğitim sürecinin en işlevsel elemanı öğrenmedir. Öğrenmenin getirdiği bilgi birikimi ve bunun sonucunda oluşan davranış değişiklikleri birey tarafından hayatının tüm alanlarına (eğitim, iş, sosyal) uygulanabilmektedir (Özden, 2003: 14-15).

Günümüzde sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş konusu yoğun bir şekilde konuşulup, tartışılmaktadır. Hatta yaşadığımız dönem bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir⁶. Ekonomik büyüme ve kalkınmanın önemli bir unsuru bilgidir. Küreselleşen dünyada bireyler, firmalar ve devletler bilgiye sahip oldukları ölçüde rekabet gücüne sahiptir. Günümüzde sadece doğal kaynaklara sahip olmak (Afrika kıtası ülkelerinde görüldüğü gibi) ekonomik büyüme ve kalkınma için yeterli olmaktan çıkmıştır. Bilgi artık en stratejik üretim faktörlerinden biri olarak görülmektedir. Bilginin teknolojiyle entegre bir şekilde üretim sürecine uygulanması, ekonomik refahın anahtarıdır (Stevenson, 2003: 11). Bu yüzden günümüz bilgi toplumunda emeğin niteliğinin geliştirilmesi önemli bir konu olarak ele alınmakta ve bu da toplumların ve ekonomilerin öğrenme gücünü artırma gereğini ortaya çıkarmaktadır (Durusoy, 2007: 15). Küreselleşme ile birlikte günümüz toplumlarında hızla büyüyen bilgi akışı ve bilginin iş dünyasının içinde kazandığı bu büyük önem neticesinde öğrenmenin önemi gün geçtikçe artmaktadır.

1.2. Öğrenme

İnsanoğlunun doğuştan gelen içgüdüsel davranışları yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar insanın yaşadığı çevreye uyum sağlamasında yetersiz kalmaktadır (Selçuk, 1997: 93). İnsanlar, bu yetersizliği ortadan kaldırıp yaşadığı çevreye uyum

⁶ Headrick (2002); Gültan (2003); Bozkurt (1996); Drucker (1993); Erkan (1993); Masuda (1990); Toffler (1990); Stevenson (2003).

sağlamak ve hayatlarını devam ettirebilmek için öğrenmek zorundadır. Aynı zamanda hayat, öğrenme temeli üzerine kurulmuş dinamik bir süreçtir (Karafilik, 2007: 8).

İnsan hayatında büyük öneme sahip öğrenmeyi, filozof ve bilim adamları farklı şekillerde tanımlayıp, açıklamaya çalışmaktadır (Erden ve Akman, 1997: 119). Psikolojinin önemli bir uğraşı alanı olan öğrenme ile ilgili çok sayıda farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Öğrenme, insanın doğumundan ölümüne kadar insan yaşamında meydana gelen kalıcı izli davranışlardır (Gordon ve Cross, 1974: 7).
- Öğrenme, uyku, ilaç, yorgunluk, büyüme, olgunlaşma ile meydana gelmeyen uzun süre devam eden kalıcı davranışlardır (Taner ve Jones, 2007: 321).
- Öğrenme, dinamik bir süreç olup kişide kalıcı davranış değiştirmedir (Howe, 2001: 2-3).
- Öğrenme, bireyin çevresi ile girmiş olduğu etkileşimle, bireyde oluşan kalıcı izli davranışlardır (Demirel, 2004: 9).

Öğrenme tanımlarının farklı olmasının altında yatan neden öğrenmeyi açıklamak için farklı öğrenme kuramlarının penceresinden bakılmasıdır. Farklı öğrenme kuramlarının ortaya çıkması ise farklı dünya görüşlerinin etkisi ile gerçekleşmektedir (Sönmez, 2002: 40).

Öğrenme, insanın yaşadığı çevreye uyum sağlaması ve hayatını devam ettirmesinin yanında mal, hizmet ve düşünce üretmesini de sağlar. Bu anlamda işgücü piyasasının bütün kademelerinde çalışan personelin verimli bir şekilde mal, hizmet ve düşünce üretebilmesi için yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş olması gerekir.

1.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenme tanımlarının çoğunda vurgulanan davranış değişikliği ifadesinin nasıl oluştuğuyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Öğrenmeyi açıklayan bu farklı görüşler kuramlarla belirtilmektedir. Kuram, çevremizdeki olay ve olguları açıklamamıza, tahmin etmemize ve kontrol etmemize yardımcı olan düzenlenmiş ifadeler setidir (Fer ve Cırık, 2003: 6).

Öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullarda gerçekleşeceğini veya hangi koşullarda gerçekleşmeyeceğini açıklamaktadır (Senemoğlu, 2004: 93).

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili geçmişten bugüne birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda farklı birçok öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Günümüzde öğrenme, bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, senaryo tabanlı öğrenme, çoklu zekâ kuramına göre öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, güdüleyici öğrenme, yansıtıcı yaklaşım, durumlu öğrenme, dramaya dayalı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme gibi pek çok kuram ve modele dayanmaktadır (Okvuran, 2002: 125-126).

Psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını sınıflandırılırken farklı gruplandırmalara gitmiştir. Demirel'e göre (2002), psikoloji bilimindeki tarihsel gelişmeler dikkate alınarak bakıldığında öğrenme kuramlarını davranışçı ve bilişsel kuramlar olarak iki ana grupta toplamak mümkündür (Demirel, 2002: 31). Özden 'e göre ise (2003), öğrenmeyi açıklayan davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve beyin temelli öğrenme kuramı olmak üzere dört farklı kuram vardır (Özden, 2003: 21). Özden'in (2003) yapmış olduğu sınıflandırmaya göre öğrenmeyi açıklayan kuramlar kısaca özetlenmiştir.

1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, uyarıcıyla tepki arasında bağ kurma işlemidir. Birey, belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir. Bu tepkilerden gözlenebilen davranış değişimleri öğrenme olarak tanımlanır (Özer, 2001: 159).

Davranışçı kuram içerisinde beş temel öğrenme kuramı vardır. Bunlar; Klasik Koşullanma Kuramı (Pavlov), Bitişiklik Kuramları (Watson, Guthrie), Bağlaşımcılık (Thorndike) Bağ Kuramı, Edimsel Koşullanma Kuramı (Skinner) ve Sistemik Davranış Kuramı (Hull)'dır.

Davranışçı kuramların öğretim ilkelerinden bazıları şöyledir:

- Öğrenme sürecine dahil olarak; yaparak ve yaşayarak öğrenme temeldir.
- Pekiştirme öğrenme sürecinde büyük öneme sahiptir.
- Tekrar, öğrenme süreci sonunda öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlar.
- Güdülenme, öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür (Fidan ve Erden, 1988: 191-192; Özden 2003: 22-24).

Davranışçı öğrenme kuramlarından klasik koşullanmayı, işgücü piyasasında özellikle reklam ve pazarlama sektörü çalışanlarının son yıllarda yoğun bir şekilde kullandığı görülmektedir. Reklam ve pazarlama sektöründe olumlu uyarıcılarla, ürün ile

markanın çağrışım yapması sağlanarak satış miktarının arttırılmasının temelinde klasik koşullanma yatmaktadır.

1.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, davranışçı yaklaşımdan farklı olarak sadece gözlemlenebilen davranışları içermez. Bilişsel yaklaşım öğrenme sürecinin zihinsel süreçlerin sonucunda gerçekleştiğini ifade eder (Özer, 2001: 159). Bilişsel kuramlar; Gestalt Kuramı (Wertheimer, Köhler ve Koffka), İşaret – Gestalt Kuramı (Lewin, Tolman), Bilgiyi İşleme Kuramı (Gagne) olarak üçe ayrılır. Bilişsel kuramların öğretim ilkelerinden bazıları şunlardır (Fidan ve Erden, 1988: 192; Özden, 2003: 26-27):

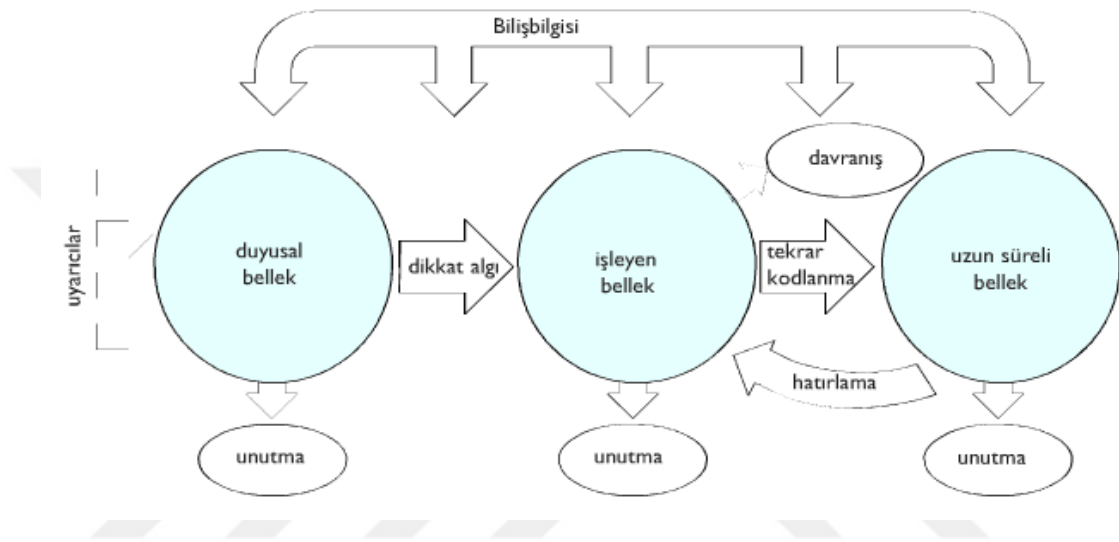
- Öğrenme, anlamlandırma çabası olarak ifade edilebilir.
- Öğrencilere, öğrenme sonucunda edindikleri bilgileri kullanabilecekleri bir öğretim ortamı hazırlanmalıdır.
- Öğrenme sürecinde öğretmen, rehberlik eden ve geri bildirimlerde bulunan bir kılavuz görevinde olmalıdır.
- Öğrenci ile öğretmenin karşılıklı etkileşimi sonucunda öğrenme meydana gelmektedir.
- Öğrenilecek bilginin kolay algılanması öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı etkiye sahiptir.
- Yaşantı ile öğrenilecek bilgi arasında ilişki kurulursa öğrenme daha kalıcı olur.
- Öğrenciye öğrenme sonunda geri bildirim yapılması, öğrencinin öğrenilen bilgiye karşı olumlu tutum geliştirmesine ve tam öğrenmeye yardımcı olur.
- Amaca yönelik bir öğrenme, öğrencinin güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynar.

Bilgi işleme kuramı, bilişsel yaklaşım içinde öğrenme sürecini açıklayan en sistemli kuramdır (Özer, 2001: 158 – 160). Bu kuramdan oluşturulan bilgi işleme modeli; bilginin alınması, işlenmesi, uzun süreli bellekte depolanması ve uzun süreli bellekten bilginin geri getirilip hatırlanmasıyla ilgili sorulara cevap aramaktadır (Türkoğlu, 1998: 38).

Bilgi işleme kuramında öğrenme, bilgisayarların çalışmasına benzetilmektedir. Hem bellekler hem de bilgisayarlar dışarıdan gelen uyarıcılarla çalışmaktadır. İnsan

vücudunda sinir sistemi ve beyin; bilgisayarlarda ise elektronik devreler ve işlemci bulunmaktadır. Uyarıcılar, sinir sistemi ile insanlarda beyne; bilgisayarlarda ise elektronik devrelerle işlemciye iletilir. Bu sürecin sonucunda insanlarda davranış değişiklikleri meydana gelirken bilgisayarlarda ise ekran ve yazıcıya çıktılar alınmaktadır (Erden ve Akman, 1997: 144).

Şekil 2. Bilgi İşleme Modelinin Yapısı



Kaynak: (Özer, 2001: 161).

Şekilde görüldüğü gibi duyu organları, uyarıcıları ilk başta duyuşsal belleğe alır. Alınan bu uyarıcılardan dikkat çekenler algılama süreci ile birlikte işleyen belleğe aktarılır. Aktarılan bu bilgi, hemen kullanılacaksa davranışa dönüşür. Hemen kullanılmayacak bilgiler, tekrar ve kodlama süreci ile birlikte uzun süreli belleğe yollar. Uzun süreli bellekteki bilgi, ihtiyaç halinde hatırlanarak işleyen belleğe geri getirilir ve davranışa dönüştürülür. Duyuşsal bellekte dikkat ve algı; işleyen bellekte ise tekrar ve kodlama sürecine girmeyen bilgiler ise unutulur (Özer, 2001: 162).

1.3.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları

Duyuşsal kuramlar, öğrencinin duygularına, benlik ve ahlaki gelişimlerine odaklanır. Duyuşsal öğrenme kuramları, daha çok öğrenmenin sonuçlarıyla ilgilenir (Özden, 2003: 28). Duyuşsal öğrenme kuramları; Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura), Psikodinamik Kuram (Freud), İşlevsel Kuram (Woodworth) olarak üçe ayrılmaktadır. Duyuşsal kuramların öğretim ilkelerinden bazıları şunlardır (Özden, 2003: 36-37):

- Eğitim öğrencinin özgüvenini ve öz yeterlilik inancını artırıcı nitelikte olmalıdır.
- Eğitim bireyde akademik başarı ve yüksek kariyer hedefleri oluşturacak şekilde yapılmalıdır.
- Benlik kavramının akademik, sosyal, duygusal ve bedensel olmak üzere dört boyutu vardır. Eğitim, benliğin tüm boyutlarını dikkate almalıdır.
- Eğitim, öğrencinin benlik saygısını olumsuz etkilememelidir.
- Öğrencilere kötü insan muamelesi yapmamak ve onlara yakışıksız ifadeler kullanmamak olumlu benlik gelişimi için şarttır.
- Akademik başarısızlık öğrencinin kişiliğine yönelik olumsuz değerlendirmeler yapılmasının gerekçesi olmamalıdır.
- Öğrencilere ahlaki gelişimleri için sürekli öğüt vermek yerine onlara ahlaki kuralları öğrenebilecekleri örnek yaşantılar sunmak gerekir.
- Öğrencilere sadece ahlak bilgisi dersi adı altında değil; tüm dersler ve müfredat programının içine yayılmış bir ahlaki değerler eğitimi verilmelidir.
- Öğrencilerin ahlaki gelişiminde yetişkinlerin söyledikleri değil davranışları daha etkili olmaktadır.

1.3.4. Beyin Temelli Öğrenme Kuramı (Nörofizyolojik Kuram)

Nörofizyoloji öğrenme ya da diğer adıyla beyin temelli öğrenme günümüzün yükselen değerlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Beyin temelli öğrenme kuramına geçmeden önce beynin biyolojik yapısına ve işleyişine kısaca göz atmakta fayda vardır.

Beyin, yaklaşık 1 kilogram ağırlığında, %78'i sudan, %10'u yağdan ve %8'i de proteinden oluşan vücudumuzdaki en önemli organlardan birisidir. Beyin sol yarıküre ve sağ yarıküre olmak üzere ikiye ayrılır. Beynin iki yarı küresi de farklı işlevlere sahiptir⁷. Beynin sol ve sağ yarı kürelerinin işlevlerinden bazıları Tablo 4'de gösterilmiştir.

⁷ Sol veya sağ yarı kürelerin birbirine üstünlüğünün olmadığı ve her ikisine de gereksinim duyulduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bununla ilgili en çarpıcı örnek şüphesiz demiryolu işçisi Phineas Gage'in yaşadıklarıdır. Demiryolu işçisi, Phineas Gage, 1848 yılında bir iş kazası geçirmiş ve 1 metre boyunda demir bir çubuk beyninin sol ön bölümünün neredeyse tamamını yok etmiştir. Buna rağmen hayatta kalan Gage, iyileştikten sonra eski işine geri dönmüştür. Ancak kazadan önce en üretken ve çalışkan işçi olarak görülen Gage, kazadan sonra işçilere karşı uyumsuz, saygısız, kaprisli ve küfürbaz bir kişi haline gelmiş ve patronu tarafından işten kovulmuştur. Phineas Gage olayının ayrıntıları için bakınız: Bahri Karaçay. Bilim ve Teknik Dergisi 2010 Şubat sayısı 70-77 sayfalar veya <http://www.basaryalti.av.tr/belge-dosya/beyin-ve-kisilik.pdf> (01.11.2017)

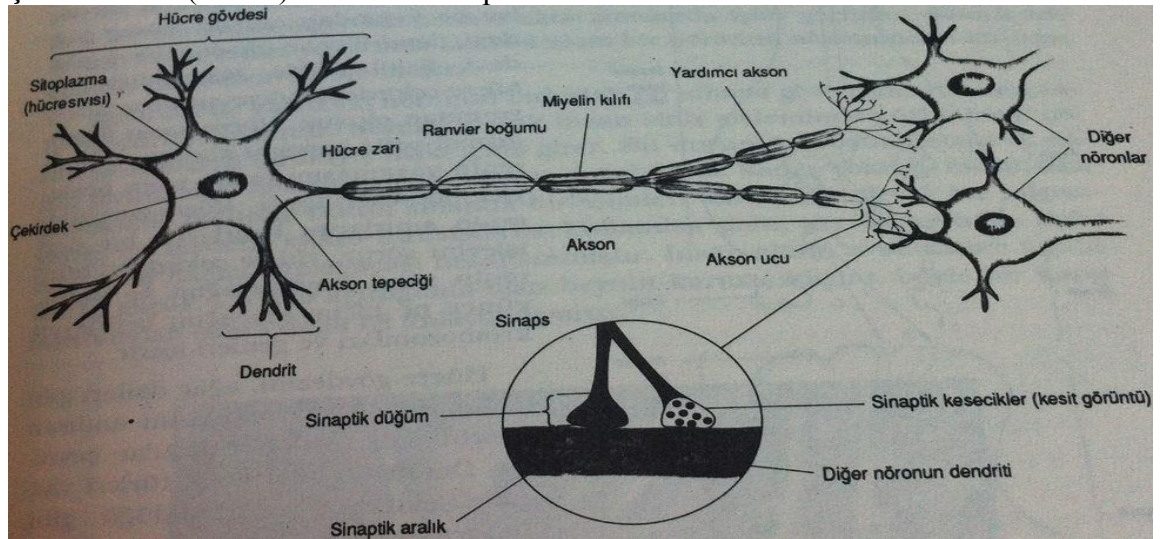
Tablo 4. Beynin Sol ve Sağ Yarı Kürelerinin İşlevleri

Sol Beyin (Sol Yarı Küre)	Sağ Beyin (Sağ Yarı Küre)
Zihinsel işlem ağırlıklıdır.	Sezgiseldir.
İsimleri hatırlar.	Yüzleri hatırlar.
Kelimelerle düşünür.	Görüntü ve resimlerle düşünür.
Zamana odaklanır.	Coğrafi yer ve mekanı hatırlar.
Duyguları kontrol eder.	Duygusaldır.
Planlama yapar.	Bütünü görür.
Ayrıntıların üzerine odaklanır.	Aynı anda çok şey düşünür.
Analitiktir.	Yaratıcıdır
Yazmayı ve konuşmayı tercih eder.	Nesneleri değiştirir ve çizer.

Kaynak: (Saygın, Maraşlı ve Maraşlı, 2000)

Tabloda görüldüğü gibi genel olarak beynin sağ yarı küresi algısal, bütüncül, artistik ve uzaysal bilgiyi; sol yarı küresi ise matematiksel, mantıksal, analitik ve ardışık bilgiyi işlemek için daha uygundur. Bununla birlikte, sinirlerden oluşan bir bağlantı ile beynin sol ve sağ yarı küresi birbiriyle iletişim kurabilmektedir. Bu yüzden öğrenme işlemi beynin hem sol hem de sağ yarı küresinin katkısı ile gerçekleşmektedir (Yapıcı, 2015: 602).

İnsan beynini oluşturan temel birim sinir (nöron) hücreleridir. Beynin yapısına baktığımızda ise, beynin sinir hücreleri ile bu sinir hücrelerinin uzantılarının diğer sinirlerle oluşturduğu sinapslardan meydana geldiğini görürüz. Bilgi işleme sürecinin gücü, sinir hücrelerinin oluşturduğu ağ sayısının fazlalığına bağlı olarak değişmektedir (Yapıcı, 2015: 605).

Şekil 3. Sinir (Nöron) Hücresinin Yapısı

Kaynak: (Cüceloğlu, 2017: 55).

Şekil 3’de bir sinir hücresinin yapısı görülmektedir. Şekil 3’de de görüldüğü gibi sinir hücresinin çok sayıda kısa uzantısı bulunmakta ve bunlara dentrit adı verilmektedir. Yine sinir hücresinin bir tane akson adı verilen ve dentrite göre daha uzun bir uzantısı bulunmaktadır. Sinir sistemindeki bütün etkinlikler ve bellek, sinirlerde doğan elektrik akımıyla ilgilidir. Bilgi, elektrik akımıyla sinirler arasında dolaşmaktadır (Yapıcı, 2015: 605).

Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre baktığımızda ortalama bir insan beyni yaklaşık 100 milyar sinir hücresi içerir. Bu hücrelerin çoğu Şekil 3’de de görüldüğü gibi binlerce başka sinir hücresine bağlıdır. Böylelikle insan beyninde milyon gigabaytla ifade edilebilecek kadar çok bilgi depolama kapasitesinde dev bir ağ oluşur (Dündar, 2017: 14).

Hebb (1951), beyin temelli öğrenme kuramını sistematik hale getirmiştir. Hebb’e göre, beynin yapısı ve çalışma şekli bilinmeden öğrenmenin doğası anlaşılamaz. Zekâ, güdülenme ve öğrenmenin merkezi beyindir. Öğrenme, canlı bir organ olan beyinde gerçekleşmektedir. Bu yüzden “*öğrenme beynin fizyolojik yapısında değişiklikler meydana getirir*” noktasından hareketle Hebb, beynin öğrenme öncesi ve sonrasındaki yapısını araştırmıştır (Aktaş, 2007: 16-17; Yapıcı, 2015: 606).

Beyin temelli öğrenme kuramına göre, yeni bilgiler öğrenilirken beyin sinir hücreleri arasındaki bağlantılar ve sinyal gücünde değişimler yaşanır⁸. Öğrenilecek bilginin tekrar edilmesi, bilginin kullanılması sinir hücrelerini uyararak sinir hücreleri arasındaki bağlantıların güçlenmesini sağlar. Tekrar edilmeyen ve kullanılmayan bilgilerde ise, sinir hücreleri arasındaki bağlantılar zayıflayarak kopar. Bu nedenle öğrenme süreci beynin durumu ve hafızayla yakından ilişkilidir (Dündar, 2017: 14).

Beyin temelli öğrenme kuramlarının öğretim ilkelerinden bazıları şunlardır (Özden, 2003: 46-49; Senemoğlu, 2004: 372-379; Yapıcı, 2015: 608-610):

- Beyin eş zamanlı olarak birçok işlevi yerine getirebilir. Paralel bir işlemci olma özelliği sayesinde insan beyni, aynı anda birçok bilgiyi işleyebilme özelliğine sahiptir. Öğretimde verimlilik sağlayabilmek için işlenecek bilgiler belli bir düzen içinde sunulmalıdır.

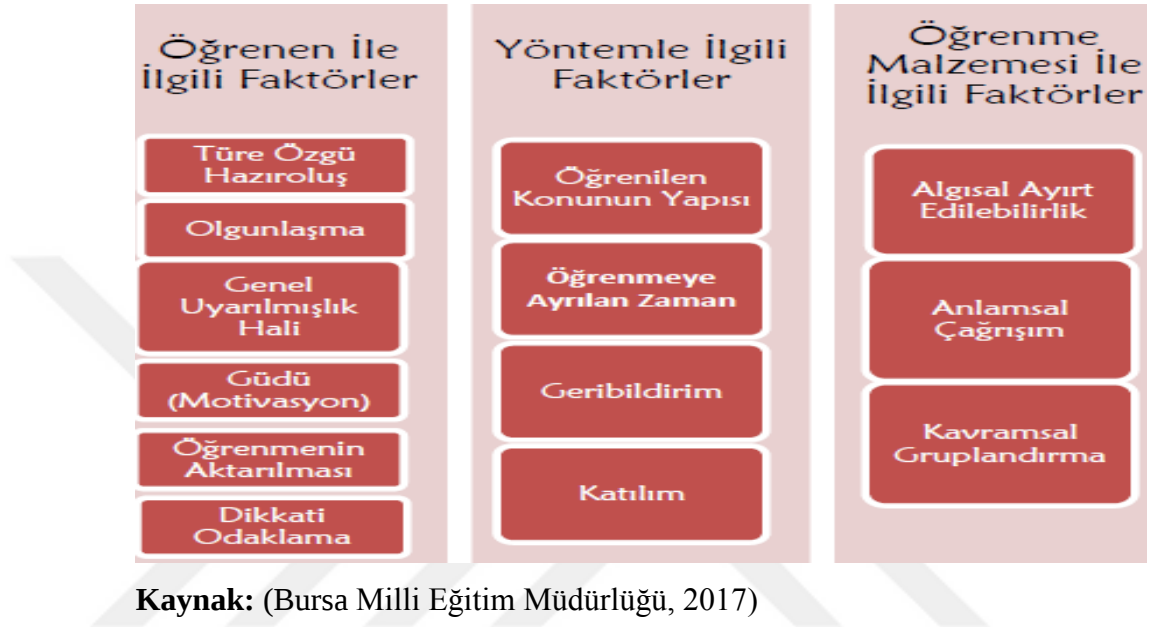
⁸ Son yıllarda teknolojiye bağlı olarak görüntüleme tekniklerindeki gelişmeler sayesinde beynin öğrenme sırasında nasıl çalıştığı gözlemlenebilmektedir. Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme tekniği (fMRI) yoluyla beyindeki kan akışı izlenerek hangi bölgelerde sinirsel aktivitenin yoğun olduğu ve hangi bölgelerin birbiriyle daha sık iletişim kurduğu incelenebilmektedir (Dündar, 2017: 14).

- Öğretimde bireyin fizyolojik ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerin stres, açlık ve sağlık durumlarının dikkate alınması öğretim etkinliklerinde verimliliği artırır.
- Beyin kendisine ulaşan verilere örüntüleme (bilginin organizasyonu, sınıflandırılması) yoluyla anlam yüklemeye çalışır. Anlamlandırılmayan bilgiler beyin tarafından reddedilir. Örüntüleme yoluyla anlamlandırılabilen bilgilerin öğrenilmesi çok daha kolay olmaktadır.
- Örüntülemede duygular büyük öneme sahiptir. Bireyin beklentileri, benlik saygısı ve sosyal bir varlık olarak diğer bireylerle etkileşim içinde olma ihtiyacı, etkin bir öğrenme için göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme ortamında sevgi, saygı ve hoşgörünün bulunması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
- Bütün ve parçalar beyin tarafından aynı anda algılanır. Sağlıklı bir insan beyninde öğrenme sürecinde sol ve sağ yarı kürelerin her ikisi de öğrenmeye katkı sağlar. Bilginin bütünü ya da parçaları göz ardı edildiğinde öğrenme zorlaşmaktadır.
- Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Bu yüzden öğrenmeyi etkin bir şekilde gerçekleştirmek için uyarıcılar öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
- İnsanlarda uzamsal bellek ve mekanik bellek olmak üzere iki tip bellek bulunmaktadır. Kodlama ve örüntüleme, uzamsal bellekte meydana gelirken; ezberleme ise mekanik bellekte meydana gelmektedir.
- En iyi öğrenme, olgular ve beceriler uzamsal bellekte depolandığında gerçekleşmektedir. Bu yüzden uzamsal belleği etkinleştiren uygulamaya dönük, öğrenciyi öğrenme sürecine katan ve bütün duylara hitap eden öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir.
- İnsan zihnini zorlayan etkinlikler öğrenmeyi artırırken, tehditkar davranışlar öğrenmeyi engeller.
- Öğrenme etkinlikleri, tüm bireylerin görsel, işitsel ve duygusal tercihlerini açıklayabilecekleri şekilde organize edilmelidir.

1.4. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Söz konusu faktörler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı niteliğe sahiptir. Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler şekilde görüldüğü gibi üç ana başlık altında incelenebilir.

Şekil 4. Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler



1.4.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin sahip olması gereken özelliklere dikkat çekilir (Seven ve Engin, 2008: 191). Öğrenenle ilgili faktörler kendi içinde türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali, güdü, öğrenmenin aktarılması, dikkati odaklama olmak üzere altı başlık altında incelenebilir⁹.

1.4.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş

Organizmanın bir davranışı gösterebilmesi için biyolojik donanımının o davranışa uygun olması gerekir. Buna türe özgü hazır oluş denir. Bir papağana konuşma

⁹ Bazı araştırmacılar, öğrenmede büyük öneme sahip olan bireysel farklılıkları da öğrenen ile ilgili faktörler kapsamında değerlendirmektedir. Kılıç'a göre (2002), öğrenmeyi etkileyen faktörler şunlardır (Akt. Uygungül, 2016: 18): Türe özgü davranışlar, olgunlaşma, öğrenmeye hazır oluş, yaş, zekâ, güdülenme, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, fizyolojik durum, önceki öğrenmelerin aktarılması ve bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıkların öğrenenle ilgili faktörler arasında değerlendirilmesine katılmakla birlikte araştırma konusunun özelliği gereği bireysel farklılıklar ayrı bir başlık altında incelenecektir.

öğretilirlerken, bir kargaya öğretilmemesi, insanlara kuşlar gibi uçmanın öğretilmemesi gibi durumlar türe özgü hazır oluşturma örnek verilebilir.

1.4.1.2. Olgunlaşma

Vücuttaki organlarının kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilecek düzeye gelmesine olgunlaşma adı verilir. Olgunlaşma yaş ve zekâ açısından incelenebilir:

Yaş: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için organizmanın o davranışı öğrenebilecek yaşa gelmiş olması gerekir. Bir bebeğin yürümeyi öğrenebilmesi için normal şartlarda 12 ay civarının uygun olması, kalem düzgün tutup yazı yazabilmesi için 6 yaş civarının uygun olması, yaşlanan bireylerin hücre kayıpları nedeniyle daha yavaş öğrenmeye başlamaları gibi durumlar yaşın öğrenmeye etkisine örnek verilebilir (Gündoğdu, 2013: 176 – 177).

Zekâ: Zekâ, bireysel farklılıklarla ilgili üzerinde durulması gereken belki de en önemli konulardan birisidir. Zekânın ne olduğuna dair pek çok araştırma yapılmıştır. Robinson ve Robinson (1976), zekâyla ilgili bir çok kuramı analiz etmiş ve buna dayanarak zekânın en fazla kullanılan üç özelliğini saptamışlardır. Bunlar, öğrenme kapasitesi, öğrenilmiş bilginin toplamı ve çevrenin istemlerine uyabilme becerileridir (Öner, 1997: 26). Bacanlı'ya göre (2001) zekâ, yeni bir bilgiyi öğrenebilmek, karşılaşılan problemleri çözebilmek, olaylar ve konularla ilgili akıl yürütebilmek, gözle görünmeyen konular hakkında düşünebilmek gibi becerileri kapsar. Zihinsel olarak olgunluk zekâ ile ifade edilir. Yaş olarak olgunlaşma ile zekâ olarak olgunlaşma farklılık gösterebilmektedir. Yaş olarak olgunluğa erişmiş bazı kişilerin, zekâ olarak yeterli olgunluğa ulaşamadığı ve buna bağlı olarak öğrenmenin gerçekleşmediği görülebilmektedir (Akt. Gündoğdu, 2013: 177)

1.4.1.3. Genel Uyarılmışlık Hali

Genel uyarılmışlık hali, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesidir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi, uygun uyarılmışlık düzeyine gelmesine bağlıdır. Uyarılmışlık düzeyinin çok düşük olması (örneğin uyku hali) veya çok yüksek olması (örneğin panik hali) öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenme için orta düzeyde bir uyarılmışlık hali gerekmektedir (Gündoğdu, 2013: 177).

Philips'e göre (1984) genel uyarılmışlık hali ile birlikte kaygı da öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişkendir (Akt. Kapıkıran, 2006: 2). Kaygı da aynı genel

uyarılımlılık hali gibi bir noktaya kadar öğrenmeyi kolaylaştırırken, bir noktadan sonra yükselen kaygı düzeyi öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Kaygının öğrenmeye etkisi bireysel farklılıklar gösterir. Morgan'a göre (2006), akademik yeteneği çok yüksek ya da çok düşük olan öğrencilerde kaygı durumu öğrenme üzerinde nispeten daha az etkili olmaktadır. Ancak, orta akademik yetenekteki öğrenciler için kaygı öğrenmede daha önemli bir etken haline gelmektedir (Gündoğdu, 2013: 177).

1.4.1.4. GÜDÜ (Motivasyon)

Güdüler, organizmayı harekete geçiren güçtür. Öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Güdülerini ortaya çıkaran şey, organizmanın ihtiyaçlarıdır. Güdüler, organizmayı harekete geçirerek ihtiyaçların karşılanmasını sağlar (Seven ve Engin, 2008: 193).

Güdüler içsel veya dışsal kaynaklı olabilir. İçsel güdü, bireyi harekete geçiren gücün kendi içinden gelmesidir. Dışsal güdüde ise, bireyi harekete geçiren gücün kaynağı dışarıya veya başka bireylerdir (Ercan, 2003: 108). İçsel güdüler genellikle organizmanın ilgi, merak ve fizyolojik ihtiyaçlarından doğmaktadır. Dışsal güdülerin kaynağında ise ceza, ödül ve özendirici faktörler bulunur (Akbaba, 2006: 344).

Bireyi harekete geçiren güdüler birincil ve ikincil güdüler olarak da ikiye ayrılabilir. Birincil güdüler daha çok fizyolojik olup bedensel gereksinimlerin doyurulmasına yöneliktir. Açlık, susuzluk, uyku, cinsellik, güvenlik, tuvalet ihtiyacı birincil güdülere örnek verilebilir. İkincil güdüler ise, öğrenme yaşantıları sonucu oluşan başarıma, ait olma, statü gibi güdülerini kapsar (Gündoğdu, 2013: 179).

Güdülenme hem insan öğrenmesinde, hem de diğer canlıların öğrenmesinde büyük öneme sahiptir. Yeterince güdülenmeyen birey diğer koşullar sağlanmış olsa bile (yaş, zekâ, olgunluk gibi) istenilen öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek ortamların oluşturulması büyük önem taşır (Gündoğdu, 2013: 179).

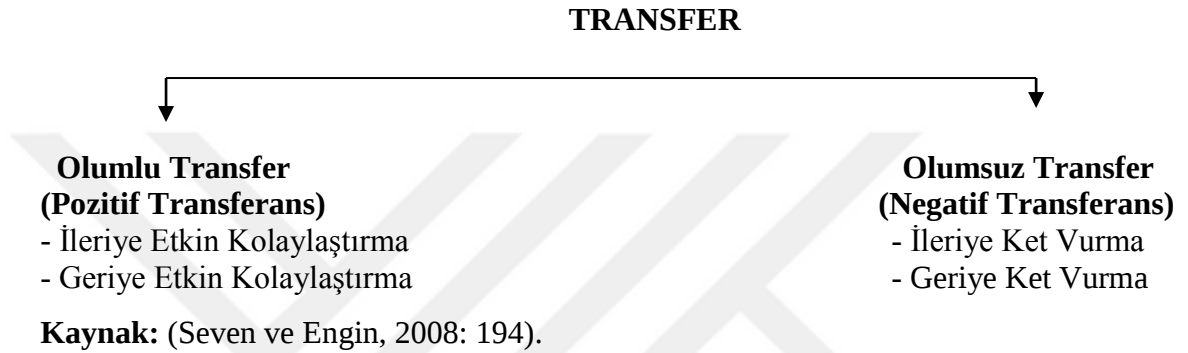
Güdülenme işgücü piyasasında çalışanların öğrenmesini ve performansını etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanların öğrenilecek konuya ihtiyaç duyması ve bilgiyi iş hayatında uygulamak zorunda olması güdülenmeyi artırır. Davranışçı öğrenme kuramlarından Edimsel Koşullanma Kuramına (Skinner) göre, bireyi ödüllendirme, cezalandırmadan daha fazla güdüleyici etkiye sahiptir. Bu

etki göz önüne alındığında işgücünü ödüllendirmenin, cezalandırmaya göre performans anlamında daha olumlu etkiler oluşturduğu söylenebilir.

1.4.1.5. Öğrenmenin Aktarılması

Öğrenmenin aktarılması (transferi), daha önceden öğrenilmiş bilgilerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırması ya da zorlaştırması durumudur. Aktarma (transfer) olumlu transfer ve olumsuz transfer şeklinde ikiye ayrılır.

Şekil 5. Öğrenmenin Aktarılması (Transfer)



Olumlu transfer, bireyin eski öğrenmelerinin yeni bilgilerin öğrenme sürecini kolaylaştırması olarak adlandırılır. Olumlu transfer, ileriye etkin kolaylaştırma ve geriye etkin kolaylaştırma olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. İleriye etkin kolaylaştırma, önceki öğrenmelerin sonraki öğrenme sürecini kolaylaştırmasıdır. Bisiklet kullanabilen bir kişinin motosiklet kullanmayı daha kolay öğrenmesi, matematik bilen bir kişinin fizik dersini daha kolay öğrenebilmesi, tenis oynamayı bilen bir kişinin badmintonu daha kolay öğrenmesi ileriye etkin kolaylaştırmaya örnek verilebilir. Geriye etkin kolaylaştırmada ise sonraki öğrenmenin önceki öğrenmeyi daha etkin ve verimli hale getirmesi durumu söz konusudur. Bireyin öğrendiği basketbolun, önceki öğrendiği futbolu daha etkin oynamasını sağlaması; çarpma ve bölmeyi yeni öğrenen bir öğrencinin, toplama – çıkarma işlemlerini daha etkili yapması geriye etkin kolaylaştırmaya örnek verilebilir.

Olumsuz transfer, bireyin eski öğrenmelerinin yeni bilgilerin öğrenme sürecini zorlaştırması olarak adlandırılır. Trafiğin sağdan işlediği Türkiye’de araç kullanmayı öğrenmiş bir kişinin trafiğin soldan işlediği İngiltere’de araç kullanırken zorlanması, bilgisayarda F klavye kullanan bir kişinin Q klavye ile yazı yazarken zorlanması gibi durumlar olumsuz transfere örnek verilebilir.

Olumsuz transferle birlikte değerlendirilebilecek başka bir kavram da ket vurma¹⁰ ya da başka bir ifade ile unutma durumudur. Öğrenilen bilgiler, karşılıklı etkileşime geçerek unutmaya neden olabilir veya bilginin hatırlanmasını zorlaştırabilir. Bu duruma ket vurma adı verilir (Civelek, 2014: 4). Ket vurma, bir öğrenmenin kendisinden önceki ya da kendisinden sonraki öğrenmeyi engellemesidir (Sahranç, 2015: 366). Ket vurma, ileriye ket vurma ve geriye ket vurma şeklinde ikiye ayrılır. Eski öğrenilmiş bir bilginin, yeni öğrenilen bir bilginin hatırlanmasını engellemesine ileriye ket vurma adı verilir. Cep telefonu numarasını değiştiren bir kişinin, telefon numarası sorulduğunda eski telefon numarasını söylemesi, kredi kartı şifresini değiştiren bir kişinin alışveriş esnasında yeni şifresi yerine eski şifresini girmesi, ev adresini değiştiren bir kişinin adresi sorulduğunda eski ev adresini söylemesi gibi durumlar ileriye ket vurmaya örnek verilebilir. Geriye ket vurma ise, yeni öğrenilen bir bilginin, eski öğrenilmiş bilginin hatırlanmasını engellemesi durumudur. İngilizce bilen bir kişinin Almanca öğrenmeye başlaması ile birlikte İngilizce bazı kelimelerin anlamlarını unutması geriye ket vurmaya örnek verilebilir¹¹ (Gündoğdu, 2013: 178).

1.4.1.6. Dikkati Odaklama

Dikkat, zihnin bir faaliyete odaklanması olarak tanımlanabilir. Zihin, dışarıdan gelen çok sayıdaki uyarıcı arasından amacına uygun olanları seçer. Bu süreci dikkat mekanizması yönlendirir (Öztürk, 1999).

Dikkat mekanizması öğrenme sürecinde büyük öneme sahiptir. Dikkat, bilişsel süreçlere dahil edilecek uyarıcıların belirleyicisidir. Dolayısıyla, dikkatini derse odaklayan öğrenci, diğerlerine göre daha başarılı olabilecektir. Öğrenme sürecinde bu denli büyük öneme sahip olan dikkati etkileyen faktörler şunlardır (Sahranç, 2015: 368):

- **Akut ya da kronik hastalık:** Hastalığı olan bir öğrencinin, dikkatini öğrenmeye vermesi mümkün değildir. Ağrısı, ateşi olan birinin zihinsel

¹⁰ Ket vurma ile olumsuz transfer her ne kadar birlikte değerlendirilen kavramlar olsa da bu iki kavram arasında farklılıklar mevcuttur. Olumsuz transfer, öğrenme öncesi ve öğrenme sırasında devam ederken ket vurma öğrenme sonrasında gerçekleşir. Transfer öğrenmeye etki ederken, ket vurmanın hatırlamaya etkisi vardır (Civelek, 2014: 5). Ayrıca transfer, daha çok davranışsal kuramcılarının kullandıkları bir terim olup, ket vurma terimini daha çok bilişsel kuramcılar kullanmaktadır. Transfer, daha çok gözlenebilen psikomotor davranışlar ile birlikte anılırken, ket vurma ise hatırlama (unutma) ile birlikte anılır.

¹¹ Geriye ket vurma ile ilgili yaşanmış bir örneği E. R. Hilgard ve arkadaşları şöyle anlatmıştır: Stanford Üniversitesinin ilk rektörü Starr Jordan, balıklar konusunda uzman bir kişiydi. Öğrencilere isimleri ile hitap etmeye başlayan Jordan her yeni öğrenci ismi öğrendiğinde bir balık ismini unuttuğunu fark etti. Söylenişine göre Jordan, bu olayın farkına varduktan sonra öğrencilere isimleriyle hitap etmekten vazgeçti (Akt. Temiz, 2002: 26).

etkinliğinin ve dikkatinin normal düzeyde olmaması öğrenmeye odaklanamaması söz konusudur.

- **Fizyolojik gereksinimler:** Fizyolojik gereksinimler insan hayatının devamı için karşılanması zorunlu olan uyku, yemek, su, tuvalet gibi ihtiyaçları kapsar. Fizyolojik gereksinimleri karşılanmamış öğrenci, dikkatini öğrenmeye değil ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelir.
- **Psiko – sosyal gereksinimler ve yaşantılar:** Öğrencinin psikolojik durumunun normal olması ve onu olumsuz etkileyen yaşantıların olmaması dikkatin öğrenmeye odaklanmasını kolaylaştırır. Evinde, aile içi şiddet yaşanan, aile ortamında huzursuzluk bulunan bir öğrencinin dikkatini öğrenmeye vermesi zorlaşır.
- **Duyu organlarının işlevselliği:** Öğrencilerin görme, işitme gibi duyu organlarında bozukluk bulunması dikkatin öğrenmeye odaklanmasını engelleyebilir. Görme bozukluğu nedeniyle bulunduğu yerden tahtayı göremeyen öğrenci, işitme bozukluğu nedeniyle öğretmenini duymakta zorlanan öğrenci dikkatini öğrenmeye odaklayamaz. Bu yüzden, sınıf rehber öğretmenleri sene başında öğrencilere yönelik sınıf oturma planı hazırlarken bu durumu mutlaka göz önünde bulundurmalıdır.
- **Uyarılmışlık düzeyi öğrenme zamanlaması:** İyi bir öğrenme optimal uyarılmışlık düzeyinde gerçekleşir. Uyarılmışlık düzeyi, uyku ritmine de bağlı olmakla birlikte, genel olarak gündüzleri yüksek, geceleri düşük olmaktadır. Çünkü melatonin salgısı, güneş ışığının olmadığı zamanlarda salgınarak vücudun dinlenme ve rahatlama konumuna geçmesini sağlamaktadır. Güneş ışığının olmadığı durumlarda melatonin salgısının yükselmesine bağlı olarak uyarılmışlık düzeyi düştüğünden, dikkati odaklamak zorlaşır. Bahsedilen nedenlere bağlı olarak, dikkatin öğrenme üzerine odaklanmasını sağlamak için öğrenme faaliyetlerinin zamanını belirlemek büyük önem taşımaktadır.

Öğrencinin dikkatini, öğrenme sürecine odaklamak öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli bir faktördür. Shunk (2009), öğretmenlere öğrencilerin dikkatini çekmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler Tablo 5’de gösterilmiştir (Akt. Gündoğdu, 2013: 181).

Tablo 5. Öğrencinin Dikkatini Toplama ve Sürdürme Önerileri

Araç	Uygulama
İşaretler	Öğrencilere derslerin başında ya da etkinlikleri değiştirmeleri gerektiğinde işaretler vermek.
Hareket	Öğrenme materyalini sınıfa sunarken hareket etmek. Öğrenciler sıralarında çalışırken sınıf içerisinde dolaşmak.
Çeşitlilik	Farklı eğitim materyalleri ve öğretim araçları kullanmak. Tek düze konuşmalardan kaçınmak.
İlgi	Dersleri uyarıcı materyallerle işlemek. Ders sırasında farklı zamanlarda öğrencilerin ilgisini çekmeye çalışmak.
Sorular	Öğrencilerden dersin bir bölümünü, dinledikleri veya anladıkları bir kısmını kendi kelimeleriyle anlatmasını istemek. Kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğunu vurgulamak.

Kaynak: (Schunk, 2009; Akt. Gündoğdu, 2013: 181)

Tablodaki verilere ilave olarak dikkatin bölünmemesi önemlidir. Dikkat bölündüğünde karmaşık zihinsel işlemlerin yapılması zorlaşmaktadır (Sahranç, 2015: 369). Bu durum istenen öğrenmenin gerçekleşmesini engellemektedir.

Çalışanların mesai süresince dikkatini yaptığı işe odaklaması yapılan işte verimliliği arttırmakta ve iş kazalarının gerçekleşme olasılığını azaltmaktadır. Yapılan araştırmalar özellikle iş kazalarının temelinde dikkatsizlik ve tedbirsizliğin yattığını göstermektedir. Bu anlamda dikkatin odaklanması işgücü piyasalarında özellikle ağır ve tehlikeli işlerde çalışanlara yönelik verilen iş kazalarının önlenmesi ile ilgili eğitimlerde vurgulanması gereken önemli bir konudur.

1.4.2. Yöntemle İlgili Faktörler

Öğrenme için kullanılan yöntemlerin öğrenmeyi kolaylaştırması ya da zorlaştırması durumu söz konusudur. Yöntemle ilgili faktörler, öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, geri bildirim ve katılım başlıkları altında incelenebilir.

1.4.2.1. Öğrenilen Konunun Yapısı

Her öğrenme malzemesinin (ders, kitap, konu gibi) kendine özgü bir yapısı vardır. Öğrenme malzemesinin özelliğine göre çalışma, konu parçalara bölünerek veya bütün halinde gerçekleştirilebilir (Gündoğdu, 2013: 182).

Öğrenmede ilk aşamada bütün halinde öğrenme, sonra parçalara bölerek öğrenme ve son aşamada ise tekrar bütün öğrenme sırasının takip edilmesi genel kural olarak kabul edilmektedir. Ancak konunun zorluğu, uzunluğu ve somut ya da soyut özellik taşıması farklı yapısal düzenlemeler gerektirebilir. Eğer konu uzun, zor ve soyut

özellikler taşıyorsa parçalara bölerek öğrenmek; konu kısa, kolay ve somut özellikler taşıyorsa bütün halinde öğrenme daha avantajlıdır (Civelek, 2014: 6).

Bütün – parça – bütün tekniği, işgücü piyasasında işe yeni alınan bireyin işyerini ve yapacağı işi öğrenmesinde de kullanılmaktadır. İşe yeni alınan bireye önce bir bütün halinde çalışacağı departmanın genel görevlerinden bahsedilir. Sonra departman içinde kendisinin yapması gereken işler ayrıntılı bir şekilde öğretilir.

1.4.2.2. Öğrenmeye Ayrılan Zaman

Öğrenmeye ayrılan zamana göre öğrenme yöntemleri aralıklı çalışma ve toplu çalışma olarak sınıflandırılabilir. Aralıklı çalışma, öğrenme malzemesinin her gün, her hafta gibi periyodik zaman aralıklarıyla tekrar edilmesidir. Burada sistematik bir çalışma şekli mevcuttur (Seven ve Engin, 2008: 195). Çalışırken ara vermeden, dinlenmeden yapılan çalışmalar ise toplu çalışma olarak adlandırılır. Burada sistematik bir çalışma şekli yoktur. Örneğin, sınava bir gün kala ders çalışma, aralıksız ders çalışarak sabahlama toplu çalışmaya örnek verilebilir (Civelek, 2014: 6).

Aralıklı çalışma ve toplu çalışma yöntemlerinden hangisinin öğrenme üzerinde daha etkili olduğuna yönelik farklı görüşler mevcuttur. Toplu çalışan öğrencilerin, aralıklı çalışan öğrencilere göre ertesi gün yapılan sınavlarda yüksek not alabildiğine yönelik araştırmalar mevcuttur. Ancak, toplu çalışmada öğrenilen bilgiler kısa süre içinde unutulmaktadır. Aralıklı çalışan öğrencilerde ise öğrenme daha istikrarlı olmaktadır. Eğitimciler göre, derslerde öğretilen bilgiler yaşam boyu gerekli bilgilerdir ve bu yüzden unutmanın nispeten daha az olduğu aralıklı çalışma yöntemi öğrenme için daha uygundur (Seven ve Engin, 2008: 195).

1.4.2.3. Geri Bildirim

Geri bildirim (feedback, dönüt), gerek fen bilimlerinde gerekse sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir kavramdır. Deneysel psikoloji literatüründe geri bildirim sonuçların bilgisi olarak kullanılmaktadır. Geri bildirimden kasıt, yaptığı bir davranışın sonuçları hakkında öğrenciye bilgi verilmesidir. Bu anlamıyla geri bildirim, yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olmak üzere üç özellik taşır (Dökmen, 1982: 72).

Morgan'a göre (2006), öğrenci yaptığı yanlışların veya eksikliklerinin neler olduğu konusunda öğretmen tarafından hemen dönüt aldığı anda daha çabuk öğrenir¹². Ne kadar gelişme gösterdiğini bilmeyen öğrenci ise yavaş öğrenir veya hiç öğrenemeyebilir (Akt. Gündoğdu, 2013: 183).

İşgücü piyasalarında geri bildirim; çalışanların bireysel performansları hakkında bilgi edinmelerini sağlamada ve yüksek performansı teşvik ederek çalışanları güdülemede başvurulan önemli bir faktör olarak kullanılmaktadır (Tata, 2002: 481). Aynı zamanda çalışanlar yaptıkları iş ve gösterdikleri performans hakkında geri bildirim aramaktadırlar. Çalışanlar kendileriyle ilgili geri bildirimleri kullanarak benlik saygılarını koruyup, yükseltmeyi; yeni beceriler kazanmayı ve işyerinde olumlu bir izlenim yaratmayı hedeflemektedirler (Kaymaz, 146-147).

1.4.2.4. Katılım

Katılım, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak rol alması anlamına gelmektedir. Öğrencinin, öğrenme sürecinde pasif olmasından aktif olmasına doğru giden süreç dinleme, okuma, yazma ve anlatma şeklindedir (Gündoğan, 2013: 183; Seven ve Engin, 2008: 196). Öğrenci dinleme konumunda pasif; anlatma konumunda ise aktiftir. Dinleme yönteminden anlatma yöntemine doğru gidildikçe öğrencinin aktifliği artmaktadır. Bu yüzden öğrenmenin verimli olabilmesi için önce dinlemek, sonra dinlenen bilgileri okumak, okunan bilgileri yazmak ve son aşamada yazılan bilgileri anlatmak ideal öğrenme yöntemi kabul edilmektedir (Seven ve Engin, 2008: 196).

Aktif öğrenme anlayışının öğretime yansmasıyla birlikte öğrenme ile ilgili değişimler yaşanmıştır. Öğrenmenin öğretmen tarafından verilen bilgilerin, öğrenci tarafından aynen alınması süreci olduğu görüşü terk edilmeye başlanmıştır. Artık öğrenme ile hedeflenen, verilen bilgilerin öğrenciler tarafından işlenerek yeniden yapılandırılması, yorumlanması ve yeni bilgilere ulaşılmasıdır. Öğretmen söz konusu

¹² Cameron ve Pierce'ın (1994) yaptığı bir çalışmada, sözel övgüler ve olumlu geri bildirimlerin içsel güdülenmeyi arttırdığı ve öğrenme sürecine olumlu katkı yaptığı ortaya konulmuştur (Akt. Gündoğdu, 2013: 180). Sassenrath ve Carrerick'in (1965) yaptığı araştırmada öğrencilere üç tür geri bildirim verilmiştir. Bunlar; doğru cevabı kitaptan okuma, her bir soruyu öğretmenle tartışma ve doğru cevapların tahtaya yazılmasıdır. Bu üç tür geri bildirimin her biri ayrı bir öğrenci grubuna yöneltilmiştir. Dördüncü bir grup ise hiç geri bildirim verilmeyip kontrol grubu olarak alınmıştır. Sonuçta üç deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundan daha başarılı oldukları görülmüştür. En yüksek başarının ise, her bir soruyu öğretmenle tartışan grupta olduğu tespit edilmiştir.

süreçte öğrencinin aktif katılımını sağlayarak onun bilgiyi özümsemesini ve yeni bilgiye ulaşmasını sağlama görevini üstlenmelidir (Açıkgöz, 2001: 57).

İşgücü piyasalarına yönetici yetiştirme anlamında uygulanan eğitim süreçlerinde de aktif katılım, pasif yöntemler olan dinleyerek ve izleyerek öğrenmeye tercih edilmektedir. Çünkü birey iyi bir yönetici olabilmek adına kurslara, seminerlere katılıp yöneticilik ile ilgili kitaplar ya da makaleler okumuş; yöneticiliğin gerektirdiği ilke ve kuralları kuramsal olarak öğrenmiş olabilir. Ancak iyi bir yönetici olabilmek için bireyin kuramsal bilgilerin yanında rol oynama teknikleri, duyarlılık eğitimleri, örnek olay tartışmaları gibi insanlarla etkileşim içinde olabileceği uygulamalı ortamlarda da bulunması gerekmektedir (Eren, 2014: 613).

1.4.3. Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesinin sahip olduğu bazı özellikler, öğrenmeyi zorlaştırabilir ya da kolaylaştırabilir. Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler; algısal ayırt edilebilirlik, anlamsal çağrışım ve kavramsal gruplandırma olmak üzere üç başlıkta incelenebilir.

1.4.3.1. Algısal Ayırt Edilebilirlik

Algı, insanların çevresinde yer alan uyarıcılara anlam verme sürecidir (Arkonaç, 1998: 65). Ayrıca algı, dış dünyadan gelen uyarıcıların zihinsel olarak başka uyarıcılardan ayırt edilmesi ve onların yorumlanması olarak da tanımlanabilir (Bakan ve Kefe, 2014: 21). Genel olarak, dış dünyadan gelen uyarıcılardan kolay algılanan yani kolay ayırt edilebilenler çabuk öğrenilir. Burada önemli olan kavram dikkattir. Morgan'a göre (2006), ayırt edilebilirlik dikkati çeker ve bir şeye ne kadar çok dikkat ederseniz o şeyi öğrenmeniz o kadar kolay olur (Akt. Gündoğan, 2013: 184). Ayırt edilebilirlik, Gestalt psikolojisindeki algı ilkeleriyle ele alınabilir. Önemli kısımları belirgin, diğer konulardan farklı vurgulanmış olan bir konu kolayca ayırt edilir. Bunun için şekil – zemin, alanda yakınlık, benzerlik gibi algı kurallarını göz önüne alarak konunun ayırt edilebilirliğini arttırmak önemlidir (Sahranç, 2015: 375).

1.4.3.2. Anlamsal Çağrışım

Çağrışım yapma, bir konunun öğrencinin zihninde başka olgu, durum ya da olayları canlandırmasıdır. Bir konuyla ilgili olarak, öğrencinin zihninde oluşan çağrışımlar çoğu kez önceki öğrenmelerle ilişkilidir. Bu durum, öğrenilmesi beklenen

yeni konuya olumlu transfer yapılması olasılığını artırır (Sahranç, 2015: 375). Ayrıca Arı'ya göre (2005), öğrenilecek konu ne kadar anlamlı ise öğrenme o kadar kolay gerçekleşir.

Anlamlandırmada önceden öğrenilerek uzun süreli belleğe depolanan bilgi ile kısa süreli belleğe yeni giriş yapan bilgi karşılaştırılır (Senemoğlu, 2007: 299). Anlamlı öğrenme öğrencinin kısa süreli belleğe yeni gelen bilgileri, uzun süreli bellekteki eski bilgilerle ilişkilendirip, kodlayarak uzun süreli belleğe atmasıdır (Demirel, 2008: 141).

1.4.3.3. Kavramsal Gruplandırma

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre kavram, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımıdır (TDK, 2017). Kavramsal gruplandırma ise, kavramların kapsamları dikkate alınarak birbirleriyle ilişkili olan kavramların bir araya getirilmesidir. Kavramsal gruplandırma, bireye özgü değil konuya (içeriğe) özgüdür (Civelek, 2014: 5). Kavramsal gruplandırma, konunun içinde yer alan alt başlıkların hiyerarşik bir düzene sokulabilmesine, kavram haritalarının oluşturulabilmesine karşılık gelmektedir (Sahranç, 2015: 375).

Çalışma hayatında işletmelerin organizasyon şemalarının oluşturulması, işgücünün görev tanımlarının yapılması gibi işlemlerde kavramsal gruplandırmanın dikkate alındığı görülmektedir.

Öğrenme çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Bu yüzden öğrenmeyi, doğrudan faktörlerle birlikte dolaylı faktörler de önemli derecede etkiler. Hatta bazı durumlarda öğrenmeyi etkileyen dolaylı faktörler, doğrudan faktörlerin önüne geçebilmekte ya da doğrudan faktörleri tetikleyici rol oynayabilmektedir¹³. Öğrenmeyi etkileyen dolaylı faktörleri öğretmen ve öğrenme ortamı olmak üzere ikiye ayırabiliriz.

Öğretmen: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır (MEB, 1973: 5109).

Öğrenme, öğrenen ve öğretene arasında ya da bir sınıf ortamında gerçekleşiyorsa öğretmen faktörü ortaya çıkar. Planlı bir öğretim etkinliği içinde öğretmen, eğitim öğretim işini planlayan ve uygulayan kişidir. Bu durumda öğrenmenin

¹³Öğretmenini çok seven, kendisini öğretmenine ispat etmek isteyen bir öğrencinin, dersine ve sınavlarına çalışarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi ve başarılı olması bu duruma örnek verilebilir. Burada doğrudan öğrenme faktörü olan güdülenmeyi sağlayan, dolaylı öğrenme faktörü öğretmendir (Dışsal Güdülenme). Ayrıca, öğrenme ortamının aşırı sıcak veya soğuk olması öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını düşürerek öğrenme üzerinde olumsuz etki yapabilir.

gerçekleşebilmesi için; öğretmenin alan bilgisi, tecrübesi, becerisi, yaklaşımı, iletişimi gibi değişik faktörler öğrenmede etkili hale gelebilir (Gündoğan, 2013: 184).

Öğrenme Ortamı: Öğrenme ortamı psikolojik ortam ve fiziksel ortam olarak ikiye ayrılabilir.

Psikolojik ortam, öğrenme için uygun kişiler arası iletişimin olup olmadığını anlatır. Bir sınıfta bu, sınıfın iklimi ya da sınıfın havasıdır. Psikolojik öğrenme ortamı, veli – okul, veli – öğretmen, okul – öğretmen, okul – öğrenci, öğrenci – öğretmen, öğrenci – veli ilişkilerinden etkilenir. Sınıf içinde olumlu psikolojik havayı oluşturan ve sürdüren öğretmendir (Gündoğan, 2013: 187).

Fiziksel ortam, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan uygun çevresel koşulları anlatmak için kullanılır (Gündoğan, 2013: 188). İyi bir fiziksel öğrenme ortamından beklenen nitelikler aşağıdaki gibi olmalıdır (Sahraç, 2015: 378):

- Isı ve ışık düzeyi uygun olmalıdır.
- Sınıf ve malzemeleri temiz ve ergonomik olmalıdır.
- Öğrenmeyi destekleyecek (resim, fotoğraf, harita vb) materyaller içermelidir.
- Engelli öğrencilere uygun bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

1.5. Bireysel Farklılıklar ve Öğrenme

İnsanlar pek çok bakımdan birbirlerinden farklıdır. Genetik yapı ve çevrenin birleşimi farklı kişilerde farklı şekillerde karşımıza çıkar. Dolayısıyla, bireysel farklılıkların temel nedeni genetik yapı ve çevredir denilebilir.

Nasıl her birey öteki bireylerden farklı özelliklere sahipse, bunun doğal bir sonucu olarak her bir öğrenci de öteki öğrencilerden farklı özelliklere sahiptir. Öğrencilerin öğretim uygulamasından faydalanma düzeyleri ve tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır. Smith ve Ragan (1999), öğrencilerin öğrenmeleri ve öğretimden faydalanma düzeyleri üzerinde etkili olan bireysel özellikleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmışlardır.

Tablo 6. Bireysel Benzerlikler ve Farklılıklar

	Benzerlikler	Farklılıklar
Değişmeyen	Duyusal Algılama Kapasitesi Bilgi İşleme Kapasitesi	Zekâ Bölümü (IQ) Bilişsel Stil / Öğrenme Stili Psiko-sosyal Özellikler Cinsiyet İrksal Köken
Değişen	Gelişimsel Süreçler Zihinsel Gelişim Dil Gelişimi Psiko-sosyal Gelişim Ahlaki Gelişim	Gelişim Düzeyi Zihinsel Gelişim Düzeyi Dil Gelişimi Düzeyi Psiko-sosyal Gelişim Düzeyi Ahlaki Gelişim Düzeyi Ön Bilgi Düzeyi

Kaynak: (Smith ve Ragan, 1999: 47).

Öğrencilerin öğrenmeleri ve öğretimden faydalanma düzeyleri üzerinde etkili olan bireysel özellikleri değişmeyen benzerlikler, değişmeyen farklılıklar, değişen benzerlikler ve değişen farklılıklar olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır.

Değişmeyen benzerlikler, bireyde zamana bağlı olarak önemli bir farklılığın gözlenmediği ve genel olarak tüm bireylerde benzer nitelik taşıyan özellikleri ifade etmektedir. Sağlık ve yaş durumları açısından benzer özellikler taşıyan bireylerde duyu organlarının uyarıcıları algılama ve beyin bilgi işleme kapasitesinin benzer nitelik taşıması örnek verilebilir. *Değişmeyen farklılıklar*, bireyde zamana bağlı olarak önemli bir farklılığın gözlenmediği ancak toplumu oluşturan diğer bireyler arasında farklılıkların gözlemlendiği cinsiyet, ırksal köken, öğrenme stilleri gibi özelliklerdir. *Değişen benzerlikler*, zamana bağlı olarak bireyde değişiklikler gösterebilen ancak toplumu oluşturan bireylerin genelinde benzer olan özellikleri ifade eder. Zihinsel ve ahlaki süreçlerin gelişimi örnek verilebilir. *Değişen farklılıklar*, zamana bağlı olarak hem bireyde değişikliklerin yaşandığı hem de toplumu oluşturan diğer bireyler arasında farklılıkların gözlemlendiği özelliklerdir. Ahlaki gelişim düzeyi, zihinsel gelişim düzeyi gibi (Kuzgun ve Deryakulu, 2006: 8).

Smith ve Ragan (1999), öğrenme – öğretme sürecinin uygulanmasında dikkate alınması gereken bireysel farklılıkları dört ana kategori altında ayrıntılı bir şekilde tabloda gösterildiği şekilde sınıflandırmışlardır.

Tablo 7. Öğrenci Özellikleri (Bireysel Farklılık Türleri)

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
Zekâ bölümü (IQ)	Kişilik yapısı	Akran ilişkileri	Duyusal algılama kapasitesi
Yetenek türü ve düzeyi	İlgileri	Otoriteye karşı tepkileri	
Bilişsel gelişim düzeyi	Güdülenme tür ve düzeyi	Ahlaki gelişim düzeyi	Beyin bilgi işleme kapasitesi
Dil gelişim düzeyi	Tutumları	Rol modelleri	Genel sağlık durumu
Okuma düzeyi	Akademik benlik algısı	İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi	
Sözcük bilgisi düzeyi	Kaygı düzeyi	İrksal kökeni	
Görsel okur – yazarlık düzeyi	Denetim odağı	Sosyo-ekonomik düzeyi	Cinsiyeti
Bilişsel stil / Öğrenme stili	Epistemolojik inançları	Aile yapısı ve desteği	Yaşı
Öğrenme stratejileri	Öz-yeterlik inancı		
Önbilgi düzeyi	Diğer inançları		

Kaynak: (Smith ve Ragan, 1999: 55).

Tablo incelendiğinde öğrencilerin çok sayıda bireysel farklılıklarının olduğu görülmektedir. Tabloda görülen öğrenci özelliklerine (bireysel farklılık türlerine) daha pek çokları eklenebilir. Bununla birlikte tüm bireysel farklılıklar öğretme – öğrenme süreçleri açısından eşit düzeyde önem taşımamaktadır. Bu yüzden tabloda daha etkili, verimli ve çekici öğretme – öğrenme süreçlerinin uygulanmasına katkı sağlayabilecek bireysel farklılık türlerine yer verilmiştir (Kuzgun ve Deryakulu, 2006: 8-9). Bu bireysel farklılık türlerinden son yıllarda önemi artan ve araştırmanın konusunu teşkil eden öğrenme stilleri, öğrenmede bireysel farklılığı vurgulaması ve diğer etkenlerden bağımsız olarak öğrenmeyi etkilemesi¹⁴ yönünden oldukça önemlidir.

1.6. Öğrenme Stilleri

İnsanlar, birbirlerinden farklı olarak çok değişik özelliklere sahiptir. Bunun sonucu olarak insanların hayattaki durum, tutum ve davranışlarında bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Her alanda görülebilen bu bireysel farklılıklardan biri de yukarıda değinildiği gibi öğrenme konusunda yaşanmaktadır.

Öğrenmede bireysel farklılıklarla ilgili üzerinde durulması gereken önemli bir konu olan öğrenme stilleri alanında yapılan çalışmaların geçmişine kısaca değinilmiştir.

¹⁴Öğrenme stili bireylerin sahip olduğu diğer bireysel farklılıklardan bağımsız, ayırt edici ve tutarlı bir davranış biçimi olduğu, çok sayıda araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Akt. Şimşek, 2006: 98; Biggs ve Moore, 1993; Riding ve Pearson, 1994; Tennen, 1988).

1.6.1. Öğrenme Stillerinin Tarihçesi

Öğrenme stilleri ile ilgili Almanya’da psikologlar 1900’lü yıllarda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Carl Jung (1921), “*Psikolojik Tipler*” adlı kitabında, insanların bilgiyi algılama ve işleme yönünden farklılıklarını incelemiştir. Bu yüzden öğrenme stilleri teorilerinin Carl Jung’ın Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenebilir (Sternberg ve Grigorenko, 2001: 14).

1937 yılında Allport, bilişsel stil (cognitive style) kavramını ilk kez kullanmıştır (Şimşek, 2007: 27). 1940 yılında Guilford, faktör analizi kullanarak algısal stil alanlarını tanımlamaya çalışmıştır. 1945 yılında Lowenfeld, yaptığı çalışmada her insanın bir baskın özelliğinin olduğunu, bu baskınlık sonucunda bireysel farklılıklar oluştuğunu açıklamıştır. 1954’de Witkin ve Asch öğrenme stillerini alan bağımlı ve alan bağımsız kavramlarını¹⁵ açıklayarak Brooklyn College’de araştırmışlardır. Bu çalışmalardan sonra öğrenme stilleri kavramı ilk olarak Rita Dunn tarafından 1960’da ortaya atılmıştır. Bugüne kadar öğrenme stilleri hakkında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların genel olarak amacı, insanların birbirinden farklı şekillerde öğrendiklerini ortaya koymaktır. Öğrenme stilleri konusu, 1960’lardan çok daha sonraları eğitim kurumlarına girerek uygulama alanı bulmuştur (Oluk vd, 2007: 1-2; Koç, 2009: 21-22).

Öğrenme stilleri eğitim alanında 1970 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. 1971 yılında Kolb, Rubbin ve MacIntyre bu kavramı yapmış oldukları çalışmalarda kullanmışlar, yapılan çalışmalarda insanların zihinsel süreçleri üzerinde durarak insanların öğrenmesinin düşünmek ve hissetmek olmak üzere iki yolla olduğunu ileri sürmüşlerdir (Koç, 2009: 22).

Bloom 1976 yılında öğrenciler arasındaki farklılıklarla ilgili “*Human Characteristics and School Learning*” kitabında bu konuyu detaylı olarak ele almıştır. Gregorc (1977), öğrenme stillerinin zihinsel bir çerçevesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrenme stilleri Gregorc tarafından bireyi gerçeklere yaklaştırma yolu olarak görülmüştür. Hunt, Butler, Noy ve Rosser (1978), “*eğitim çevresi*” kavramını kullanarak öğrenme stilleri kavramını açıklamaya çalışmışlardır (Şimşek, 2007: 30).

McCarthy (1980), Kolb’un modelini kullanarak 4 MAT sistemini geliştirmiştir. Bu sistem öğrenme stillerinin içinde hareket, sağ ve sol beyin baskınlığı ile ilgilenir.

¹⁵ Witkin’e göre (1971), çevresine, modaya, kurallara edilgen bir şekilde uyan, bulunduğu ortamdaki baskın bir biçimde etkilenen bireylerin sahip olduğu bilişsel stil alan bağımlılıktır. (Güven, 2007: 10-11). Alan bağımlılar bilgiyi bütüncül ve pasif bir tarzda işlerken alan bağımsız bireyler ise tam tersine bilgiyi ilişkili parçalara bölerek ve bunlar arasındaki ilişkileri analiz ederek işlerler (Öztuna, 2013: 431).

1981 yılında Cherry, “*Perceptual Modality Preference Survey*” adlı envanteri geliştirmiştir. Bu araç, öğrenenin algısal seçimleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmakta ve birçok araştırmada kullanılmaktadır (Şimşek, 2007: 30).

1.6.2. Öğrenme Stillerinin Tanımı

Öğrenme stili, öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biridir (Vural, 2004: 200). Öğrenme açısından büyük öneme sahip öğrenme stili kavramıyla ilgili tanımlara göz atmadan önce stil kavramına değinmekte yarar vardır.

Stil ya da tarz kavramı, moda, sanat, spor, medya vb. alanlarda kullanılan bir kavramdır. Bireylerin birbiri ile tutarlılık gösteren tercihlerinden oluşan genel bir niteliktir (Güven, 2004: 21). Stil; bireye özgü olup diğer bireylerde de görülebilen, çok fazla değişime uğramayan ve bireyin kişiliğini oluşturan boyutlardan biri olarak görülebilecek tercihlerinden oluşur (Erden ve Altun, 2006: 21).

Öğrenme stillerinin tarihçesi başlığı altında değinildiği üzere, ilk defa Rita Dunn (1960) öğrenme stilleri kavramını ortaya atmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili çok sayıda araştırmacı farklı tanımlar yapmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

- Dunn ve Dunn’a göre (1993) öğrenme stili; bireyler arasında farklılıklar gösteren, yeni bir bilgi ile karşılaştığında bireyin bilgiyi alma ve işleme süreçlerini gösteren bir yoldur (Akt. Bahar ve Bilgin, 2003: 42).
- Bireyin her zaman ve her yerde davranışlarını etkileyen, doğuştan getirdiği ve bireye özgü özellikleridir (Boydak, 2001: 3).
- Öğrenmede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 1984: 11).
- Bireysel özelliklerin bir örüntüsü olarak ifade edilebilecek öğrenme stilleri, bireyin bilgiyi alma ve işleme süreçlerini dikkate almaktadır (Peker, 2003: 13).
- Hergenhahn (1998), öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik olarak üç çeşit davranışı kapsadığını belirtmiştir. Bilişsel davranış, bilgiyi işleme sürecindeki tercihi; duyuşsal davranış tutum ve fikirleri; fiziksel ya da psikolojik davranış ise çevresel ve biyolojik etmenleri içerir (Akt. Chi-Ching ve Noi, 1993: 594).
- Keefe (1979) öğrenme stillerini, bireyin çevresini nasıl algılayıp çevresiyle nasıl etkileşime geçtiğini ve çevresine nasıl tepkiler verdiğini

ifade eden; olabildiğince dengeli fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin bileşeni olarak tanımlamaktadır (Akt. Ekici, 2001: 52).

- Öğrenme stili, öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılamalarına, etkileşimde bulunmalarına ve tepki vermelerine etki eden etkili, kavrayışsal ve psikolojik durumların bir bileşkesidir (Çağatay, 2000: 3).
- Genel anlamıyla öğrenme stili, bireyin öğrenme sürecindeki tercihlerini ve eğilimlerini gösteren karakteristik özellikleridir (Özer, 2001: 164).
- Reinert (1976) öğrenme stilini, bireyin öğrenmeye başlarken, kendisine verilen bilgiyi alırken, bunu kullanılacak şekilde işlerken, kaydederken ve kullanırken programladığı tarz olarak tanımlamıştır (Denizoğlu, 2008: 39).

Öğrenme stilleri tanımlarından sonra, öğrenme stilleriyle ilgili literatürde geçen bazı kavramlara da değinmekte yarar vardır. Çünkü literatürde öğrenme tercihi, öğrenme stratejisi, bilişsel strateji, bilişsel stil gibi birbirine benzeyen, kafa karıştırıcı ancak temel olarak birbirinden ayrı pek çok terim vardır. McLoughlin, bu terimlerin anlam ve ayrımlarının netleştirilmesinde Curry, Riding ve Cheema'nın çalışmalarında yer alan tanımlamaların en anlaşılır tanımlamalar olduğunu belirtmiştir (McLoughlin, 1999: 225).

Tablo 8. Öğrenme ile İlgili Benzer Kavramlar ve Açıklamaları

Terim	Açıklama
Öğrenme Tercihi (<i>Learning Preference</i>)	Bir öğretim yöntemini diğerlerine tercih etme
Öğrenme Stratejisi (<i>Learning Strategy</i>)	Bilgi, beceri ya da tutum ediniminde belli bir planı benimseme
Öğrenme Stili (<i>Learning Style</i>)	Bilgi ediniminde alışılmış ve ayırt edici bir yolu benimseme
Bilişsel Strateji (<i>Cognitive Strategy</i>)	Bilgilerin organizasyonunda ve işlenmesinde belirli bir planı benimseme
Bilişsel Stil (<i>Cognitive Style</i>)	Bilgilerin organizasyonunda ve işlenmesinde sistematik ve alışılmış bir yolu benimseme

Kaynak: (McLoughlin, 1999: 225).

Görüldüğü gibi kavramlar birbirlerine oldukça yakındır. Öğrenme tercihi, öğrenme stratejisi, öğrenme stili ile bilişsel strateji, bilişsel stili birbirinden ayıran en belirgin boyut, her birinin ne derece gözlenebilir ve ifade edilebilir olduğudur. Öğrenme tercihleri kolaylıkla ifade edilebilir. Örneğin, grup halinde çalışmayı sevmek, başkalarıyla tartışarak yeni kavramları daha kolay öğrenmek gibi. Benzer şekilde,

öğrenme stratejileri ve bilişsel stratejiler, öğrenciler gözlenerek ya da onların çalışırken sesli düşünceleri sağlanarak anlaşılabilir. Ancak, öğrenme stillerinin ve bilişsel stillerin belirlenmesi için mutlaka anket ya da psikometrik bir testin uygulanması gerekir (McLoughlin, 1999: 224).

1.6.3. Öğrenme Stilinin Tespiti ve Öğrenme Stilini Belirleyen Öğeler

Araştırmacılar, bireylerin öğrenme stilini belirleyen birden fazla öge olduğunu belirtmektedir. Guild ve Garger’a göre (1985) bireyin öğrenme stilini belirlemek için beş yol vardır. Bunlar:

- Bireye envanterler uygulanması,
- Bireye uygulanan testler,
- Bireyle yapılan yapısal mülakatlar,
- Öğrenme sürecinde bireyleri gözlemleme,
- Öğrenme süreci sonunda ortaya çıkan ürünleri değerlendirmedir (Babadoğan, 2000: 61-63).

Bireyin öğrenme stilini belirleyen öğeler mizaç, tarz, ilgi alanları, yetenekler, çevre ve zaman olmak üzere altı başlık altında incelenebilir (Yeşilyurt, 2014: 1003).

Mizaç: Goodwin ve Jameson’a göre (1990) mizaç¹⁶, genetik, biyolojik ve yapısal temele dayanan tavır ve davranışları ifade eder (Akt. Yılmaz vd, 2014: 396). Mizaç, insanların dünyaya bakış açısı, doğuştan sahip olduğumuz ve değiştirilemeyen özelliklerimizdir. Öğrenme stilini etkileyen faktörlerin çoğu insanın sahip olduğu mizaçtan kaynaklanmaktadır (Vural, 2004: 202).

Tarz (Stil): Bireylerin kendine has düşünme, yaşama ve öğrenme stilleri vardır. Söz konusu stillerin birleşiminden oluşan özellikler bireyin öğrenme işlevlerinde önemli

¹⁶ Mizaç, kişilik ve karakter kavramları farklı kavramlar olup yanlış bir şekilde birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Mizaç, doğuştan gelir. Yapısal, genetik ve biyolojik temele dayanır. Partridge’a göre (2003) mizaç, bireyin yaşamının başlangıç dönemlerinde görülüp sonraki dönemlerde de devam eden, genellikle istikrarlı davranışsal ve duygusal özellikleridir (Akt. Taşdöven vd, 2012: 168). Kişilik ise bireylerin doğuştan getirdiği özellikler ile sonradan toplum içinde yaşamının kazandırdığı özelliklerin toplamıdır (Şimşek vd., 2001: 65). Kişilik, mizaçtan farklı olarak dinamik; değişim ve gelişim gösterebilir. Akiskal (1983) karakteri, bireyin çevresinden ve onu yetiştirenlerden öğrendiği; çevrenin ve bireyi yetiştirenlerin etkisiyle zamanla gelişip değişebilen tutumlar olarak tanımlamıştır (Akt. Yılmaz vd, 2014: 401). Cloninger’e göre (2007) mizaç, basit duyguları (korkmak, sinirlenmek gibi) içerir. Karakter ise ikincil duyguları (sevmek, soğukkanlılık, umut gibi) içermektedir. Karakteri içeren ikincil duygular olgun bireylerde daha fazla görülür. Karakter akılcı ve iradelidir. Mizaç ve karakter birleşerek kişiliği oluşturur (Akt. Yılmaz vd, 2014: 401). Mizaç bir çekirdek olarak düşünüldüğünde, çekirdekten oluşan ağaç kişilik; ağacın kuvvetli ve göze çarpan dalları karakter olarak ifade edilebilir. Mizaç denilen çekirdek kişiliğin bütün özelliklerini içinde barındırır. Çekirdeğin iç ve dış faktörler eşliğinde büyüyüp gelişmesi sonucu ortaya çıkan ağacın temel hatları ise karakteri oluşturur (Yılmaz vd., 2014: 401).

bir yere sahiptir. Her ne kadar tarz bileşenlerinin öğrenme stilleri ile tam olarak örtüştüğü düşünülse de tarz, öğrenme stillerini oluşturan bileşmelerin sadece bir parçasını oluşturmaktadır (Turhan vd., 2003: 2-3; Vural, 2004: 202).

İlgi Alanları: İnsanların ilgi duyduğu ve yaparken zevk aldığı alanlar onun ilgi alanlarını oluşturur. İlgi alanları, insanın sahip olduğu yeteneklerini geliştiren önemli bir faktör olmakla birlikte insanların yeteneklerinin dışında da farklı alanlara ilgi duyduğu bilinmektedir (Turhan vd., 2003: 2-3; Vural, 2004: 202). Farklı öğrenme stiline sahip bireylerin ilgi alanları da farklı olacaktır. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar ve önceki yaşamında öğrenmiş olduğu bilgi ve beceriler ilgi alanlarını etkileyecektir (Koç, 2009: 29).

Yetenekler: Bireyin bir şeyi anlayabilme veya yapabilme gücü onun yeteneğini ifade eder. Yetenek kalıtıma dayanır ve bireyin öğrenme gücünün sınırları olarak tanımlanabilir (Alayoğlu, 2010: 70). Bireylerin sahip olduğu yetenekler birbirinden farklı olabilir. Öğrenme etkinliklerinde bireylerin yetenekleri dikkate alınır ve bu yeteneklere uygun faaliyetler düzenlenirse bireylerin yetenekleri gelişebilir (Koç, 2009: 29; Turhan vd., 2003: 3).

Çevre: Öğrenme stilleri üzerinde çevresel faktörlerin de etkili olduğu kimi kuramcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu kuramcılara göre, gerek bireyin yaşantıları, öğrenme deneyimleri gerekse çevresel faktörlerin etkileriyle öğrenme stili oluşmaktadır (Akdeniz, 2007: 4).

Zaman: Zaman kavramı, bireylerin, belli bir anda enerji düzeyleri ile ilgili durumları içerir. Öğrenme stilleri açısından ele aldığımızda bazı çocukların öğrenmeye yönelik zaman algıları farklıdır. Örneğin, bazı çocuklar sabaha doğru çalışmayı severken bazıları akşam çalışmayı severler. Bu farklı zaman dilimleri öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya koymaktadır. Önemli olan aile ve öğretmenin çocuğun öğrenme stilini kullandığı zaman dilimini bilmeleridir. Özellikle aileler çocuklarını yakından takip ederek bu zaman dilimlerinin verimli geçmesinde çocuğa yardımcı olmalıdırlar (Hizmetçi, 2007: 32).

1.6.4. Öğrenme Stillerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecindeki Rolü

Öğrenme, bireylerin kazanabileceği becerilerden belki de en önemlisidir (Ergür, 1998: 44). Birey, öğrenme sonucunda dünyayı keşfetmekte, yaşadığı çevreye uyum sağlamak ve farklı öğrenmelerle birlikte gelecekteki hedeflerine ulaşmayı sağlayacak

kariyer olanaklarına kavuşmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlara ulaşma yolunda bireye en büyük destek eğitim kurumlarından gelmektedir. Eğitim kurumlarının amacı bireyi geleceğe hazırlamaktır. Bunun için de eğitim kurumlarında öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi gerekir. Bu konuda en büyük görev hiç şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, öğrencide öğrenme sonucu meydana gelen davranışları kazandırırken öğrencinin nasıl öğrendiğini ve hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilmelidir. Çünkü eğitimciler, her öğrencinin farklı öğrendiğini gözlemlemektedir (Ergür, 1998: 44; Koç, 2009: 29-30). Bu nedenle öğrenme stillerinin eğitim ve öğretimde göz önünde bulundurulmasına ilişkin oldukça önemli gerekçeler bulunmaktadır. Bu gerekçeleri şöyle özetleyebiliriz:

- Günümüzde okullarda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli bir eğilim olduğu gözlenmektedir. Bu durum eğitim öğretim sürecinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır.
- Öğrenme bireysel bir süreçtir ve bu durum eğitim öğretimde öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulmasını gerekli kılan önemli bir nedendir.
- Sınıf içinde kullanılan yöntem ve tekniklerin sıradan ve tek düze oluşu, bir öğrenme ünitesinin farklı öğrenme - öğretme yaklaşımları ile ele alınmaması öğrenmede çoğunluğa ulaşmayı engellemektedir.
- Her birey farklıdır. Her birey farklı yöntem ve tekniklerle öğrenir. Bu durum, eğitim öğretim ortamının, eğitim öğretim programlarının bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.
- Öğrenci merkezli bir yapının benimsenmesi ile öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi, yeni özelliklerin oluşturulmaya çalışılması, geleneksel okul anlayışında tam anlamıyla öğrenmenin sağlanamaması da öğrenme stillerinin bilinmesi ve buna yönelik uygulamaların yapılmasını gerekli kılmaktadır (Şimşek, 2007: 2-3).

Eğitim ve öğretimde uygulanma gerekçelerine bağlı olarak, öğrenme stillerinin öğrenme - öğretme sürecindeki yararları da şöyle özetlenebilir:

- Öğrenme stili hakkında farkındalık oluşan birey, öğrenme sürecinde kendi öğrenme stiline göre hareket edecektir. Böylelikle öğrenme daha kolay ve daha hızlı gerçekleşecektir (Biggs, 2001: 81).

- Öğrenme stilini bilen bireylerin öğrenme miktarı ve öğrenilenleri hatırlama oranı öğrenme stilini bilmeyen bireylere göre daha fazla olacaktır. Given'a göre (1996), öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olan bireylerin öğrendikleri ve hatırladıkları bilgi miktarı istatistiksel olarak önemli oranda artış göstermektedir (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 3).
- Kendi seçtiği öğrenme stiliyle eğitim gören öğrenciler, okul kurallarına uyma, kendinden farklı olanı kabullenme gibi davranışlarda diğer öğrencilere kıyasla daha olumlu davranışlarda bulunacaktır. Nitekim Given'a göre (1996), yapılan araştırmalar kendi öğrenme stiliyle öğrenim gören öğrencilerin, sınıftaki davranışlarında ve disiplin kurallarına uymada olumlu gelişme gösterdiğini; öğrencilerin kendinden farklı olan öğrencilere karşı hoşgörülerinin arttığını ortaya koymuştur (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:3).
- Öğrenme stilini bilen birey karşılaştığı sorunları çözebilecek yeterliliğe ulaşabilecektir. Sorun çözme yeteneği kazanan birey ise hayatını daha verimli hale getirebilecektir (Fidan, 1986: 196).
- Öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olmak, bireyin öğrenme miktarı ve hatırlama gücünü arttırarak benlik saygısını da geliştirici etki oluşturacaktır. Söz konusu etki, öğrencinin özgüvenini ve öğrenme faaliyetlerinde başarılı olacağına dair öz yeterlilik inancını da geliştirecektir. Sonuçta öğrenci başarısız olabileceğine yönelik yoğun kaygı ve stres ortamından uzaklaşacaktır. Aynı zamanda öğrencinin okula karşı olan tutumu olumlu yönde gelişecektir. (Entwisle vd., 2001: 129-132).
- Bireyin öğrenmeyle ilgili sorumluluğu üstüne alması, öğrenmeyi öğrenmenin en önemli göstergelerinden birisidir. Bireyin sorumluluğu üstüne alması için, öğrenme stilini bilmesi ve öğrenme sürecinde öğrenme stiline uygun hareket etmesi gerekir (Güven, 2004: 17-18).

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin, görevlerinden birisi de eğitim ve öğretim sürecinin planlanmasıdır. Uygulanma gerekçeleri ve yararları yukarıda bahsedilen öğrenme stillerinin, planlama yapılırken mutlaka göz önünde bulundurulması gerekir. Bu yüzden öğretmen, öğrenme stillerine dayalı öğretimi planlarken şu noktalara dikkat etmelidir:

- Öğrenciye davranışlar kazandırılırken öğrencinin bütün duyu organlarını harekete geçirecek araç ve yöntemler kullanılmalıdır. Öğrencinin yaparak – yaşayarak öğrenmesini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Eğitimin amacının bireyi hayata hazırlamak olduğu unutulmamalıdır (Koç, 2009: 31; Ülgen, 1995: 41-42).
- Öğrencilerin tercihlerine göre bireysel çalışmalar veya grup çalışmaları yapılmalıdır (Ülgen, 1995: 41-42).
- Öğrencinin derse karşı güdülenmesi gerekir. Bundan dolayı öğrencinin güdülenmesini sağlayan içsel ve dışsal güdüler dikkate alınmalıdır (Koç, 2009: 45).
- Yapılacak çalışmalarda öğrencilere verilecek sorumluluklarda gönüllülük esası dikkate alınmalıdır. Öğrenciye zorlama ile sorumluluk verilmemelidir. Sorumluluk almak isteyen öğrenciye bu görev verilmeli almak istemeyen öğrenci ise serbest bırakılmalıdır (Güven, 2004: 31).
- Olumsuzluklardan ziyade öğrencinin olumlu ve başarabileceği yönlerine öğretmenin odaklanması gerekir. Bu aşamada öğretmen ailenin desteğini de almalıdır. Ailenin çocuğun yapacağı çalışmalara aşırı müdahil olmaması konusunda onları bilgilendirmelidir. Örneğin, çocuk resim yapmayı veya şiir yazmayı seviyorsa bu becerisini ortaya koymasına yardımcı olunmalıdır (Fuller, 2005: 40).
- Öğrenme - öğretme sürecinde öğretmenin önemle üzerinde durması ve dikkat etmesi gereken noktalardan biri de hangi öğretim yönteminin etkili olduğu ve son zamanlarda hangi yöntemin daha çok kullanıldığı değil, kendi öğrencilerinin özelliklerine göre hangi yöntemin uygun olduğunun belirlenmesidir (Peker, 2005: 202).

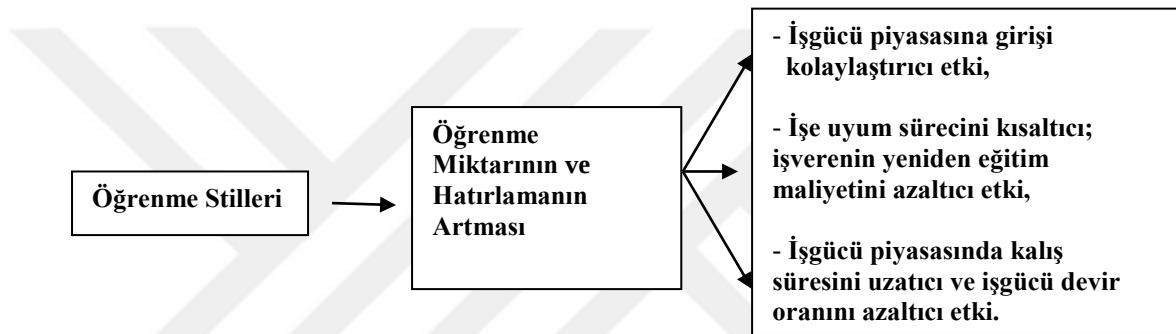
Sonuç olarak bireylerin öğrenme stilleri belirlendiğinde, onların nasıl öğrenebileceği ve onlara uygun nasıl bir öğretim yapılabileceği kolaylıkla planlanabilir. Öğretmen, hem kendisi hem de öğrencileri için uygun öğrenme ortamları düzenleyebilir. Öğretmene düşen öğrenme sürecini öğrenci için yaşanmaya değer kılmaktır (Babadoğan, 2000: 1). Öğrenme sürecinin öğrenci açısından yaşanmaya değer hale gelebilmesi için de öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme faaliyetlerini düzenlemesi gerekir (Dunn vd., 2001: 9; Silberman, 1996: 4). Aksi durumda öğretmenin öğretme yöntemiyle öğrencinin öğrenme stili arasında uyumsuzluk oluşacaktır. Bu durumdan hem öğrenci hem de öğretmen olumsuz etkilenecektir.

Öğrenci açısından, öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaşacaktır. Öğrenci, dersten sıkılacak ve belli bir süre sonra dersten kopmalar yaşanacaktır. Öğrencinin dersten sıkıldığını ve koptuğunu, öğrenmenin gerçekleşmediğini gören öğretmenin ise iş tatmini düşecektir.

1.6.5. Öğrenme Stillerinin Beşeri Sermaye ve İşgücü Piyasalarına Katkıları

Beşeri sermayenin niteliğinin artırılmasında öğrenme büyük öneme sahiptir. Bilgi toplumunun gerektirdiği bir yeterlilik olan öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin ilk adımı olarak görülebilecek öğrenme stillerinin beşeri sermayeye ve işgücü piyasalarına katkıları aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

Şekil 6. Öğrenme Stillerinin Beşeri Sermaye ve İşgücü Piyasasına Katkıları



Kaynak: (Çalışmada oluşturulmuştur).

- Öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi ve buna göre öğretim programlarının uygulanması, öğrencilerde öğrenme miktarının artmasına yardımcı olacaktır¹⁷. İşgücü piyasasının beklentileri doğrultusunda öğrenme miktarı artan mezunların işgücü piyasasına girişleri kolaylaşacaktır¹⁸. Söz konusu durum mezunların istihdam oranlarını artıp işsizlik oranlarını azaltıcı bir etki oluşturabilir.
- Öğrenme stillerinin katkısıyla öğrenme miktarı artarak işgücü piyasasına girişi kolaylaşan mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının işe uyum süreci de hızlanacaktır. Böylece işverenlerin en çok yakındığı konulardan biri olan, işe yeni alınan personelin uzun süren işe uyum ve işi öğrenme süreci kısılacaktır.

¹⁷ Kanadlı (2016), 2004 – 2014 yılları arasında Türkiye’de öğrenme stiline akademik başarı, tutum, bilgiyi tutma ve öğrenme üzerindeki etkisini araştıran deneysel çalışmaların bir meta – analizini yaparak etki boyutunu hesaplamıştır. Araştırmada meta – analitik inceleme yöntemi kullanılmış, meta – analiz sonucunda öğrenme stil modeline dayalı öğretim tasarımlarının akademik başarı (d = 1,029), tutum (d = 1,113) ve bilgiyi tutma (d = 1,290) üzerinde büyük bir etkisi olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Given (1996) araştırmasında öğrenme stillerinin öğrenme miktarını ve hatırlama gücünü arttırdığını bulmuştur.

¹⁸ Bir firmanın insan kaynakları yöneticisinin ve İstanbul Sanayi Odası (İSO) Yönetim Kurulu Başkanı Erdal Bahçıvan’ın konuyla ilgili görüşleri için Bkz. Birinci Bölüm Türk Eğitim Sisteminin Sorunları.

Dolayısıyla söz konusu durum, işverenin istihdam ettiği yeni personel için katlandığı yeniden eğitim maliyetini¹⁹ azaltıcı etki oluşturacaktır.

- İşgücü piyasasına girişi kolaylaşan, işe uyum süreci kısa olan mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının istihdam edildikleri işyerinde kalma süreleri artacaktır. Bu durum, işgücü piyasasının önemli sorunlarından biri olan yüksek işgücü devir oranını azaltıcı etki gösterebilir. Adam Smith, Ulusların Zenginliği adlı eserinde iyi eğitilmiş bir insanın sıra dışı şeyler üretebilen pahalı bir makineye benzediğini belirtmiştir. Söz konusu nedene bağlı olarak da işverenlerin, iyi eğitilmiş, nitelikli bir işgücünü kaybetmek istemeyeceği açıktır.
- Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'ni (KÖSE) geliştiren Kolb'a göre, bireylerin öğrenme stilleri seçtikleri alanlara (sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi) göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (Kolb ve Kolb, 2005: 63). Bu nedenle KÖSE, öğrencilerin gelecekte seçebilecekleri kendilerine uygun mesleklerle ilgili öncü bir sinyal etkisi oluşturabilir (Bkz. Şekil 22. Öğrenme Stillerine Göre Meslekler).

1.6.6. Öğrenme Stilleri Taksonomisi

Öğrenme stillerini incelediğimizde birçok öğrenme stili modelinin bulunduğunu görmekteyiz. Coffield'a göre (2004), geçerliliği ve güvenilirliği yapılabilen yaklaşık 71 tane öğrenme stili envanteri kullanılmaktadır. Bu 71 öğrenme stili envanterinin dışında geçerliliği ve güvenilirliği yapılamayan öğrenme stilleri de mevcuttur (Şimşek, 2007: 30). Öğrenme stili model sayısının bu kadar fazla olması, kendi içinde öğrenme stillerinin farklı boyutlara sahip olması ile açıklanabilir (Sever, 2008: 16).

Çok sayıda araştırmacı öğrenme stillerini sınıflandırabilmek için çalışmalar yapmıştır. Rayner ve Riding (1997), De Bollo (1990), Swanson (1995), Cassidy (2003) ve Coffield (2004) bu araştırmacılardan bazılarıdır (Şimşek, 2007: 30).

Öğrenme stilleri ile ilgili modelleri bir takım özelliklerine göre sınıflandırma çalışmalarından birisi Tennat'ın yapmış olduğu öğrenme stilleri taksonomisidir.

¹⁹ DOSB Müdürü Ahmet TAŞ'ın konuyla ilgili görüşleri için Bkz. Birinci Bölüm Türk Eğitim Sisteminin Sorunları.

Tablo 9. Tennat Öğrenme Stilleri Taksonomisi

İşlem Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Tercih Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stili Modelleri
• Kolb • Honey ve Mumford • Entwistle • Biggs • Schemeck	• Dunn ve Dunn • Reichman ve Grasha • Jonassen ve Grabowski	• Ramirez ve Castenada • Reinert • Hill • Letter • Keefe ve Monk

Kaynak: (Şimşek, 2007: 31).

Curry'nin Soğan (Onion Model) Modeli, öğrenme stilleri taksonomi çalışmaları arasında en başarılı çalışmalardan biri olarak görülmektedir. Bu yüzden model, çalışmanın Curry Öğrenme Stili Modeli başlığı altında detaylı olarak açıklanacaktır.

Tennat ve Curry'nin taksonomi çalışmalarının dışında bireylerin öğrenme stilleri, aşağıda verilen üç boyuta göre de sınıflandırılmaktadır. Bu boyutlar bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve fizyolojik boyuttur (Ekici, 2003: 12).

Bilişsel Boyut: Bu boyutta yer alan öğrenme stilleri bilgiyi alma ve işleme biçimini ifade eder.

- Gregorc Öğrenme Stili Modeli
- Butler Öğrenme Stili Çalışması
- Kolb Öğrenme Stili Modeli
- McCharty 4MAT Öğrenme Stili Modeli
- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli
- Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli
- Curry Öğrenme Stili Modeli örnek gösterilebilir.

Duyuşsal Boyut: Bu boyutta yer alan öğrenme stillerinde güdülenme, dikkat, sorumluluk, sosyal yaşam memnuniyeti gibi kişilik özellikleri vurgulanır.

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli
- Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli
- Curry Öğrenme Stili Modeli örnek gösterilebilir.

Fizyolojik Boyut: Fizyolojik boyutta yer alan öğrenme stillerinde duyuşsal algılara (görme, işitme, dokunma, kinestetik, tat alma gibi), öğrenmenin gerçekleştiği en uygun zamana ve öğrenme anındaki yiyecek ihtiyacına vurgu yapılmaktadır.

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli
- Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli
- Curry Öğrenme Stili Modeli örnek verilebilir.

1.6.7. Öğrenme Stilleri Modelleri

Yapılan literatür taramasında, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalarda bazı öğrenme stillerinin öne çıktığı görülmektedir. Çalışmada öne çıkan öğrenme stillerinden aşağıda yazılı olanlar açıklanacaktır:

1. Jung Öğrenme Tipleri Kuramı
2. Lawrence Öğrenme Stili Modeli
3. Simon ve Byram Öğrenci Tipleri
4. Merrill Sosyal Stilleri
5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli
6. Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Sınıflaması
7. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması
8. McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli
9. Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli
10. Butler Öğrenme Stili Çalışması
11. Curry Öğrenme Stili Modeli
12. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli
13. Fleming ve Mills'in VARK Modeli
14. Felder – Silverman Öğrenme Stili Modeli
15. Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli
16. Kolb Öğrenme Stili Modeli

1.6.7.1. Jung Öğrenme Tipleri Kuramı

Jung, insan tiplerini temel olarak içe dönük ve dışa dönük olmak üzere ikiye ayırmıştır (Fordham, 1999: 34-35). İçedönük ve dışadönük insan tiplerinin temel özellikleri tabloda gösterilmiştir:

Tablo 10. Jung Karakter Tipleri

DİŞADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
• Dış dünyaya dönüktür. • Hızla kararlar alabilir, karar almada genellikle sıkıntı yaşamaz. • Çevresiyle olumlu ilişkiler kurmakta sorun yaşamaz. • Değişikliklere ve yeniliklere karşı esnektir. • Kolay kolay kırılma, incinme ve küsme davranışları göstermez. • Genel olarak önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır. • İşlerinde geç kalmaz.	• Hayal dünyasına dönüktür. • Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır. Uzun süre düşünür. Bu nedenle karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur. • Utangaçtır. • Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu, başkasıyla kurduğu ilişkilerde kuşku duymaktan kendini alamaz. • Çevresine uymakta güçlük çeker.

Kaynak: (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5; Fordham, 1999: 34-35'den yararlanarak oluşturulmuştur).

Dışadönük tipler, dış dünyaya açılmayı seven, konuşkan, yalnız kalmaktan hoşlanmayan kişilerdir. Bu tipteki insanların arkadaş çevresi genel olarak geniştir. İçedönük tipler, dikkatlerini ve enerjilerini kendi iç dünyalarına çevirirler. Arkadaş çevreleri dışadönük tipler kadar geniş değildir. Yeni, farklı insanlarla tanışma eyleminde bulunmazlar (Koç, 2009: 78).

İnsanları temelde dışadönük ve içedönük olarak iki tipe ayıran Jung, bu sınıflamanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal özellikleri birbiriyle ikili oluşturan dört kümeye ayırmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5).

Tablo 11. Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması²⁰

Dünyayla İlişki Şekline Göre ²¹	Dışadönük (Extraversion) E	İçedönük (Introversion) I
Davranış Şekline Göre ²²	Yargılama (Judging) J	Algılama (Perceiving) P
Algı Şekline Göre ²³	Algısal (Sensation) S	Sezgisel (Intuition) N
Değerlendirme Şekline / Karar Verme Süreçlerine Göre ²⁴	Düşünen (Thinking) T	Hisseden (Feeling) F

Kaynak: (Given (1996), Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5; Lawrence, 1993: 16; Öztürk, 2007: 63'den yararlanarak oluşturulmuştur).

²⁰Isabelle Myers ve annesi Katherine Briggs, Jung'un sınıflamasının eğitim alanında kullanımı için Myers – Briggs Tip Belirleyicisini (MBTI) geliştirmişlerdir. MBTI, öğreneni tablodaki sınıflandırmaya bağlı olarak 16 tipten birine yerleştirir. Bunlar; ESTJ, ENTJ, ISTP, INTP, ENTP, ENFP, INFJ, INTJ, ESFJ, ENFJ, ESFP, INFP, ESTP, ESFP, ISFJ, ISTJ'dir. Jung'un psikolojik tipleri ve buna bağlı olarak geliştirilen MBTI, öğrenme stilleri modelleri ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıları yoğun şekilde etkilemiştir. Özellikle dışadönük – içedönük ve algısal – sezgisel alanlar, diğer öğrenme stillerinde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 6).

²¹ Veznedaroğlu ve Özgür (2005)'den alınmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5).

²² Öztürk (2007)'den alınmıştır (Öztürk, 2007:63).

²³ Veznedaroğlu ve Özgür (2005)'den alınmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5).

²⁴ Lawrence (1993), Veznedaroğlu ve Özgür (2005)'den alınmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 5; Lawrence, 1993: 16).

Jung insan davranışlarını yargılama (J) ve algılama (P) eylemleri olarak ikiye ayırmıştır (Öztürk, 2007: 63). Yargılayan tipler düzenli ve detaycılardır. Bu yüzden programlarını dikkatli bir şekilde planlama eğilimi gösterirler. Belirsizliklerden hoşlanmazlar. Algılayan tipler ise genellikle çok fazla düşünmeden karar alırlar. Planlama yapmaktan hoşlanmazlar. Yeniliklere ve değişimlere karşı esnektirler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 6).

İnsanlar algılama sürecindeki eğilimlerine göre algısallar (S) ve sezgiseller (I) olarak ikiye ayrılır. Algısallar fiziksel çevreye odaklıdır ve genellikle dış dünya ile ilgilidirler. Gerçekçi ve pratik olma eğilimindedirler. Sezgiseller ise algısalların aksine hayal dünyasına odaklıdır. Fikirler ve olasılıklar üzerine düşünmekten hoşlanırlar (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 6).

Değerlendirme şekline göre insanlar düşünenler (T) ve hissedenler (F) olarak ikiye ayrılmaktadır. Düşünenler, objektif ve şüphecidir. Düşünmeyi ve mantıklı hareket etmeyi tercih ederler (Peker, 2003: 41-42). Hissedenler ise, öznel karar verme eğilimindedirler. Karar verme aşamasında değerlerden ve diğer insanlardan etkilenirler. Kişisel ve insani koşulları göz önünde bulundururlar (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 6).

Jung yukarıda belirtilen psikolojik tipleri, öğrenme sürecine uyarlayarak sekiz farklı öğrenme stili ortaya çıkarmıştır. Bu öğrenme stilleri; dışadönük öğrenme stili, içedönük öğrenme stili, duyuşsal öğrenme stili, yargısal öğrenme stili, düşünen öğrenme stili, duygusal öğrenme stili, sezgisel öğrenme stili ve algısal öğrenme stilidir (Saban, 2005: 2; Sternberg ve Grigorenko, 2001: 12; Jung, 1977: 12-14).

Dışadönük Öğrenme Stili: Bireyin ilgisi ve enerjisi dış dünyaya yoğunlaşmıştır. Liderlik ve düşüncelerini ifade etme konusunda isteklidirler. Grup çalışmasından hoşlanırlar. Öğrenme sürecine aktif olarak katılma isteğindedirler. Dışadönük öğrenciler, yaptığı eğitim faaliyetleri ile ilgili öğretmen veya arkadaşlarından geri bildirim almak isterler (Myers ve Myers, 1997: 226-228).

İçedönük Öğrenme Stili: İçedönük öğrenme stiline bireyin ilgisi ve enerjisi kendi iç dünyasına dönüktür. İçedönük öğrenciler çoğunlukla yavaş hareket etmektedirler. İçedönük öğrenciler, bir eğitim faaliyeti gerçekleştirmeden önce her şeyi enine boyuna tartışıp, düşünmeye ve zihinsel süzgeçten geçirmeye ihtiyaç duyarlar. Genel olarak içe dönük öğrenciler, herhangi bir eleştiri durumunda kolayca incinme ve küsme davranışları sergileyebilirler. İçedönük öğrenciler, yalnız çalışmaktan yeni fikirler üretmekten, soyut kavramlardan hoşlanırlar (Sever, 2008: 19).

Duyusal Öğrenme Stili: Cherry'e göre (2019), duyuşal öğrenciler, dış dünyayı dikkatlice gözlemleyip duyuşlarını etkin bir biçimde kullanırlar. Şimdiki zamana odaklı, pratik ve mantıklıdırlar. Duyusal öğrenciler, problem çözümünde düzenli bir şekilde çalışmayı severler. Karışıklıklardan ve sürpriz gelişmelerden hoşlanmazlar. Problemleri çözerken deneyimlerini ve sağduyuşlarını kullanma eğilimleri vardır (verywellmind.com, 20.04.2019).

Sezgisel Öğrenme Stili: Sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler, hayal dünyasına odaklanma eğilimindedir. Fikirleri, olasılıkları ve sonuçları düşünmekten hoşlanırlar. Genellikle çabuk sıkılırlar, sakindirler ve önemli görmedikleri ayrıntıları atlama eğilimindedirler (Myers ve Myers, 1997: 226-228).

Düşünen Öğrenme Stili: Bilginin yapısı ve işlevi üzerine düşünmekten hoşlanırlar. Duygulara dayalı kararlar yerine rasyonel düşünüp mantıklı kararlar alma eğilimindedirler. Doğruluk, dürüstlük ve adalet kavramları bu stildeki öğrenciler için önemli olduğundan karar alırken objektif davranmaya özen gösterirler. Bu öğrenciler öğrenme sürecinde yarışmacı yapıya sahiptir (Güven, 2004: 40).

Duygusal Öğrenme Stili: Bu öğrenme stilineki öğrenciler insan ve duygu odaklı bir anlayışa sahiptir. Düşünen öğrenme stiline aksine duygulara dayalı karar alırlar. Çevresindeki diğer bireylerle iyi ilişkiler kurma ve onlarla uyumlu bir şekilde yaşama eğilimindedirler. Başka insanları önemserler ve onlarla işbirliğine hazırdırlar. Öğrenme sürecinde sınıftaki diğer arkadaşlarını da düşünür ve onların öğrenme sürecine yardımcı olmaya isteklidirler. (Myers ve Myers, 1997: 226-228).

Yargısal Öğrenme Stili: Yargısal öğrenme stilineki öğrenciler genellikle karar alma odaklıdır. Bu stildeki öğrenciler bazen konuyla ilgili tüm bilgilere sahip olmadan acele kararlar alabilir. Çok detaycıdırlar ve davranışlarında planlı hareket etmeye önem verirler. Kurallara uyma konusunda hassastırlar. Öğrenme sürecinde planlı olmaya ve konuları zamanında bitirmeye önem verirler. Ayrıca başladıkları işleri bitirmek isteyip hiçbir işi yarım bırakmak istemezler. Yaptıkları işlerle ilgili olarak sürekli dönüte ihtiyaç duyarlar (Güven, 2004: 40).

Algısal Öğrenme Stili: Algısal öğrenme stilineki bireyler, öğrenme merakından kaynaklanan dünyayı anlama çabası içindedir. Doğal bir merakla güdülenen algısal öğrenciler, yeni düşünceleri bulmayı sever. Algısal öğrenciler sürekli araştırma yapar. Bu durum, onların karar alma sürecinin uzamasına neden olur. Aynı anda birden çok projeye başlayıp genellikle hiçbirini tamamlamadan yarım bırakma eğilimleri vardır. Algısal öğrenme stilineki bireyler, öğrenme sürecinde olabildiğince esnek ve

rahattir. Ayrıca bu bireyler, planlı çalışmayı pek sevmez. Ödev ve projeleri tamamlayabilmeleri için genellikle ekstra desteğe ihtiyaç duyarlar (Myers ve Myers, 1997: 226-228).

1.6.7.2. Lawrence Öğrenme Stili Modeli

Lawrence, Jung'un yukarıda bahsedilen dört öğrenme boyutu üzerine oturtulan on altı farklı öğrenen tipi tanımlamıştır (Lawrence, 1993: 27). Söz konusu on altı öğrenen tipinin, temel dördünün özellikleri şöyledir (Öztürk, 2007: 69; Aktaş, 2007: 29; Lawrence, 1993: 56-59):

Hisseden Tipler: İnsanlara ve insanların duygularına çok önem verirler. Uyumludurlar ve kararlarında diğer insanlardan etkilenirler. Öğrenme sürecinde bireysel çalışmak yerine diğer arkadaşlarına yardımcı olarak onlarla birlikte öğrenmeyi tercih ederler.

Düşünen Tipler: Duygularını ifade etme konusunda sorun yaşarlar. Kendilerine karşı dürüst olunması ve adil davranılması konusunda oldukça hassastırlar. Öğrenme sürecinde bilgileri belirli bir sıraya koyarak ve analiz ederek öğrenmeyi tercih ederler.

Duygulu Tipler: Bilgiyi öğrenme sürecinde adım adım ilerleyerek soyut ilke ve kavramlara ulaşmayı tercih ederler. Genel olarak titiz ve hassastırlar. Öğrenme sürecinde bilgisayar destekli öğretimden, uygulamalı laboratuvar çalışmalarından ve öğrenilecek konu ile ilgili filmler izlemekten hoşlanırlar.

Sezgili Tipler: Genel olarak sezgilerine göre hareket ederler. Değişik problemler çözmekten hoşlanırlar, sonuca ulaşma konusunda oldukça hızlıdırlar. Problemleri kendi yöntemleriyle çözmek için elinden geleni yaparlar. Mevcut becerileri geliştirmekten çok yeni beceriler edinmeyi tercih ederler.

1.6.7.3. Simon ve Byram Öğrenci Tipleri

Simon ve Byram, Lawrence ile birlikte Jung'un psikolojik tip teorisini eğitimcilerin hizmetine sunan önemli araştırmacılardan biridir. Jung'ın teorisini Lawrence öğretmenlerin, Simon ve Byram ise öğretmen, öğrenci ve danışmanların hizmetine sunmuştur (Ekici, 2004: 29). Simon ve Byram, Jung'dan etkilenmiş ve dört öğrenci tipi tanımlamıştır. Bu öğrenci tiplerinin özellikleri kısaca şöyledir (McCarthy, 1987: 29; Sever, 2008: 21-22):

Hisseden Öğrenci: Hisseden öğrenciler, yardımsever, duyarlı ve etkileyicidirler. Aynı zamanda yaratıcı ve sanatçı ruhludurlar. Duyguları dinlemekten ve duyguları ifade etmekten hoşlanırlar. Duygularını yoğun yaşarlar ve bu duygularını kişiselleştirme eğilimindedirler. Kişisel anlam, hisseden öğrenci tipi için oldukça önemlidir.

Düşünen Öğrenci: Organize olmuş, akıcı ve detaycıdır. Sistemattirler ve yapılara önem verirler. Mantıklı ve zaman kontrollüdürler. Aşırı derecede eleştirel olma eğilimi vardır. Bu yüzden eleştirilmemek adına, kendileri de mükemmel olma zorunluluğu hissederler. Yaptıklarını çözüme kavuşturmaktan hoşlanırlar.

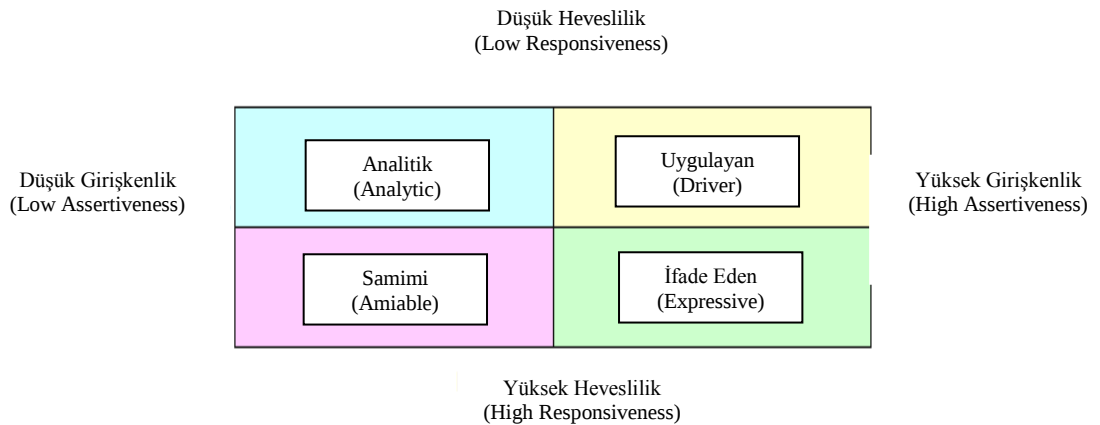
Algılayıcı Öğrenci: Yapılacak işlere ön ayak olmaktan hoşlanırlar ancak işlerini yarıda bırakma eğilimleri vardır. Pratik ve üretkendirler. Öğrenme etkinlikleri düzenlerler. Sabırsız ve rahatsız edici olma eğilimleri vardır. Algılayıcı öğrenci tipleri, enerjik bir yapıya sahip olup, aktif olmaktan hoşlanırlar.

Sezgisel Öğrenci: Farklı bakış açılarını bir araya getirirler. İlgili ve keşfedici özellikleri vardır. Prensiplerin altında yatan önemli noktaları araştırırlar. Sezgisel öğrenci tipleri için “ne olabilir?” sorusu “nedir?” sorusundan daha önemlidir.

1.6.7.4. Merrill Sosyal Stilleri

Sosyal Stil Kuramı, David Merrill tarafından geliştirilmiştir. Endüstri psikolojisi alanında çalışan Merrill, bu stilleri ve stillerin özelliklerini koordinat sisteminde aşağıdaki gibi göstermiştir (Aktaş, 2007: 35-36; McCarthy, 1987: 35):

Şekil 7. Merrill Sosyal Stilleri



Kaynak: (http://changingminds.org/explanations/preferences/social_styles.htm, 25.04.2018).

Koordinat sistemi üzerinde x ekseninin pozitif değerleri bireyin yüksek girişkenlik, negatif değerleri ise düşük girişkenlik özelliği olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, y ekseninin pozitif değerleri bireyin düşük heveslilik özelliğini, negatif değerleri ise yüksek heveslilik özelliğini ifade etmektedir. Yüksek girişkenlik özelliğine sahip bireyler, bir işi yaparken başkalarına sormak, bilgi vermek yerine direk uygulama eğilimindedirler. Hızlı hareket etmeye ve risk almaya hazırdırlar. Yüksek heveslilik özelliğine sahip bireyler ise diğer insanlara karşı oldukça duyarlı ve duygusaldır. Kendi duygularını çok fazla kontrol edemezler (Abalı, 2015: 33).

Koordinat sisteminde gösterilen dört stil ve bunların bazı özellikleri şöyledir (http://changingminds.org/explanations/preferences/social_styles.htm, 25.04.2018):

Samimi Tipler: İnsan odaklı ve sosyaldırlar. Çatışmadan kaçınırlar. Genellikle istikrarlı güvenilir bireylerdir. Takım çalışmasına yatkındırlar.

Analitik Tipler: Tek başına çalışmaktan hoşlanırlar. İhtiyatlı ve sistemattırlar. Aşırı detaycıdırlar. Objektif değerlendirme yapma ve problem çözme becerileri gelişmiştir.

Uygulayan Tipler: Rekabetçidirler. Görev ve sonuç odaklıdırlar. Sorumluluk almaktan hoşlanırlar. Sabırsız ve diğer insanlara karşı duyarsız olabilirler.

İfade Eden Tipler: Sezgiseldirler. Diğer insanlarla iyi iletişim kurabilirler. İkna ve motivasyon konusunda başarılı olduklarından iyi bir yönetici olabilirler.

1.6.7.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1974), öğrencilerin öğrenme sürecindeki tercihlerini çevresel, duyuşsal, sosyolojik ve fiziksel olmak üzere dört kategoride incelemiştir. Tabloda da görüldüğü gibi bu dört kategorinin her birinin alt etmenleri vardır (Jonassen ve Grabowski, 1993: 263-265; Riding ve Rayner, 1998: 67; Ülgen, 1997: 36-38).

Tablo 12. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinde Öğrenmeye Etki Eden Faktörler

1) Çevresel	2) Duyuşsal	3) Sosyolojik	4) Fiziksel
- Ses - Isı - Işık - Ortam	- Motivasyon - Sabır - Sorumluluk - Yapı	- Bireysellik - Eşli - Akranlar - Takım - Yetişkin - Çeşitli yollar	- Algısal - Girdi - Zaman - Hareketlilik

Kaynak: (Dunn ve Dunn, 1993; Akt. Cevher, 2017: 17).

1) Çevresel Faktörler: Bu modelde ses, ısı, ışık ve oturma düzeni gibi dış ortamdaki kaynaklanan unsurların daha iyi bir hale getirilmesiyle etkili bir öğrenme ortamının tasarlanabileceği savunulmaktadır (Cevher, 2017: 17). Öğrencilerin çalışma ortamında ışığın hiç olmaması, yeterince olmaması veya gereğinden fazla olması durumu öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenme ortamının, öğrencinin dilediği uygun bir sıcaklıkta olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenme ortamında bulunan öğrenmeye yardımcı araç ve gereçlerin öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde tasarımının yapılması da öğrenme üzerine olumlu etki yapabilmektedir. Öğrenme ortamındaki ses düzeyinin de uygun bir seviyede olması gerekir. Özellikle gürültülü sınıf ortamlarında öğrenmenin gerçekleşmesi çok da mümkün olmamaktadır. Çevresel faktörler konusunda öğrenciler arası bireysel farklılıklar ve tercihler ön plana çıkmaktadır. Örneğin, bazı öğrenciler müzik eşliğinde konuları daha rahat öğrendiklerini ifade ederken bazı öğrenciler ise en ufak bir sesin dahi öğrenmelerini olumsuz etkilediklerini ifade etmektedir. Kimi öğrenciler öğrenme ortamının çok aydınlık olmasını isterken, kimi öğrenciler ise daha düşük bir ışık düzeyinde çalışmayı tercih etmektedir. Bazı öğrenciler öğrenme ortamının çok düzenli olmasını isterken, bazı öğrenciler ise düzensiz bir çalışma ortamını tercih etmektedir. Kimi öğrenciler çalışma ortamının sıcak olmasından hoşlanırken, kimi öğrenciler serin bir çalışma ortamından hoşlanmaktadır.

2) Duyuşsal Faktörler: Duyuşsal faktörler; motivasyon, sabır, sorumluluk ve yapı alt etmenlerinden oluşmaktadır. LeFever'e göre (1998), motivasyon ögesini öğrenmeye güdülenme olarak ele alabiliriz. Öğrenmede motivasyon düzeyi öğrenmenin kalitesini etkileyen önemli bir faktördür. Başka bir ifade ile motivasyon düzeyi ile öğrenme kalitesi arasında doğru yönlü bir ilişki vardır. Sabırdan kasıt, öğrenmek için gereken süre boyunca öğrenilecek konuya odaklanabilme durumudur. Sorumluluk ise, öğrencilerin verilen görevleri zamanında yapıp yapmama, istenilen kurallara uyup uymama ile ilgili durumlarını ifade etmektedir. Yapılandırma konusunda ise, bazı öğrenciler çalışırken dışarıdan yönlendirilmeye (dıştan yapılandırma) ihtiyaç duyarken bazı öğrenciler kendi yollarını kendileri belirler (içten yapılandırma). (Akt. Cevher, 2017: 18).

3) Sosyolojik Faktörler: Dunn ve Dunn'a göre (1993), sosyolojik faktörler içerisinde bireysellik, öğrenenin öğrenme süreci ve ortamında yalnız olmayı istemesi iken eşli bileşeni, öğrenenin öğrenme sürecini bir arkadaşıyla geçirmesini ifade eder. Grup bileşeni, öğrenenin öğrenme sürecine bir gruba dahil olarak katılmayı istemesi

iken, takım ise öğrenenin başarıma amacıyla kurduğu takımın öğrenme sürecinde aktif olmasını dilemesidir. Kimi öğrenciler kendi başlarına çalışmayı tercih ederken kimisi de arkadaşlarıyla çalışmayı tercih edebilir. Bazı öğrenciler bir ekiple çalışmaktan zevk alırken kimisi de yetişkinlerin yönlendirmelerine ihtiyaç duyar (Akt. Cevher, 2017: 18).

4) Fiziksel Faktörler: Fiziksel faktörler; algı, girdi, zaman ve hareketlilik alt başlıklarından oluşmaktadır. Algıdan kasıt, öğrencilerin öğrenme için duyma, görme, dokunma ve devinimsel tercihleri içeren duyuşal tercihlerdir.

<i>Algı (Duyuşal Tercihler)</i>	<u>Duyma</u>	<u>Görme</u>
	Dinleme	Okuma
	Ders anlatma	Çıktı alma
	Tartışma	Şekiller
	Kayıt etme	Gözlerini kapatarak yineleme
	<u>Dokunma</u>	<u>Devinimsel</u>
	Ellerini kullanma	Vücudun bütünüyle hareket etme
	Altını çizme	Görüşme
	Not alma	Gerçek yaşam deneyimleri
		Toplam hareket
		Drama, tasarım
		Ziyaret, oyun oynama

Girdi alt başlığı ise, öğrencilerin, öğrenme sürecinde yeme içme tercihlerini ifade etmektedir.

<i>Yiyecek (Girdi)</i>	Yiyecek ve içecek eşliğinde çalışma
	Yiyecek ve içeceğe gereksinim duymadan çalışma

Zaman alt başlığında, öğrencinin öğrenme için günün hangi zaman dilimini tercih ettiği incelenmektedir.

<i>Zaman</i>	Günün erken saatleri (sabah)
	Öğleye doğru
	Öğleden sonra
	Akşam saatleri

Hareketlilik alt başlığı ise, öğrencilerin öğrenme sürecinde sabit veya hareket halinde olmasıyla ilgili durumu ifade etmektedir.

Hareket

Hareket gereksinimi

Sürekli oturma hali

Bazı araştırmacılar Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modelini oluşturan alt faktörlerin sınıflamasına beşinci faktör olarak *psikolojik etmenleri* de dahil etmektedirler. Psikolojik etmenler şöyle sınıflandırılmaktadır:

Bütünü ya da Ayrıntıyı Tercih Etme (Global – Analytic Style): Bazı öğrenciler çalışırken konuyu bir bütün olarak ele alırken, bazı öğrenciler konuları parçalara ayırarak öğrenmeyi tercih etmektedirler.

Beyin Yarıkürelerini Tercih Etme (Hemisphericity Preference): Beynin sol veya sağ yarıkürelerinin öğrenme sürecinde kullanılma durumudur. Beyin konusunda değinildiği gibi beynin sol yarıküresi ve sağ yarıküresi farklı işlevlere sahiptir. Beynin sol yarıküresi, analitik; sağ yarıküresi ise sezgiseldir.

Ani Karar Vermeyi ya da Düşünerek Karar Vermeyi Tercih Etme (Impulsive – Reflective Preference): Kimi öğrenciler öğrenme sürecinde ani (fevri) kararlar ve tepkiler verir, kimileri ise öğrenilecek konu üzerinde detaylı düşünerek kararlar ve tepkiler verir (Şimşek, 2007: 56).

Dunn ve Dunn, yukarıda bahsedilen çevresel, duyuşsal, sosyolojik ve fiziksel özelliklerin bireylerin öğrenme stillerini etkilediğini açıklamıştır. Giggs, Keefe ve Monk gibi birçok araştırmacı Dunn ve Dunn'ın geliştirdiği bu modelden etkilenmiştir (Riding ve Rayner, 1998: 68).

1.6.7.6. Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Grasha ve Reichman öğrenme stilleri sınıflamasında, öğrenme stilleri “*katılımcı – kaçınan*”, “*işbirlikçi – yarışmacı*” ve “*bağımlı – bağımsız*” olarak üç grupta toplanmıştır (Jonassen ve Grabowski, 1999: 281-282; Riding ve Rayner, 1998: 70-71). Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin özellikleri kısaca şöyledir (Karakış, 2006: 78-79; Güven, 2004: 23-25):

Katılımcı – Kaçınan Öğrenme Stili’nde, öğrencinin sınıftaki etkinliklere ne kadar dahil olmak istediği, öğrenmeye karşı tutumu ve sınıf kurallarına tepkileri ölçülmektedir. Bu öğrenme stilinin temel özellikleri şöyle özetlenebilir:

Katılımcı	Kaçınan
Ders içeriğini bilmeyi isteme	Ders içeriğini bilmeyi istememe
Sınıftan hoşlanır	Sınıftan hoşlanmaz
Öğrenmek ister	Öğrenmeye ilgisiz
Uyumludur ve yönlendirmeleri izler	Uyumsuzdur ve yönlendirmelere direnir

İşbirlikçi – Yarışmacı Öğrenme Stili’nde, öğrencinin diğer öğrencilerle ilişkilerinin arkasında yatan motivasyonlar ölçülmektedir. Bu öğrenme stilinin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

İşbirlikçi	Yarışmacı
Etkinlikleri paylaşmayı tercih etme	Yarışmacı ve ben merkezli
İşbirliği	Kendisiyle ilgilenme ve kazanmaya güdülenme
İşbirliğinden hoşlanma	Oyunculardan ve yarışmalardan hoşlanma
Grup çalışmasından hoşlanma	Grup oyunlarından hoşlanma

Bağımsız – Bağımlı Öğrenme Stili’nde, öğrencinin öğretmenlere karşı tutumu ve öğrenme ortamında ne kadar özgürlük istediği ifade edilir. Bu öğrenme stilinin temel özellikleri şöyledir:

Bağımsız	Bağımlı
Tek başına çalışma	Öğretmenin rehberliğinde çalışma
Görevlerini tamamlama	Desteğe, içsel motivasyona ihtiyaç duyma
Sorumluluk sahibi	Sorumlu olmama çok az merak sahibi olma
Bağımsız düşünebilme	En az çabayı harcayıp lideri takip etme

1.6.7.7. Gregorc’un Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Gregorc öğrenme stili, bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme üzerine kurulmuştur. Bilgi, *somut* ve *soyut* olarak iki şekilde algılanır. Somut algılayıcılar, beş duyu organı ile bilgiyi algılayan “*sol beyinli kişiler*” olarak isimlendirilir. Soyut algılayıcılar ise zekâyâ

ve hayal gücüne dayalı olarak bilgiyi algılayıp, “*sağ beyinli kişiler*” olarak isimlendirilir (Sever, 2008: 43).

Bilgi işleme açısından bakıldığında iki tür bilgi işlemenin olduğunu görmekteyiz. Bunlar; *ardışık* (sıralı) işleme ve *rastgele* (dağınık - random) işlemedir. Ardışık bilgi işlemede, işlemler mantıksal bir sıra takip edilerek adım adım yapılır. Rastgele bilgi işleme de ise, işlem sırası göz önüne alınmaksızın hangi bilgi önemli ise o bilgi öne alınmaktadır (Sever, 2008: 43).

Gregorc öğrenme stili modelinde öğrenme stilleri dörde ayrılmaktadır (Ekici, 2002: 43-44; Jonassen ve Grabowski, 1999: 289-292; Kaplan ve Kies, 1995: 4; Butler, 1987a: 11; Butler, 1987b: 135-165):

- Somut Ardışık
- Soyut Ardışık
- Somut Random
- Soyut Random

Somut ardışık stilde, bireyler talimatları izlemeyi tercih ederler. Bu öğrenme stilinde bireyler genellikle yaparak, yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenilen bilginin aşama aşama verilmesini ve öğrenme sırasının basitten karmaşığa doğru olmasını isterler. Duyu organlarını çok sık kullanırlar. Özellikle fotoğraflık bellekleri iyi gelişmiştir. Öğrenme sürecinde sessiz, hareketsiz ve sabırlıdırlar (Cevher, 2017: 25; Güven, 2004: 41-42; Koç, 2007: 59). Diyagramlar, akış şemaları, bilgisayar destekli öğretim ve elle yapılan aktiviteler bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler üzerinde etkili olabilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 7).

Soyut ardışık stilde, bireylerin mantıklı düşünme, konuşma ve yazma becerileri oldukça gelişmiştir. Görüşleri yeni kavramlarla sentezlerler (Güven, 2004: 42). Tek başına çalışmayı tercih ederler. Öğrenme sürecinde sessizdirler. Şüpheli bir yapıya sahip olduklarından yeni durumları, değişimleri ancak üzerinde yoğun bir şekilde düşündükten sonra kabul ederler. Sözlü anlatımdan, yazılı ve görsel öğretimden hoşlanırlar. Anlatım, okuma, ana hatları bulma, internette tarama yapma bu tip öğrenenler için etkili olabilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 8).

Somut random öğrenme stilinde, bireyler tek başına veya küçük gruplarla çalışmayı tercih ederler. Uygulamaya dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinden hoşlanırlar. Problem çözme becerileri üst düzeydedir. Araştırma yapmaktan hoşlanırlar ve sıradışı şeyler ilgilerini çeker (Koçak, 2007: 67). İşbirliğine dayalı öğrenme

yaklaşımı ile daha iyi çalışırlar. İnsan ilişkilerine ve sanata değer verirler. Yönlendirmelerden hoşlanmazlar. Değişime açıktırlar ve risk almaktan kaçınmazlar. Sezgisel düşünme yetenekleri gelişmiştir (Koç, 2009: 61; Güven, 2004: 42).

Soyut random öğrenme stiline öğrenenler, öğrenmeyi Gestaltçı bir yaklaşımla, bir bütün olarak ele alırlar. Ele aldıkları konuları aynı şekilde bir bütün olarak değerlendirirler. Risk almaktan çekinmezler. Kuralcılıktan hoşlanmazlar. Duygulara yoğunlaşırlar. Öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktan hoşlanırlar. Düzenlidirler ve hayalci bir yapıya sahiptirler (Koç, 2009: 61; Güven, 2004: 42).

Gregorc, bireylerin %27'sinin somut ardışık öğrenme stiline, %27'sinin soyut ardışık öğrenme stiline, %19'unun somut random öğrenme stiline ve %27'sinin de soyut random öğrenme stiline sahip olduğunu ifade etmiştir (Güven, 2004: 68; Ergür, 1998: 24-25; Gencel, 2006: 51).

1.6.7.8. McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli

Bernice McCarthy, 1980'de 4MAT Öğrenme Stili Modelini geliştirmiştir. McCarthy, altı yıllık çalışma süresince görev yaptığı okuldaki çocukların nasıl öğrendiğini araştırıp teorik ve pratik bilgilerini birleştirerek öğrenme stili modelini hazırlamıştır (Demirkaya vd., 2003: 68).

McCarthy, Kolb'un bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme modeli ile beynin bilgiyi farklı şekilde işleyen sol ve sağ yarıküresinden etkilenmiştir. 4MAT öğrenme stiline dört farklı öğrenen tipi vardır (McCarthy, 1987: 1-68): Bunlar;

- Birinci Tip (İmgesel) Öğrenen
- İkinci Tip (Analitik) Öğrenen
- Üçüncü Tip (Sağduyulu) Öğrenen
- Dördüncü Tip (Dinamik) Öğrenen'dir.

I. Tip (İmgesel) Öğrenen: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri genel olarak aşağıdaki şekildedir (Koç, 2009: 71-72):

- ✓ Hayal güçlerini kullanırlar,
- ✓ Somut Yaşantı (SY) ile bilgiyi algılayıp Yansıtıcı Gözlem (YG) ile işlerler,
- ✓ Yaşantılarını kendi benlikleriyle bütünleştirirler,
- ✓ Fikirleri dinleyerek öğrenirler,
- ✓ Problem çözümünde ve karar vermede sezgilerine göre hareket ederler,

- ✓ Elde etmiş oldukları verileri başkaları ile paylaşırlar,
- ✓ Olaylara farklı açılardan bakma konusunda oldukça başarılıdırlar.

I. Tip Öğrenenlerin Güçlü Yanları: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin genel olarak güçlü yanları şunlardır (McCarthy, 1987: 37; Demirkaya vd., 2003: 71):

- Yenilikçi, hayal gücüne sahip olurlar.
- Fikir alışverişinde bulunurlar.

I. Tip Öğrenenlerin Amaçları: Önemli konularla ilgilenmek ve önemli konularda işin içinde bulunmaktır (Demirkaya vd., 2003: 71; Koç, 2009: 72).

I. Tip Öğrenenlerin Favori Sorusu: “Niçin Öğrenmeliyim?” (Demirkaya vd., 2003: 71; Koç, 2009: 72).

I. Tip Öğrenenlerin Seçtikleri Meslekler: Danışmanlık, öğretim, örgütsel gelişme, beşeri ve sosyal bilimler (McCarthy, 1987: 37; Demirkaya vd., 2003: 70).

II. Tip (Analitik) Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin genel olarak özellikleri şöyledir (Kaya, 2007: 22; Karakış, 2006: 69; Başbüyük, 2004: 12, Önder, 2006: 5):

- ✓ Bilgiyi Soyut Kavramsallaştırma (SK) ile alıp, (YG) ile işlerler,
- ✓ Sistematik düşünceye önem verirler,
- ✓ Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirirler,
- ✓ Olayların özünü kavramaya çalışırlar,
- ✓ Kendi bilgileri ile yeni bilgileri analiz ederler.

II. Tip Öğrenenlerin Güçlü Yanları: Kavram ve modeller oluşturmalarıdır (Demirkaya vd., 2003: 72).

II. Tip Öğrenenlerin Amaçları: Zihinsel çalışmalarda kendilerini yeterli kılmaktır (Koç, 2009: 72).

II. Tip Öğrenenlerin Favori Sorusu: “Ne Öğrenmeliyim?” (Koç, 2009: 72).

II. Tip Öğrenenlerin Seçtikleri Meslekler: Temel bilimler, matematik, fen bilimleri (McCarthy, 1987: 39; Demirkaya vd., 2003: 72).

III. Tip (Sağduyulu) Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Önder, 2006: 6; Demirkaya vd., 2003: 72-73; Karakış, 2006: 69):

- ✓ SK yoluyla bilgiyi algırlarlar, Aktif Yaşantı (AY) yoluyla işlerler,
- ✓ Faydaya ve sonuca ulaşmaya önem verirler,
- ✓ Kuram ve uygulamayı bütünleştirirler,
- ✓ Teorileri test ederek öğrenirler,
- ✓ Problem çözmede mükemmeldirler,

- ✓ Problemleri kendileri çözmek isterler;
- ✓ Deney ve araştırma yaparlar; deney ve araştırmalar üzerine fikir yürütürler, fikirleri pratiğe dökerler,

III. Tip Öğrenenlerin Güçlü Yanları: Bu tip öğrenenlerin en güçlü yanı fikirleri uygulamaya geçirebilmeleridir (Demirkaya vd., 2003: 73).

III. Tip Öğrenenlerin Amaçları: Üretkenlik ve ustalıktır (Demirkaya vd., 2003: 73).

III. Tip Öğrenenlerin Favori Soruları: “*Nasıl Öğrenmeliyim?*” (Koç, 2009: 73).

III. Tip Öğrenenlerin Seçtikleri Meslekler: Mühendislik, uygulamalı bilimler, hemşirelik, doktorluk (Demirkaya vd., 2003: 73).

IV. Dördüncü Tip (Dinamik) Öğrenenler: Bu stile sahip bireylerin özellikleri şöyledir (Demirkaya vd., 2003: 75; Karakış, 2006: 70):

- ✓ SY yoluyla bilgiyi algılayıp AY yoluyla işlerler,
- ✓ Coşkulu ve cesurdurlar,
- ✓ Otoriteyi dikkate almama eğilimi taşırlar,
- ✓ Deneme – yanılma yoluyla öğrenirler,
- ✓ Risk almayı severler,
- ✓ Hareketli olduklarından sürekli teorik eğitim verilen okul ortamından sıkılabilirler.

IV. Tip Öğrenenlerin Güçlü Yanları: Hedeflere ulaşmada kararlıdırlar, zorluklar karşısında hemen vazgeçmezler (Koç, 2009: 74).

IV. Tip Öğrenenlerin Amaçları: Fikirleri eyleme dönüştürmek, bir şeye sebep olmaktır (Koç, 2009: 74).

IV. Tip Öğrenenlerin Favori Soruları: “*Bunu Öğrenirsem Ne Olur?*” (Demirkaya vd., 2003: 74).

IV. Tip Öğrenenlerin Seçtikleri Meslekler: Pazarlama – satış, eğlence, eğitim, sosyal meslekler (McCarthy, 1987: 43).

Yukarıda özetlenen McCarthy’nin dört öğrenme stilini koordinat düzlemi üzerinde gösterdiğimizde aşağıda verilen şekil karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 8. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi)



Kaynak: (McCarthy, 1987: 35).

McCarthy'ye göre dört öğrenme stili de değerli ve önemlidir. Yukarıda da belirtildiği gibi her öğrenme stiline kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri, cevaplaması gereken soruları, sahip olduğu meslekleri ve amaçları bulunmaktadır (Demirkaya vd., 2003: 74; Koç, 2009: 74).

1.6.7.9. Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli

Honey ve Mumford da Kolb'dan etkilenerek 1992 yılında öğrenme stillerini oluşturmuşlardır. Bu öğrenme stilleri şunlardır (Mumford, 1995: 5; Riding ve Rayner, 1998: 57-58; Ülgen, 1995: 38-39):

- Eylemci (Activist) öğrenme stili
- Düşünen (Theorist) öğrenme stili
- Yararcı (Pragmatist) öğrenme stili
- Yansıtıcı (Reflector) öğrenme stili

Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, açık fikirlidirler ve yeni fikirlere karşı heyecan duyarlar. Önce eyleme geçip sonra düşünmeyi tercih ederler. Takım çalışmasına yatkındırlar. Genel olarak günleri etkinliklerle doludur. Hatta bir etkinlikten gelen heyecan sona erdiğinde hemen başka bir etkinlik aramakla meşgul olurlar. Yaşantılar, problemler, takım çalışması, rol oynama ve beyin fırtınası teknikleriyle öğrenmekten hoşlanırlar. Bununla birlikte yönetilmekten ve kurallardan hoşlanmazlar (Sever, 2008: 46; Güven, 2004: 43; University of Leicester, 2018).

Düşünen (Teorist) öğrenme stiline sahip bireyler, eyleme geçmeden önce durup düşünürler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, kendilerine düşünmeleri için zaman tanıdığında iyi öğrenirler. Problemlerle karşılaştıklarında çözüm için adım adım ve mantıklı bir şekilde düşünürler. Analiz ve sentez yapmayı severler. Düşünen öğrenme stiline sahip bireylerin felsefesi rasyonellik ve mantıklılıktır. Eğer bir şey mantıklıysa

iyidir anlayışı hakimdir. Genelde sessiz olan bu bireyler, anlamı anlamaya, gözleme ve süreci tanımlamaya yoğunlaşırlar. Kendi bakış açılarının yanı sıra, çok değişik bakış açılarını gözlemleyebilir ve dinleyebilirler. Araştırma yaparken ve bunları kullanırken güçlü bir güdüye sahiptirler. Buna karşın düşüncelerini bir gruba aktarırken güçlük çekerler (Güven, 2004: 44; University of Leicester, 2018).

Yararcı öğrenme stiline sahip bireyler, öğrendiklerini uygulama olanakları olduğunda daha kolay ve kalıcı öğrenmektedirler. Pratikler, pratik kararlar vermeyi ve problemleri çözmeyi severler. Çoğunlukla grup çalışmalarından, tartışmadan ve risk almaktan hoşlanırlar. Bir şeyi yapmanın her zaman daha iyi bir yolu vardır ve işe yarıyorsa iyidir bu stile sahip bireylerin felsefesidir. Araştırma verilerini kullanarak projeler yapma ile ilgilidirler. Buna karşın, genellikle düşünmeden, anlamını aramadan ve gözlemden kaçınırlar. Çok uzun ve açık uçlu tartışmalardan sıkılma eğilimine sahiptirler. (Güven, 2004: 44; University of Leicester, 2018).

Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi gözlemleyerek ve deneyimlerini gözden geçirerek öğrenirler. Olaylara farklı açılardan bakmayı severler. Bir konuyla ilgili karar vermeden önce çok düşünürler. Hareket etmeden önce tüm olasılıkları değerlendirmeyi severler. Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireylerin felsefesi temkinli olmaktır. İnsanları gözlemlemekten ve önce onların fikirlerini alıp sonra kendi fikirlerini söylemekten hoşlanırlar (Sever, 2008: 47; University of Leicester, 2018).

1.6.7.10. Butler Öğrenme Stili Çalışması

Katleen Butler, öğrenme stillerini geniş kapsamlı bir şemsiye kavram olarak ele almış ve bireysel öğrenme farklılıklarını ortaya koyan bir isim şeklinde tanımlamıştır (Butler, 1987a: 1-13). Butler'ın öğrenme Stili, Allen Harrison ve Robert Bramson'un düşünme stilleri çalışmasına dayanmaktadır. Harrison ve Bramson, yetişkinlerin problem çözme ve karar vermeleri üzerine bir çalışma yaparak kişilerin düşünce stillerini incelemişlerdir. Bu stiller realist, analitik, pragmatik, idealist ve sentezcidir. Bu çalışmadan etkilenen Butler, farklı stiller tarafından kullanılan problem çözme stratejisini araştırmak ve öğrencilerin kendi yaklaşımlarını geliştirmesinde hangi yollara bakacağını bulmak için yeni bir çerçeve tasarlamıştır. Öğretmen ve öğrencilerle beş stili kullanarak kapsamlı gözlem ve görüşmeler gerçekleştirmiş ve metodolojiyi güncellemiştir (Uygungül, 2016: 33; Bozkurt, 2005: 68).

Butler tarafından düzenlenmiş beş öğrenme stilini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Realist Düşünen ve Öğrenenler,
- Analitik Düşünen ve Öğrenenler,
- Pragmatik Düşünen ve Öğrenenler,
- İdealist Düşünen – Kişisel Öğrenenler,
- Sentezci Düşünen – Farklı Öğrenenler.

Bu beş öğrenme stilinin özellikleri genel hatlarıyla şöyledir (Cunha, 2001: 89-91):

Realist Düşünen ve Öğrenenler: Realist düşünen ve öğrenenlerin karakteristik özellikleri, Harrison ve Bramson tarafından tanımlanan düşünme stillerini yansıtır. Bu gruba girenler, karşılaştıkları sorunları dikkatli ve doğrusal çalışma ile çözerler. Sorunları çözerken ve öğrenirken, net açıklamalara, spesifik yöntemlere ve öngörülebilirliğe ihtiyaç duyarlar. Zamana ve detaylara çok önem verirler. Açık uçlu ödevleri yerine getirirken yönlendirilme ihtiyacı hissederler.

Analitik Düşünen ve Öğrenenler: Harrison ve Bramson tarafından tanımlanan analist düşünce tarzını yansıtmaktadır. Analitik düşünen ve öğrenenler karşılaştıkları sorunları verileri analiz ederek çözebilirler. Bu tür öğrenenler, düşünmek ve çalışmak için sakin bir ortama ihtiyaç duyarlar. Bu tip öğrenme stiline sahip bireyler genellikle erken yaşta okumayı öğrenir. Sıra dışı görevlerde ve kritik kararlarda yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar.

Pragmatik Düşünen ve Öğrenenler: Butler, bir grup öğrenci ve öğretmenlerinden elde ettiği veriler doğrultusunda bu stilin diğer dört stilin karışımı olduğu sonucuna varmıştır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, pratik adaptasyon yoluyla sorunları çözebilirler. Bu öğrenenler rutin işleri halletmenin yolunu kolayca bulabilirler fakat detay içeren derinlemesine görevlerin üstesinden gelmekte zorlanırlar. Oldukça sosyal görünmelerine karşın kişisel düşünenler gibi duygu temelli ve idealistler gibi hedef odaklı değildirler. Yaratıcı olma eğilimi vardır. Karşılaştıkları sorunları çözerken bazen geçici olarak analitik düşünenler gibi hareket edebilirler. Kendilerini pragmatist olarak gören bazı insanlar, kendilerini diğer dört öğrenme stilinin dengesi olarak anladıklarını ifade ederler. Ancak, pragmatistler diğer dört stilin kombinasyonu olan tutarlı herhangi bir davranış sergilememişlerdir. Bununla birlikte kendilerine *realist*, *analitik*, *idealist* ve *sentezci düşünen – farklı öğrenen* olarak yalnızca dört seçenek verilen kişilerden kendilerini *sentezci düşünen – farklı öğrenen* olarak görenlere;

pragmatik olarak beşinci seçenek verildiğinde birçok kişi kendini pragmatik olarak yeniden tanımlamıştır.

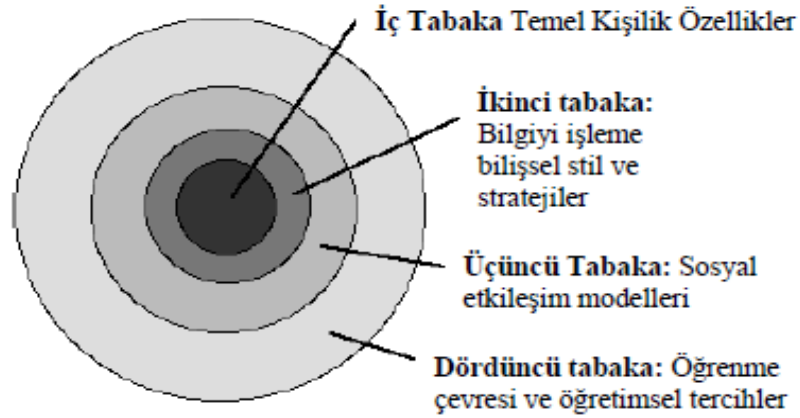
İdealist Düşünen – Kişisel Öğrenenler: Öğrenme sürecinde dünyaya son derece kişisel bir yaklaşımla bakma, ilişkilerde uyum arama, sorunları işbirliği ile çözme anlayışı idealist düşünen ve kişisel öğrenenlerin düşünce tarzının genel özellikleridir. Bununla birlikte idealist kavramı öğrenme sürecini uygun şekilde yansıtmazken; kişisel kavramı bu tip öğrenenlerin yaşamlarının özünü yakalar. Bu tip öğrenenler kendilerinin ve başkalarının duygularına karşı son derece duyarlıdır. Aynı zamanda bu tip öğrenenlerde, herhangi bir çatışma durumunda yaşanacak üzüntünün önüne geçmek için çok dikkatli olunması gerekmektedir.

Sentezci Düşünen – Farklı Öğrenenler: Harrison ve Bramson'un sentezci düşünme tarzı ile sentezci düşünen – farklı öğrenenlerin öğrenme süreçleri benzer şekilde açıklanmıştır. Öğrenme sürecinde dünyaya oldukça farklı yaklaşımla bakan bu stile sahip kişiler, genel olarak meydan okuyan, bir şeyleri değiştirmek isteyen, sorunlara geniş bir bakış açısıyla bakıp özgün düşünceler üreterek çözmek isteyen bir yapıya sahiptir. Sentezci düşünen – farklı öğrenenlere ait bu özellikler, aynı zamanda Harrison ve Bramson'un sentezci düşünce tarzının da karakteristik özellikleridir. Sentezci terimi öğrenme sürecini uygun bir şekilde yansıtmazken farklı terimi bu tip öğrenenlerin yaşamlarının özünü yakalar. Farklı öğrenenlerin stratejilerinden olan keşif ve araştırma onlara değişik yollarla özgün şeyler meydana getirme fırsatları sunmaktadır.

1.6.7.11. Curry Öğrenme Stili Modeli

Curry'nin "Soğan Modeli" (Onion Model), öğrenme stilleri içinde en iyi taksonomi çalışmalarındandır. Model, şekilde görüldüğü gibi içeriden dışarıya doğru halkalardan oluştuğu için soğan modeli adını almıştır. Şekildeki her bir katman farklı bir öğrenme stilini göstermektedir (Şimşek, 2007: 31).

Şekil 9. Curry'nin Soğan Modeli



Kaynak: (Şimşek, 2007: 183).

Şekilden görüldüğü üzere, Curry (1983), öğrenme stili modelinin boyutlarını, merkezden dışa doğru dört boyutta²⁵ ele alır. Bu boyutlar kısaca şöyle özetlenebilir (Aktaş, 2007: 31-32; Şimşek, 2007: 31-32; Karakış, 2006: 77):

Kişilik: Soğan modelinin en iç katmanı bilişsel kişilik stilini sorgular. Bilişsel kişilik stili, bilgiyi özümseme ve uydurmada bireysel yaklaşımdır. Bu katman kişiliğin önemini belirtmekte ve kişiliğin boyutları ile ilgilenmektedir. Yani modelin en iç tabakasını temel kişilik özellikleri oluşturur. Bu boyutta, temel kişilik özelliklerinin bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerine etkileri değerlendirilir. Temel kişilik özellikleri diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahiptir. Kolay kolay değişmez ve ölçülmesi de kolay değildir. Bu katmanda örnek gösterilen teorilere örnek olarak şunlar verilebilir:

- Felder - Silverman Öğrenme Stili Modeli
- Witkin Alan Bağımlı – Alan Bağımsız Öğrenme Stilleri Teorisi
- Myers – Briggs Kişilik Tipleri
- Riding – Rayner Bilişsel Stil Analizi
- Jung Öğrenme Tipleri Kuramı

²⁵ Curry'nin soğan modeline sosyal etkileşimin eklenmesi ile model dört tabakada incelenmeye başlanmıştır (Şimşek, 2007: 31).

Bilgiyi İşleme Stilleri: Soğan modelinin ikinci tabakasını bilgiyi işleme, bilişsel stil ve stratejiler oluşturur. Bilgiyi işleme kavramı, bilgiyi özümserken kişinin bireysel tercihlerini temsil eder. Bilgiyi işleme, iki birbirine bağlı yaklaşımla ele alınabilir:

- *Bilişsel Stiller (Cognitive Styles):* Bireylerin, problem çözme, düşünme hatırlama gibi özellikleri ile ilgilidir.
- *Yapılandırmacılık (Constructivism):* Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır (Demirel, 2000: 75). Bilgiyi nasıl algıladığını ve nasıl öğrendiğini ifade eder (Perkins, 1999: 355).

Bu katmanla ilgili beş temel teori örnek olarak verilebilir. Bunlar:

- Kolb Öğrenme Stili Modeli
- Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri Modeli
- McCarthy 4 MAT Öğrenme Stili Modeli
- Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması
- Gardner'ın Teorisi

Sosyal Etkileşim: Soğan modelinin üçüncü tabakasını sosyal etkileşim modelleri oluşturur. Sosyal etkileşim öğrencinin sınıf ile olan ilişkilerini belirtir. Bu boyutta, öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerine odaklanılmaktadır. Bu katman ile ilgili öğrenme stillerinden en çok bilineni Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Sınıflaması'dır²⁶.

Öğretimsel Tercihler: Soğan modelinin dördüncü ve en dış katmanını öğrenme çevresi ve öğretimsel tercihler oluşturur. Bu katman öğrenenin, öğrenme ile ilgili tercihlerini belirtir. Bireyin öğrenmesi üzerinde etkili dış faktörleri ele alır. Bu katmanla ilgili öğrenme stillerinden en çok bilineni Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli'dir. Öğretimsel tercihler üzerinde, Dunn ve Dunn detaylı olarak çalışmıştır²⁷.

1.6.7.12. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli

Riding ve Cheema (1991) yaptıkları çalışmaların sonucunda mevcut olan çeşitli bilişsel öğrenme modellerinin iki temel boyutta gruplanabileceğini buldular. Bu iki grup;

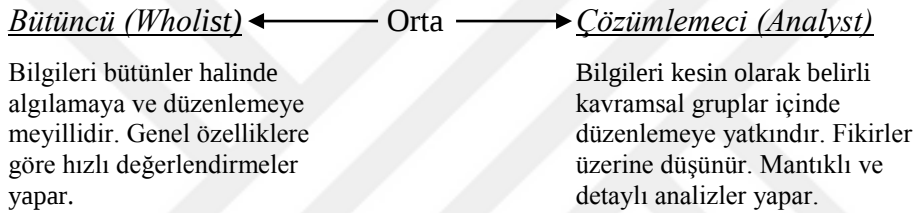
- Bütüncü (Wholist) – Çözümlemeci (Analyst)
- Sözelci (Verbalist) – İmgeci (Imagelist)'dir (Koç, 2009: 67).

²⁶ Daha detaylı bilgi için bakınız Grasha ve Reichman Öğrenme Stilleri Sınıflaması.

²⁷ Daha detaylı bilgi için bakınız Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.

Bütüncü – Çözümleyici: Bütüncü öğrenciler, grup çalışmalarından hoşlanırlar, başkalarını duygusal açıdan iyi anlarlar. Öğrenme sürecinde öğretmen tarafından desteklenmeyi beklerler. Eleştiriye açık ve esnektirler. Bireysel çalışmayı ve rekabet etmeyi sevmezler. Bir olayın temelini oluşturan ayrıntıları göremezler. Genellikle sosyal bilimler alanında eğitim görmeyi seçerler. Çözümlemeci öğrenciler, konuları adım adım öğrenmeyi severler. Hedeflerine ulaşmak için oldukça kararlıdırlar. Duygularından çok mantıklarına güvenirlir. Bireysel çalışmayı tercih ederler ve konunun ayrıntılarına odaklanırlar. Bu sebeple bazen konunun ana fikrini bulmakta zorlanırlar. Genellikle fizik, matematik ve mühendislik alanlarında eğitim görmeyi tercih ederler (Kanadlı, 2008: 14).

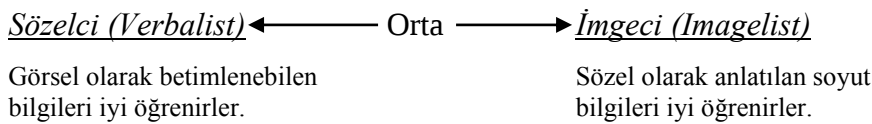
Şekil 10. Bütüncü ve Çözümlemeci Doğrusu



Kaynak: (Long, 2000: 97).

Sözelci (Verbalist) - İmgeci (Imagelist): Evoy'a göre (1998), sözelci öğrenciler sözel sınavlarda daha başarılıdırlar. Yazılı metinlerden hoşlanırlar. Dışa dönük ve uyarıcı yani harekete geçiricidirler. İmgeci, yazılı metinlerle birlikte anlatılanların resimlerle ifade edildiği materyalleri severler. Pasif ve içe dönük olmayı tercih ederler (Kanadlı, 2008: 15).

Şekil 11. Sözelci ve İmgeci Doğrusu

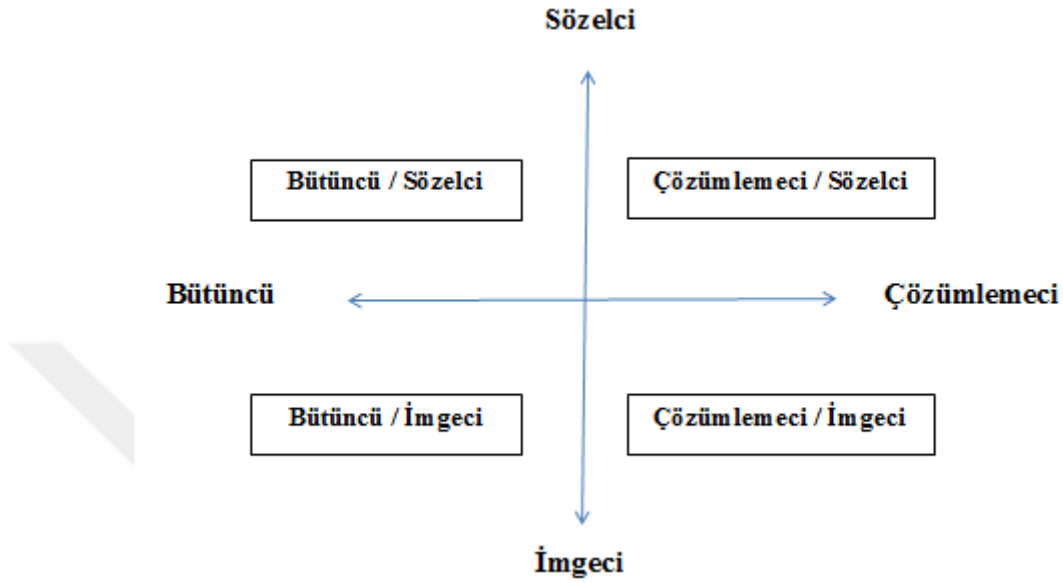


Kaynak: (Long, 2000: 98).

Bütüncü - Çözümlemeci ve Sözelci - İmgeci boyutları kişinin bilgiyi işleme yönteminin değişik yönlerini gösterdiği için birbirinden bağımsızdır. Yani kişinin Sözelci - İmgeci boyutundaki yeri onun Bütüncü - Çözümlemeci boyutundaki yerini etkilemez. Bütüncü - Çözümlemeci ve Sözelci - İmgeci boyutlar arasında çapraz

ilişkiler kurulduğunda Şekilde görüldüğü gibi, Bütüncü - Sözelci, Bütüncü - İmgeci, Çözümlemeci - Sözelci ve Çözümlemeci - İmgeci dört kategori elde edilir (Şimşek, 2004: 108).

Şekil 12. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli



Kaynak: (Şimşek, 2004).

1.6.7.13. Fleming ve Mills'in VARK Modeli

Bu öğrenme stilinde mini bir anketle bireyin öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir (Şimşek, 2007: 48). Fleming ve Mills, bu öğrenme stili modelini oluştururken öğrenme stilini dört ana başlık altında incelemiştir. Bunlar:

- Görsel (Visual),
- İşitsel (Aural),
- Okuma - Yazma (Read - Writer),
- Kinestetik (Kinesthetics)'dir.

Fleming'e göre (2001; 2002) bu stillerin bilgiyi alış şekli şöyledir (Şimşek, 2007: 48):

Eğer güçlü bir Görsel (Visual) öğrenici iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmalısınız:

- ✓ Altını çizme,
- ✓ Farklı renkler,
- ✓ Vurgulayıcı olma,

- ✓ Semboller,
- ✓ Çiçekli kartlar,
- ✓ Grafikler,
- ✓ Resimler, videolar, posterler,
- ✓ Diyagram ve resimli kitaplar,
- ✓ Beden dili kullanarak öğreticilik.

Eğer güçlü bir İşitsel (Aural) öğrenici iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmalısınız:

- ✓ Öğretmene bakan,
- ✓ Diğerleriyle farklı konularda tartışan,
- ✓ Öğretmenleriyle farklı konuları tartışabilen,
- ✓ İnsanlara yeni fikirlerini açıklayan,
- ✓ Kayıt cihazı kullanan,
- ✓ Şakalar, hikayeler, ilginç örnekler kullanan.

Eğer güçlü bir Okuma - Yazmaya (Read - Writer) yönelik öğrenici iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmalısınız:

- ✓ Ders kitapları,
- ✓ Ders notları,
- ✓ Okumalar,
- ✓ Kütüphane,
- ✓ Öğretmenin notları,
- ✓ Cümle içindeki bilginin büyük kısmını anlama ve kelimeleri iyi kullanma,
- ✓ Yazılı sınavlar,
- ✓ El kitapları.

Eğer güçlü bir Kinestetik (Kinesthetics) öğrenici iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmalısınız:

- ✓ Bütün duyuları kullanma,
- ✓ Laboratuvarlar,
- ✓ Alan gezileri,
- ✓ Gerçek yaşamdan örnekler veren öğreticiler,
- ✓ Uygulamalar,
- ✓ El becerilerine dönük yaklaşımlar,
- ✓ Deneme - yanılma,

- ✓ Sergiler, örnekler, fotoğraflar,
- ✓ Formüller, problemlerin çözümleri, sınav kağıtlarını yeniden inceleme.

Fleming ve Mills, öğrencilerden yukarıda verilen öğrenme stillerinden birden daha fazla öğrenme stili eşit ağırlıkta olanları çok tarzlı olarak kabul etmiştir (Sever, 2008: 52).

Picard (2000), bu dört tipin davranışlarını şöyle özetlemektedir (Akt. Şimşek, 2007: 53):

Görseller (Visual), okuduklarının altını çizerler, değişik renkler ve semboller kullanırlar. Sayfa düzenlemesi yaparlar. Çalışırken farklı stratejiler kullanırlar. Sınav sırasında resimleri hatırlarlar. Grafik kullanırlar.

İşitseller (Aural), derslere katılırlar. Konularla ilgili tartışmaktan ve kendi fikirlerini diğerlerine açıklamaktan hoşlanırlar. Sesli materyaller kullanırlar. Dinlemeyi tercih ettikleri için iyi not tutamazlar. Notlarını yüksek sesle okuyarak çalışırlar. Ayrıca, tuttukları notları başkasına anlatırlar. Sınavda soruları cevaplarken kendi iç dünyasından gelen sesleri dinleyip, cevapları sesli olarak verirler.

Okuma – Yazma (Read – Writer) ile iyi öğrenenler, sözlük, çalışma kağıtları, kitaplar kullanırlar, bunları okuyup tekrar yazarlar. Ders notlarını, çalışma kağıtlarını, kitaplarını defalarca okuyup düşüncelerini başka ifadelerle tekrar yazarlar. Diyagramlar oluşturarak olayları açıklamaya çalışırlar.

Kinestetikler (Kinesthetics), Duyu organlarının tamamını kullanırlar. Hareket etme gereksinimi duyduklarından dikkatleri dağılabilir. Uygulamalı öğrenme ortamlarını tercih ederler. Gerçek yaşam örneklerini dinlerler. El becerilerine yönelik işler yaparlar. Çalışırken genellikle not tutmazlar. Ayakta gezerek ve yüksek sesle okuyarak çalışırlar.

1.6.7.14. Felder - Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder ve Silverman bireylerdeki farklı öğrenme yollarından hareketle beş öğrenme stili²⁸ olduğunu açıklamışlardır. Bu öğrenme stilleri şunlardır:

- Duyusal - Sezgisel (Sensing - Intuitive),
- Görsel - İşitsel (Visual - Verbal),

²⁸ Felder - Silvermann öğrenme stili modeli beş boyut içerir. Bunlardan ikisi Myers - Briggs ve Kolb Modeli ile aynıdır. Algılama boyutunda *Duyusal - Sezgisel (Sensing - Intuitive)* yaklaşımı Myers - Briggs Modelinde de aynı şekildedir. *Duyusal - Sezgisel* öğrenme stili esasında Jung Öğrenme Tipleri Kuramı konusunda da bahsedildiği gibi Jung'ın psikolojik tip teorisinden gelmektedir. *Aktif - Yansıtıcı* öğrenme stili ise sonraki konularda bahsedileceği üzere Kolb Öğrenme Stili Modelinde de mevcuttur.

- Aktif - Yansıtıcı (Active - Reflective),
- Ardışık (Aşamalı - Sıralı) - Bütünsel (Sequential - Global),
- Tümevarım - Tümdengelim (Inductive - Deductive).

Duyusal - Sezgisel: *Duyusal* olarak düşünen öğrenciler, duyu organlarını kullanmakta, etrafında dikkatini çeken olaylara yoğunlaşarak gözlem yapmaktadır. Gözlem gücünü kullanan birey, karşılaştığı olayları işlem basamakları halinde sıraya koyarak çözmeye çalışmaktadır. Felder ve Silverman'a göre bu durum bireyin iyi bir belleğe sahip olmasının sonucudur. Zaten duysal öğrenenler ezber konusunda başarılıdır ve dikkatli bir kişiliğe sahiptirler. *Sezgisel* öğrenenler ise, yeniliği severler ve tekrardan hoşlanmazlar (Koç, 2009: 74-75; Karakış, 2006: 71). Felder ve Silverman, bu tip öğrenenlerin ezber yeteneklerinin olmadığını, soyut kavramları öğrenirken son derece zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu tip öğrenenlerin odaklanma problemi yaşadıklarını yani dikkatlerini uzun süre bir yerde toplayamadıklarını söylemişlerdir (Felder, 1993: 288-289). Duyusal öğrenenler, soruları anlamak için birkaç kez okumak zorunda kalabildiğinden zamana dayalı sınavlarda sorun yaşabilir. Sezgisel öğrenenler ise sabırsız davranarak soruların tamamını okumadan cevaplamaya başladıklarından bu durum onların hata yapmasına neden olabilir (Karakış, 2006: 71).

Görsel - İşitsel: *Görsel* öğrenenlerin, adından da anlaşıldığı gibi görsel bellekleri çok iyi gelişmiştir. Gördükleri nesneleri kolay unutmazlar. Bu yüzden bu stile sahip olan öğrenenlere sözel ifadeler mümkün olduğunca resimleştirilerek sunulmalıdır ki onların görsel uyarıcıları harekete geçsin. Bu stile zıt bir özellik gösteren *işitsel* öğrenenler, sözel bilgileri, görsel bilgilere tercih ederler. İşitsel öğrenenler, konuları başkalarına anlatarak daha etkin bir öğrenme sağlarlar. Yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okuduklarının %10'unu, duyduklarının %26'sını, gördüklerinin %30'unu, hem gördükleri hem duyduklarının %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp da söylediklerinin %90'ını hatırladıkları ortaya konulmuştur (Sever, 2008: 48-49; Koç, 2009: 76; Karakış, 2006: 72; Montgomery ve Groat, 2007: 6).

Aktif - Yansıtıcı: *Aktif* öğrenme stiline sahip olan bireylerde öğrenme ortamı durağan olmamalıdır. Bu stile sahip bireylerde, bireyin öğrenme ortamına bizzat katılması gerekir. Bu şekilde öğrenen birey yaparak - yaşayarak çevreyi algılamaya çalışmaktadır. Bireysel çalışmaktan ziyade grup çalışmasını tercih ederler. "*Deneyelim ve nasıl çalıştığımızı görelim*" sözü aktif bir öğrencinin kullandığı sözdür. *Yansıtıcı* öğrenme stiline sahip olan bireyler, çevreden gelen uyarıcıları zihinlerinde algılayarak onları yorumlama yoluna gitmektedir. Bu öğrenme stiline sahip bireylere olaylar

üzerinde düşünme olanağı verilmelidir. "*İlk önce düşünelim*" sözü, yansıtıcı öğrenme stiline sahip bir öğrencinin kullandığı sözdür (Felder ve Silverman, 1988: 674-681).

Ardışık (Aşamalı - Sıralı) - Bütünsel: Ardışık öğrenenler, bilgiyi küçük parçalar halinde almaktadır. Bu parçalar arasında her zaman mantıklı bir ilişki kurma yoluna giderler ve bu durum onların analiz yönlerinin gelişmesini sağlar. *Bütünsel* öğrenenler ise, bilgiyi analiz etmek yerine bütün olarak algılamaktadır. Bu algılama esnasında bir sorunla karşılaşmış iseler bunu sezgileri ile çözme yoluna giderler. Bu stile sahip bireyler bazı durumlarda sezgilerini dışa vurmakta zorlandıklarından, sorunları nasıl çözdüklerini anlatamayabilirler (Felder ve Spurlin, 2005: 103 - 104).

Tümevarım - Tümdengelim: *Tümevarım* stiliyle öğrenenlerin özelliklerine baktığımızda öncelikle konunun ayrıntıları üzerinde dururlar ve daha sonra bir bütün halinde genel sonuçlara giderler. Bu sonuçlara giderken güdülenmeye ihtiyaç duyarlar. *Tümevarım*, insanın doğal öğrenmesini ifade eder. Örneğin yeni dünyaya gelmiş bir bebek dünyayı algılamaya ve bulunduğu ortama adapte olmaya çalışır. Bunun için sürekli etrafını gözlemler. Bu gözlemler sonucunda birtakım sonuçlar çıkarır. Örneğin acıktığında ağlama davranışı gösterir. Bu davranıştan sonra annesi veya kendisine bakan kişinin yanına geldiğini öğrenir. *Tümdengelim* stiliyle öğrenen öğrenciler ise, bütünden parçaya gitmektedir. Bu stilde öğrenciler, genel kavramları önce öğrenip daha sonra belirli ayrıntıları çıkarma eğilimindedirler. Karakış'a göre (2006), tümdengelim, yükseköğretimde teknik konularda doğal öğretme stilidir. İlgili prensipleri sunduktan sonra uygulamaya geçmek, anlaşılmış olan materyalin sunulmasında ve organizasyonunda etkili ve seçkin bir yöntemdir (Karakış, 2006: 72). Ancak, Otrar'a göre (2006), öğretimde tümdengelim yönteminin yoğun olarak kullanılmasıyla, öğrenciler ezberci ve problemlerin üstesinden yalnız başına gelemeyen, pratik eksikliği duyan bireyler haline gelmişlerdir (Otrar, 2006: 47).

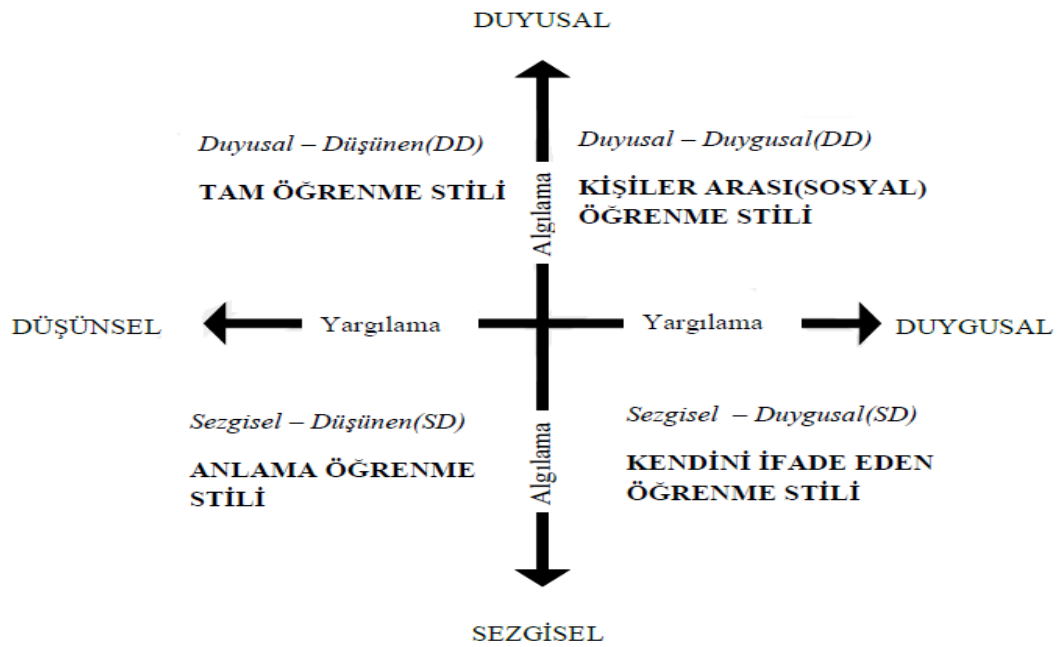
1.6.7.15. Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli

Harvey Silver ve J. Robert Hanson (1998), Myers – Briggs Modelinden yola çıkarak kendi öğrenme stillerini geliştirmişlerdir. Bu öğrenme stilleri:

- Tam öğrenme (ustalık) öğrenme stili,
- Anlama öğrenme stili,
- Kişilerarası öğrenme stili,
- Kendini ifade eden öğrenme stilidir.

Silver ve Hanson, Myers – Briggs Modelinin *duyusal – sezgisel* ve *düşünsel – duygusal* olan ikili kategorilerinden yola çıkarak yukarıda bahsedilen dört öğrenme stilini oluşturmuşlardır. Bu ikili kategorilerden oluşan dört öğrenme stili, Silver, Strong ve Perini'nin (2000) belirttiği gibi aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 13. Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli



Kaynak: (Silver, Strong, Perini (2000); Akt. Uygungül, 2016: 42).

Şekilde görüldüğü gibi kişi unsurları, *duyusal*, *sezgisel*, *düşünsel* ve *duygusal* olarak kategorize edilmiştir. *Duyusal insanlar*, gerçeği bulmak için duyularını (görme, işitme, koklama, tatma ve dokunma) kullanırlar. *Sezgisel insanlar*, bilgiyi bulmak için keşfetme ve ilişki kurmayı kullanırlar. Buluş yapmaktan hoşlanırken, tekrar yapmaktan sıkılırlar. *Düşünsel insanlar*, mantıklı ve doğrulanabilir bilgiyi, neden – sonuç ilişkisi kurarak düşünürler. *Duygusal insanlar*, mantık dışındaki uyaranlara, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeklindeki temel yargıya hisleriyle varırlar. Silver, Strong ve Perini'ye göre (2000), Silver ve Hanson'un dört öğrenme stili özelliği tabloda gösterilmiştir (Uygungül, 2016: 42-44; Bozkurt, 2005: 63-64):

Tablo 13. Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modelinin Özellikleri

DUYUSAL – DÜŞÜNSEL / USTA (TAM) ÖĞRENEN ÖĞRENME STİLİ			
Öğrenme Tercihleri -Somut sonuç görme -Öğrendiklerini uygulama -Tarif takibini adım adım yapma -Pasif olmaktan ziyade aktif olmak -Tam olarak ne olduğunu, ne kadar iyi ve neden görev yapması gerektiğini bilmek	En İyi Öğrenme -Tatbikat -Sergi -Uygulama -Uygulamalı deneyim	Beğendikleri -Anında, pratik olan şeyleri yapmak -Titizlik -Zamanında ve eksiksiz çalışma için övgü -Anında geribildirim (ödül, ayrıcalık vb.)	Beğenmedikleri -Parçaları hiç kullanmadan görevi tamamlama -Hayal gücü ve sezgi gerektiren aktiviteler -Karmaşık faaliyetler -Kapalı olmayan, sonuçlanmayan açık uçlu faaliyetler -Duygulara ya da diğer maddi olmayan sonuçlara odaklanan faaliyetler
SEZGİSEL – DÜŞÜNEN / ANLAMA ÖĞRENME STİLİ			
Öğrenme Tercihleri -Fikirler ve bunların ilişkilerinin nasıl olduğu hakkında çalışmak -Kendi yaptığı ve ilgilendiği projeleri düzenleme ve planlama -Mantıksal analizleri tartışmak ya da görüşmek -Toplayarak, organize ederek ve değerli bilgiyle problem çözme	En İyi Öğrenme -Konuşma -Okuma -Mantıklı tartışma ve görüşme -Şahsi ilgilendiği projeler	Beğendikleri -Çalışmalarında plan ve organizasyon -Kendi başına ya da diğer sezgisel – düşünen tiplerle çalışma -Düşündüğü, keşfettiği, ustalaştığı konularla fikirler üzerinde çalışma	Beğenmedikleri -Rutin ya da alışılmış görev -Ezber -Ayrıntılarla alakalı olmak -Kalıplaşmış roller ve önceden belirlenmiş prosedürler
DUYUSAL – DUYGUSAL / KİŞİLER ARASI (SOSYAL) ÖĞRENME STİLİ			
Öğrenme Tercihleri -Teorilerden çok insan hayatına doğrudan etki eden şeyler hakkında çalışma -Öğretmenleri tarafından kişisel ilgi ve teşvik alma -Bir takımın parçası olarak diğer öğrencilerle işbirliği yapma -Kendi öğrenmeleri ve nasıl hissettiği hakkında yardımcı olacak faaliyetler	En İyi Öğrenme -Grup deneyimi ve projeler -İlgilenme -Şahsi söylem ve tartışma -Rol oynama	Beğendikleri -Şahsi ilgi ve cesaretlendirme -Sınıfta yapıcı olma fırsatı -Kişisel geribildirim -Duygularını ve deneyimlerini diğerleriyle paylaşma	Beğenmedikleri -Uzun süreçte tek başına sessizce çalışma -Olgusal detaylar -Birilerinin kaybettiği aşırı rekabetçi oyunlar -Detaylı ve ilgi isteyen rutin işler
SEZGİSEL – DUYUSAL / KENDİNİ İFADE EDEN ÖĞRENME STİLİ			
Öğrenme Tercihleri -Yaratıcı ve hayal gücünü kullanan olma -Kendi yaratıcı yollarıyla çalışmalarını planlama ve organize etme -Birtakım şeyleri aynı anda yapma -Problemlerin çözümünde normal düşünülmüş şeylerin yanında alternatif araştırma -Gerçek problem ve çözüme bakarak tartışma	En İyi Öğrenme -Yaratıcılık ve sanatsal aktivite -Kişisel ya da sosyal değerlerle sınırlandırılmamış tartışma -Aydınlatıcı ve geliştirici aktiviteler (dramalar vb.)	Beğendikleri -Derin düşünce -Keşfetme vasıtasıyla öğrenebilme -Kendi ilgilendiklerini planlama ve bunlara ulaşma fırsatı -Kişisel anlayış ve keşiflerini onaylama	Beğenmedikleri -Detayla çok fazla ilgilenme -Ezber, alışılmış öğrenme -Önceden belirlenmiş doğru cevaplı görevler -Detaylar ve dikkat gerektiren rutin işler

Kaynak: (Silver, Strong, Perini (2000); Akt. Uygungül, 2016: 43-44).

1.6.7.16. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kolb, öğrenmeyi bir süreç olarak kabul etmiştir. Kolb'a göre, öğrenme süreci yaşantıya bağlı olarak gerçekleşmektedir ve öğrenme sürecinin üç temel özelliği bulunmaktadır. Bu üç temel özelliğin birincisinde Kolb, öğrenmenin bir uyum sağlama süreci olduğunu; ikincisinde, bilginin taklit edilmediğini veya çevreden olduğu gibi alınmadığını; bilginin, dönüştürme sürecinden geçtiğini belirtmiştir. Üçüncüsünde ise, öğrenmenin hem somut hem de soyut olarak yaşantıya dönüştürüldüğünü ifade etmektedir (Kolb, 1984: 41).

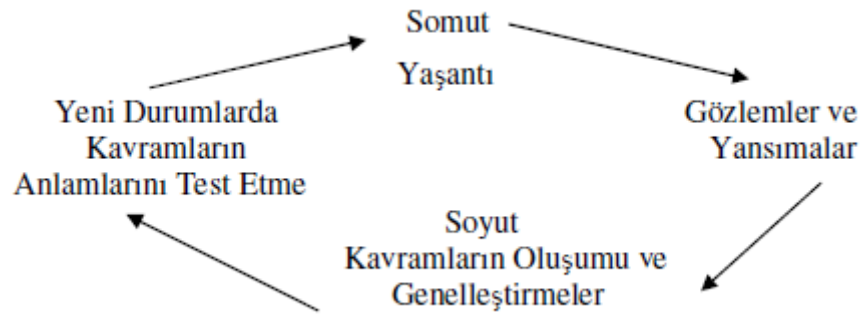
Kolb Öğrenme Stilleri Modeli, 1984 yılında geliştirdiği Yaşantısal Öğrenme Teorisi'ne (ELT) dayanır. Yaşantısal öğrenme, yaşantılar yoluyla bilginin kavranması ve dönüştürülmesini gerektiren bir öğrenme sürecidir. ELT, bireyin öğrenmesi ve gelişmesinde yaşantıların önemini vurgulamaktadır (Kolb vd., 1999:2).

Kolb, yaşantısal öğrenmenin temelini oluştururken Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışından Kurt Lewin'den (Kolb, 1984: 8), Pragmatizmin felsefi bakışından John Dewey'den (Kolb, 1984: 5), ve Rasyonalist bakıştan Jean Piaget'den etkilenmiştir (Kolb, 1984: 12). Yaşantısal öğrenme, öğrenme sürecinde bireylerin aktif olmasının önemini vurgulayan Lewin, öğrenmede deneyimi temele alan Dewey ve zekânın sadece doğumla gelmediğini çevre ile iletişimin de zekâyı etkilediğini belirten Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır (Yoon, 2000: 36; Kolb, 1984: 20).

ELT'nin daha iyi anlaşılması adına Lewin, Dewey ve Piaget'in çalışmalarına kısaca değinilmiştir.

Lewin'e göre öğrenme sürecinde yaşantılar önemlidir ve davranış bireylerin yaşantılarının toplamıdır (Gencel, 2006: 37). Lewin, öğrenme, değişme ve gelişmenin birbirini takip eden aşamalar olduğunu belirtmiştir. Bireyler yaşam süresince gözlemler yaparak çeşitli veriler elde edip bu verileri analiz ederek çeşitli sonuçlara ulaşmaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre davranış değişiklikleri oluşmaktadır. Lewin'in yaşantısal öğrenme modeli, dört aşamadan oluşan bir döngüdür. Bu döngüde gözlemlerin temelini somut yaşantılar oluşturmaktadır. Soyut kavramların ve genellemelerin temelini ise gözlemler oluşturmakta, kavramların yeni durumlarda kullanılması ve deneyimlenmesi ise bireyin yeni yaşantılar edinmesine hizmet etmektedir (Healy ve Jenkins, 2000: 186; Kolb, 1984: 21).

Şekil 14. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli

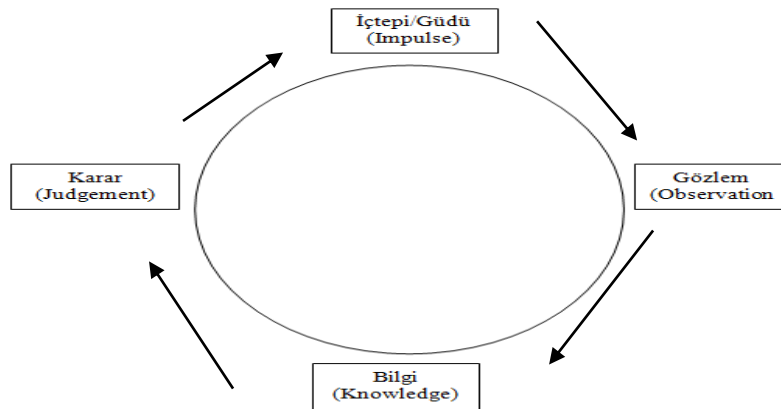


Kaynak: (Kolb, 1984: 21).

Lewin'in öğrenme modelinde önemli iki nokta vardır. Bunlardan birincisi, zihinde soyut kavramların oluşabilmesi için gözlem ve yansımalar temel oluşturan somut yaşantının önemini vurgulamasıdır. İkincisi ise, okul ortamında yürütülen laboratuvar ve gözlem yöntemlerinin dönüt sürecine bağlı olmasıdır. Lewin ve arkadaşları yetersiz dönüt sürecinin, bireysel ve organizasyonel başarısızlığa yol açtığını ileri sürmektedir (Kolb, 1984: 1-22).

Dewey, öğrenmenin içtepi (impulse), gözlem (observation), bilgi (knowledge) ve karar (judgement) olmak üzere dört aşamalı bir döngü ile gerçekleştiğini belirtmiştir (Yoon, 2000: 37; Kolb, 1984: 23).

Şekil 15. John Dewey'in Öğrenme Döngüsü

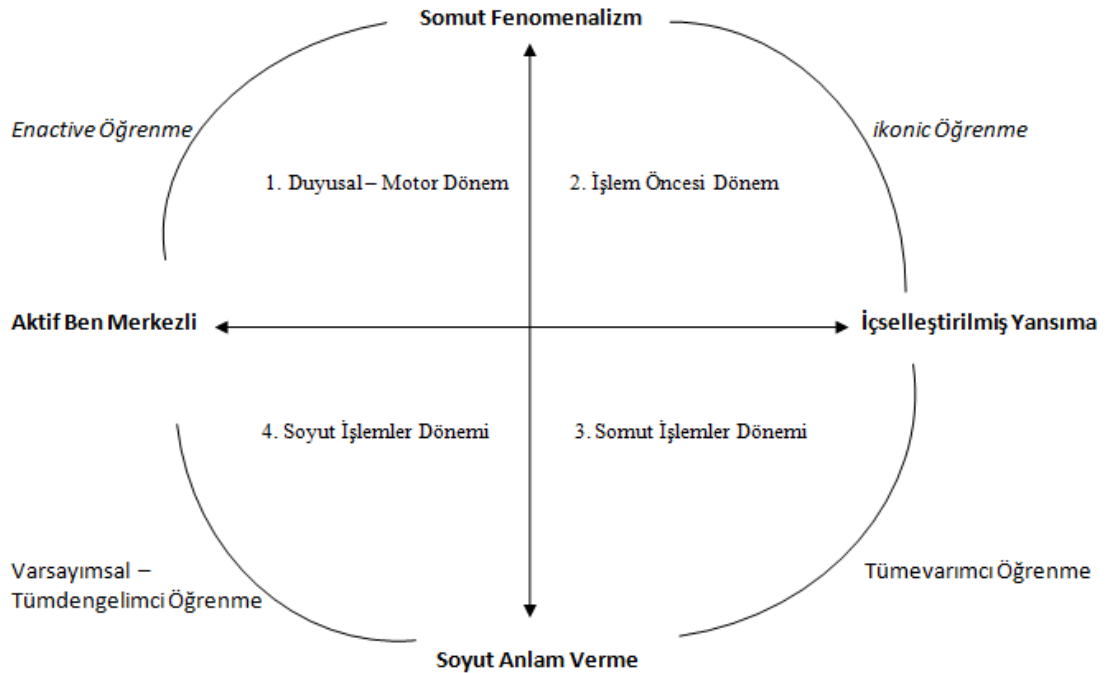


Kaynak: (Kanadlı, 2008: 21).

Şekilde görüldüğü gibi, ilk aşamada bireyde içsel tepkiler oluşur. Bunun sonucunda birey çevreyi gözlemler ve bilgi elde eder. Elde edilen bilgiyle birlikte birey davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmeme ile ilgili karar aşamasına gelir. Bu aşamada birey tarafından bir karar verilip uygulanır. Döngünün sonunda bireyin edindiği düşünceler bireyde yeniden içtepi oluşturur ve bu durum öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırır (Yoon, 2000: 37; Kolb, 1984: 23).

Piaget'e göre, bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşmesi sonucu öğrenme ortaya çıkar. Yani yaşantıya dayalıdır. Piaget öğrenmeyi, özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklamaktadır. Birey, karşılaştığı yeni durumları önceki bilgi ve deneyimleri yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eğer sahip olduğu bilgi bu durumu açıklamasına yetmiyorsa, zihninde yeni kavramlar yaratarak yeni duruma uyum sağlamaya çalışır. Sonuçta, bireyin zihninde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşur. Böylece daha önce bozulan denge sağlanmış olur (Fidan, 1996: 58). Piaget, insanda bilişsel gelişmeyi şekildeki görüldüğü gibi dört önemli döneme ayırmış ve her dönemin kendine özgü bir öğrenme biçimi olduğunu ifade etmiştir.

Şekil 16. Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli



Kaynak: (Kolb, 1984: 25).

0 – 2 yaş arası, Duyusal – Motor (hareket) Dönemidir. Bu dönemde çocuklar dış dünyayı duyu organları ve vücut hareketleriyle elde ettikleri bilgilerle anlamaya çalışır

(Fidan ve Erden, 1998: 146). Yani bu dönemde öğrenme biçimleri SY ve AY; öğrenme stili de bunların bileşeni yerleştirmedir (Kanadlı, 2008: 22).

2 – 7 yaş arası, İşlem Öncesi Dönemdir. Bu dönemde çocuklarda henüz mantıksal düşünme gelişmemiştir. Çocuklar nesneleri belirgin görüntülerine göre düşünürler (Fidan ve Erden, 1998: 147). Bu dönemin öğrenme stili değıştirmedir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 20).

7 – 11 yaş arası, Somut İşlemler Dönemidir. Bu dönemde, işlem olarak da ifade edilebilen zihinsel beceriler kazanılmaya başlanmıştır. İşlem Öncesi Dönemde çevresindeki herkesin kendisi gibi düşündüğünü ve herkesin kendisiyle ilgilendiğini düşünen çocuk bu dönemde insanların farklı düşüncelerinin olabileceğini kavramaya başlar (Piaget bu duruma dağılma adını vermiştir). Ayrıca, bu dönemde en önemli kazanımlardan biri de korunumdur. Korunum, değışmezliğin anlaşılması anlamına gelir. Sınıflama ve sıralama konusunda ustalaşılır. Bu dönemin öğrenme stili özümsemedir (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 20; Kanadlı, 2008: 22).

11 – 15 yaş arası, Soyut İşlemler Dönemidir. Bu dönemdeki çocuklarda sistematik düşünme oluşmaya başlar. Çocukta bir tez ortaya atıp bunu savunabilecek düşünce yapısı gelişir (Fidan ve Erden, 1998: 147). Bu dönemin öğrenme stili ayırtırmadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 20; Kanadlı, 2008: 22).

Yukarıda kısaca bahsedilen modellerde; öğrenme bir süreç olarak tanımlamakta ve kavramların yaşantılar yoluyla oluşarak, sürekli değışim gösterdiği ifade edilmektedir. ELT’de düşünceler sabit ve değışmeyen elemanlar değıldir. Düşünceler, yaşantılarla birlikte tekrar oluşabilmektedir (Kolb, 1984: 26 – 27).

Kolb’un yukarıda özet olarak değınilen ELT’ye dayanarak geliştirdiğı öğrenme stillerinin iki temel boyutu vardır:

- Bilgiyi Algılama Biçimi (SY ve SK),
- Yaşantı Dönüştürme – Bilgiyi İşleme Biçimi (YG ve AY)’dir.

Kolb’a göre, somut yaşantılar insanların fikirlerinin ve dünya görüşlerinin oluşmasında çok önemli yer tutar. Gözlemlerimiz sonucunda elde edilen bu fikirler beyinde önceki öğrenmelerle karşılaştırılarak özümseir ve soyut kavramların oluşması sağlanır. Oluşan soyut kavramlar, yaşantılar yoluyla tekrar tekrar test edilir ve yeni deneyimlerin oluşturulmasına rehberlik eder (Kolb vd., 1999: 3).

Kolb, bilgiyi algılama ve işleme biçimlerini dikkate alarak dört öğrenme biçimi belirlemiştir:

- SY (Concrete Experience),
- YG (Reflective Observation),
- SK (Abstract Conceptualization),
- AY (Active Experimentation).

SY: SY öğrenme biçimini tercih eden bireyler genel olarak düşünmekten çok hissetme, olayların içinde olma ve sezgilerine güvenerek karar verme eğilimindedirler. Problemlerin çözümünde sezgilerine göre hareket etme eğiliminde olup bilimsel yaklaşımı tercih etmezler (Richmond ve Cummings, 2005: 46). İnsanlarla ilişkileri genel olarak iyidir (Kolb, 1984: 68).

YG: Bu öğrenme biçimi fikirlerin derinlemesine anlaşılması yeteneğine odaklanmıştır. Bu öğrenme biçimiyle karakterize edilen bireyler objektif değerlendirme yapmaya, tarafsız ve sabırlı olmaya önem verirler. Eyleme geçmekten çok gözlem ve değerlendirme yapmayı tercih ederler (Richmond ve Cummings, 2005: 46). Konferans türü dersler onlar için yararlıdır. Genellikle içe dönüktürler (Aktaş, 2007: 49-50).

SK: Bu öğrenme biçiminde duygu ve sezgilerin yerine, kavramlar, ispatlanmış doğrular ve fikirler daha önemli görülmektedir. Tek başına çalışmayı ve genellikle okuyarak öğrenmeyi tercih ederler. SY'nin aksine problemleri bilimsel yaklaşımlarla çözmekten hoşlanırlar (Kolb, 1984: 69). Fikirlerin mantıksal analizini yaparlar. Tümünden gelerek düşünmeyi tercih ederler (Aktaş, 2007: 50-51).

AY: YG'nin aksine gözlem yapmak yerine uygulamalar, araştırma ve incelemeler ön plandadır. Öğrenme sürecine aktif olarak katılma söz konusudur (Demirel, 2005: 137 – 138). Genellikle dışa dönüktürler. AY öğrenme biçimine sahip öğrenciler için öğrenme ortamları uygulamaya dönük olmalıdır. Bu durum öğrenmenin daha verimli gerçekleşmesini sağlar (Kolb, 1984: 69). Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, başladığı işi bitirme ve hedeflerine ulaşma konusunda oldukça sorumlu davranmaktadır (Demirel, 2005: 137-138).

Yukarıda kısaca özetlenen Kolb'un dört öğrenme biçiminin özellikleri ve buna uygun öğretme yöntemleri tabloda verilmiştir.

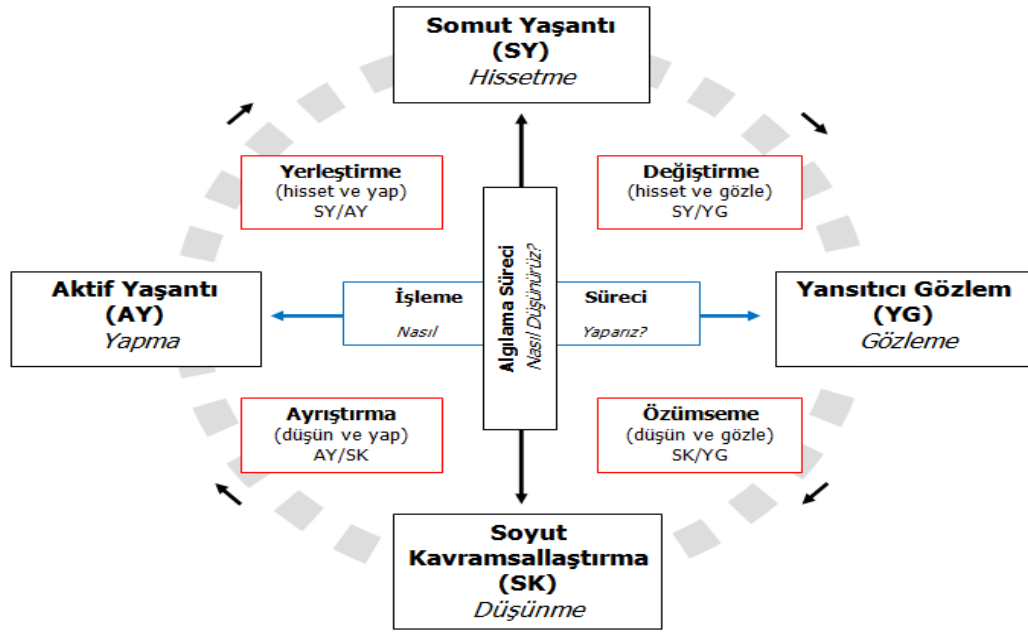
Tablo 14. Kolb'un Dört Öğrenme Biçiminin Özellikleri ve Öğretme Yöntemleri

Öğrenen Tipi	En İyi Sınıf İçi Etkinlikleri
SOMUT YAŞANTI (CONCRETE EXPERIENCE) (SY)	
✓ Gerçek olayların içinde yer alarak daha iyi öğrenirler ✓ Sistematik bir yaklaşım yerine duygularına güvenirler ✓ Açık fikirli olma ve uyum yetenekleri gelişmiştir ✓ Öz denetim becerileri yüksektir.	▪ Grup çalışması ▪ Oyun ve filmler ▪ Alan çalışmaları ▪ Akran grupları
YANSITICI GÖZLEM (REFLECTIVE OBSERVATION) (YG)	
✓ Durumları çok farklı bakış açılarından değerlendirirler ✓ Fikirlerini oluştururken kendi duygu ve düşüncelerine güvenirler ✓ Sabırlı ve tarafsızdırlar. Objektif değerlendirme yapmaya önem verirler. ✓ Eyleme geçmekten çok gözlem ve değerlendirme yapmayı tercih ederler.	▪ Konferans ▪ Tartışma ▪ Gözlem ▪ Bülten
SOYUT KAVRAMSALLAŞTIRMA (ABSTRACT CONCEPTUALIZATION) (SK)	
✓ Öğrenirken duygularından çok mantıklarına güvenirler ✓ Gözlem ve deneylerden teori oluşturmayı severler ✓ Açıklamalar ve hipotezler geliştirirler ✓ Mantıksal değerlendirmeyi kullanırlar	▪ Model yapma ▪ Teori okuma ▪ Analitik olay çalışmaları ▪ Makale yazma
AKTİF YAŞANTI (ACTIVE EXPERIMENTATION) (AY)	
✓ Öğrenci değişen durumları sürekli deneye tabi tutar ✓ Bir durumu gözlemlemek yerine pratik bir yaklaşım içinde gerçek hayatta işe yarayacak olanı seçer ✓ Öğrenci yaptığı işin sonuçlarını görme ve hedeflerine ulaşma konusunda kararlıdır.	▪ Projeler ▪ Öz-denetimli görevler ▪ Problem çözme alıştırmaları

Kaynak: (Kanadlı, 2008: 24-25).

Kolb'a göre öğrenme stili bireyin öğrenme biçimlerinden oluşan değişkenlerin arasından yaptığı seçimlerin sonucudur. Şekilde görüldüğü gibi öğrenme biçimleri koordinat sistemi üzerinde dört ayrı uçta gösterilmiştir. Yatay eksen bilgiyi işleme sürecini; dikey eksen ise bilgiyi algılama sürecini göstermektedir. İşleme süreci bir işe nasıl yaklaştığımız ve o işi nasıl yaptığımızla ilgiliyken; algılama süreci ise nasıl düşündüğümüz veya hissettiğimizle ilgilidir. Kolb'a göre birey, yatay ve dikey eksenlerden bir öğrenme biçimine sahiptir. Başka bir deyişle birey yatay veya dikey eksen üzerinden iki öğrenme biçimini aynı anda kullanamamaktadır (<http://www.businessballs.com>, 04.04.2018).

Şekil 17. Kolb Öğrenme Stilleri Döngüsü



Kaynak²⁹: (Chapman, 2005).

Kolb öğrenme stili modelinde bilgiyi algılama SY ve SK öğrenme biçimleriyle, bilgiyi işleme ise; YG ve AY öğrenme biçimleriyle gerçekleşir. Şekilde görüldüğü üzere bireyler bilgiyi hissetme veya düşünme yoluyla algılayıp; gözleme veya yapma yoluyla işlerler. Öğrenme stilleri yatay ve dikey eksenindeki dört öğrenme biçiminin bileşeninden oluşmaktadır.

Kolb'un belirlediği dört öğrenme stili şunlardır:

- Değiştirme (Diverging) Öğrenme Stili
- Özümseme (Assimilating) Öğrenme Stili
- Ayrıştırma (Converging) Öğrenme Stili
- Yerleştirme (Accommodating) Öğrenme Stili

Değiştirme (Diverging) Öğrenme Stili: SY ve YG öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, olaylara farklı açılardan bakma konusunda oldukça başarılıdırlar. Olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler (Kolb, 1999: 7). Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatlidirler. Tarafsız değerlendirmelerde bulunabilirler. Farklı görüşlerin ortaya atıldığı beyin fırtınası tekniğinde başarılıdırlar (Ekici, 2003: 48). Kültürel ilgi alanları oldukça geniştir. Sanat ve hizmet sektöründeki mesleklerde başarılı olmak için gerekli geniş

²⁹ Bu şekildeki kavramlar David Kolb'a aittir. Uyarlama ve dizayn Alan Chapman (2005) tarafından Kolb'un Kolb's Learning Styles (1984) adlı eserine dayanarak yapılmıştır. Daha detaylı bilgi için aşağıdaki internet sitesine bakınız.
<https://www.businessballs.com/self-awareness/kolbs-learning-styles-64/#toc-4>, (04.04.2018).

hayal gücüne ve duyarlılığa sahiptirler. Değiştirme öğrenme stiline sahip bireylerin çeşitli seçenekler arasında karar verme, risk alma ve fikirleri uygulamaya geçirme becerileri zayıftır. Bu stildeki bireylerde, grup çalışması ve bireysel geri bildirimler öğrenme üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Ergür, 1998: 26; Kolb, 1984: 77-78).

Tablo 15. Değiştirme Öğrenme Stilinin Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
- Farklı görüş açılarını değerlendirme, - Duygulara yönelme, - Hayal gücü ve sezgilere sahip olma, - Çok sayıda fikir üretebilme, - Farklı kültürlere ilgi duyma, - Problemleri tanıma.	- Karar verme yeteneğinin zayıflığı, - Düşünmeye yönelmede zayıflık, - Fikirleri uygulamada yetersizlik, - Düzenli ya da sistematik olmada zayıflık, - Fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalma.

Kaynak: (Jonassen ve Grobowski, 1999: 250).

Özümseme (Assimilating) Öğrenme Stili: SK ve YG öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu stildeki bireyler, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılıdır. Fikirler ve soyut kavramlar üzerine yoğunlaşırlar. Öğrenilecek konunun mantıklı olması (mantıklı gelmesi) önemlidir (Kolb, 1984: 78).

Bu stildeki bireyler öğrenme sürecine katılmama isteği gösterebilirler. Örneğin öğretmenin sorduğu sorunun cevabını bilmesine rağmen genellikle cevap vermek istemezler. Bu stile sahip olan bireylerin öğrenme sürecine bireysel katılımın gerçekleşmesi için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Ergür, 1998: 26). Öğrenme sürecine bireysel katılımları sağlandığı takdirde öğrenme hızları artacaktır (Kolb, 1984: 78).

Özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler en önemli bilgi kaynağı olarak öğretmeni görmektedir. Bilgiyi öğretmen veya konuyla ilgili uzmanlaşmış kişilerden almaktan hoşlanırlar. Öğrenirken izlemeyi ve dinlemeyi tercih ederler. Bu yüzden öğretmenin ders anlatıp öğrencinin dinleyici olduğu geleneksel öğrenme ortamlarında başarılı olurlar (Kolb, 1984: 78; Kılıç, 2002: 23).

Tablo 16. Özümseme Öğrenme Stilinin Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
• Mantıklı karar verme, • Çoklu bakış açısı oluşturabilme, • Tümevarımsal sonuç çıkarma, • Bilgiyi iyi bir şekilde düzenleme, • Sistematik ve bilimsel yaklaşım izleme, • Kuramsal modeller oluşturma, • Analitik ve nitelikli işlerde görev alma.	• İnsanlara ya da duygulara gereken önemi verememe, • Aktivitelere katılmama eğilimi, • Diğer insanları etkileyememe, • Hareketsiz olma, • Karar verebilme yeteneğinin azlığı, • Sanatsal olmama.

Kaynak: (Jonassen ve Grobowski, 1999: 251).

Ayrıştırma (Converging) Öğrenme Stili: SK ve AY öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler “*fikirlerin pratik uygulayıcıları*” olarak bilinmektedir (Kolb, 1999: 7). Problem çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizi, tümdengelimci akıl yürütme ve planlama yapma bu öğrenme stiline sahip bireylerin belli başlı özellikleridir (Kolb, 1984: 77; Kılıç, 2002: 24). Bilgiye ulaşırken uygulamalar ve denemeler yapmaktan hoşlanırlar. Öğretmen rehberliğine ve geri bildirimlere çok sık ihtiyaç duyarlar (Kolb, 1999: 7).

Ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler için küçük çalışma grupları oluşturulması öğrenme sürecine olumlu etki yapmaktadır (Ergür, 1998: 27; Kolb, 1984: 77).

Tablo 17. Ayrıştırma Öğrenme Stili Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
• Sorun çözme, • Karar verme, • Konuya odaklanma, • Başkalarını etkileme, • İş yaptırabilme, • Mantıklı olma, • Sistematik ve bilimsel yaklaşım, • Planlama.	• İlgilerinin sınırlılığı, • İnsanlara ve duygulara az önem verme, hatta nispeten duygusuz, • Açık fikirli olmama, • Zayıf hayal gücü, • Sezgisel yetersizlik, • Yeterince sanatsal olmama,

Kaynak: (Jonassen ve Grobowski, 1999: 251).

Yerleştirme (Accommodating) Stili: SY ve AY öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler genel olarak liderlikle ilgili yeterliliklere sahiptir. Esnek ve açık görüşlü olup girişimci yönleri kuvvetlidir. Girişimciliğe yönlendirilip desteklendikleri takdirde başarılı olabilirler. Aynı zamanda merak eden ve araştıran bir yapıya sahiptirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39).

Yerleştirme öğrenme stiline bireyler genellikle mantıksal analiz yapmak yerine sezgilerine göre hareket ederler. Kendi analizleriyle bilgiye ulaşmak yerine başkalarının bilgilerine güvenme eğilimindedirler. Dört öğrenme stili ile karşılaştırıldığında en fazla risk alma eğilimi bu stilde görülür (<https://www.verywellmind.com/kolbs-learning-styles-2795155>, 25.02.2019).

Tablo 18. Yerleştirme Öğrenme Stili Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
• Planları uygulayabilme, • Yeni deneyimler ve fırsatların peşinde koşmaktan hoşlanma, • Risk alma, • Değişen koşullara uyum sağlama, • Sezgisel ve sanatsal olma, • Diğer insanları etkileyebilme, • Pragmatik, • Aktivitelere katılmaktan hoşlanma.	• Kendi analitik gücüne güvenmeme, • Bazı durumlarda aceleci olma, • Bilimsellik ve sistematiklik, • Denetimden hoşlanmama, • Teoriyi fazla önemsememe.

Kaynak: (Jonassen ve Grobowski, 1999: 251).

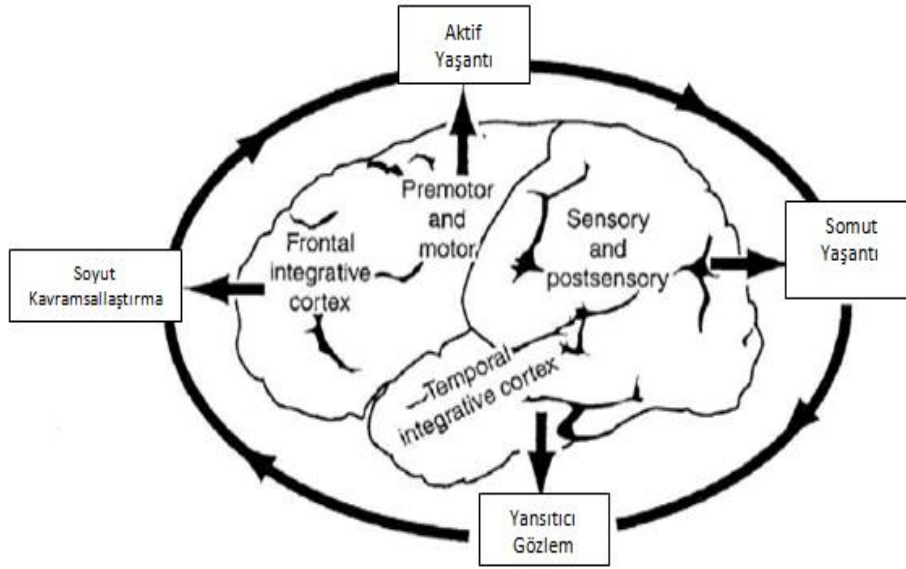
Beyin ve öğrenme ile ilgili araştırmalar yapan Zull'a göre yukarıda bahsedilen Kolb'un öğrenme stilleri ile beyin fonksiyonları arasında bir bağlantı vardır. Beynin bilişsel işlevleri ile ilgili bölümü olan serebral korteksin dört ana bölgesi³⁰ vardır. Kolb (1984), bu dört beyin bölgesiyle uyumlu bir öğrenme döngüsü önermiştir. Kolb, derinlemesine öğrenmenin bir dizi deneyim, yansıma, soyutlama ve aktif test yoluyla geldiğini iddia etmiştir. Kolb, öğrencilerden bu dört öğrenme biçimini kullanmasını istersek, öğrencilerin serebral kortekslerinin daha fazla kısmını kullanma şansına sahip olacaklarını ifade etmiştir (Zull, 2004: 68-72).

Zull, serebral korteksin dört ana bölgesinin öğrenme stilleri ile olan ilişkisini şekildeki gibi ifade etmiştir (Zull, 2004: 68-72).

³⁰ Serebral Korteksin dört ana bölgesi:

- 1) Duyusal Korteks (Sensory and Postsensory): Bilginin alınması (gathering information),
- 2) Temporal Korteks (Temporal Integrative): Bilginin anlamlandırılması (making meaning),
- 3) Frontal Korteks (Frontal Integrative): Bilginin anlamlandırılmasından yeni fikirler üretilmesi (creating new ideas),
- 4) Motor Korteks (Premotor and Motor): Üretilen fikirlere göre hareket edilmesi (acting on those ideas) (Zull, 2014: 68-72).

Şekil 18. James Zull Beyin Fonksiyonları ve Kolb Öğrenme Stilleri



Kaynak: (Zull, 2004: 68-72).

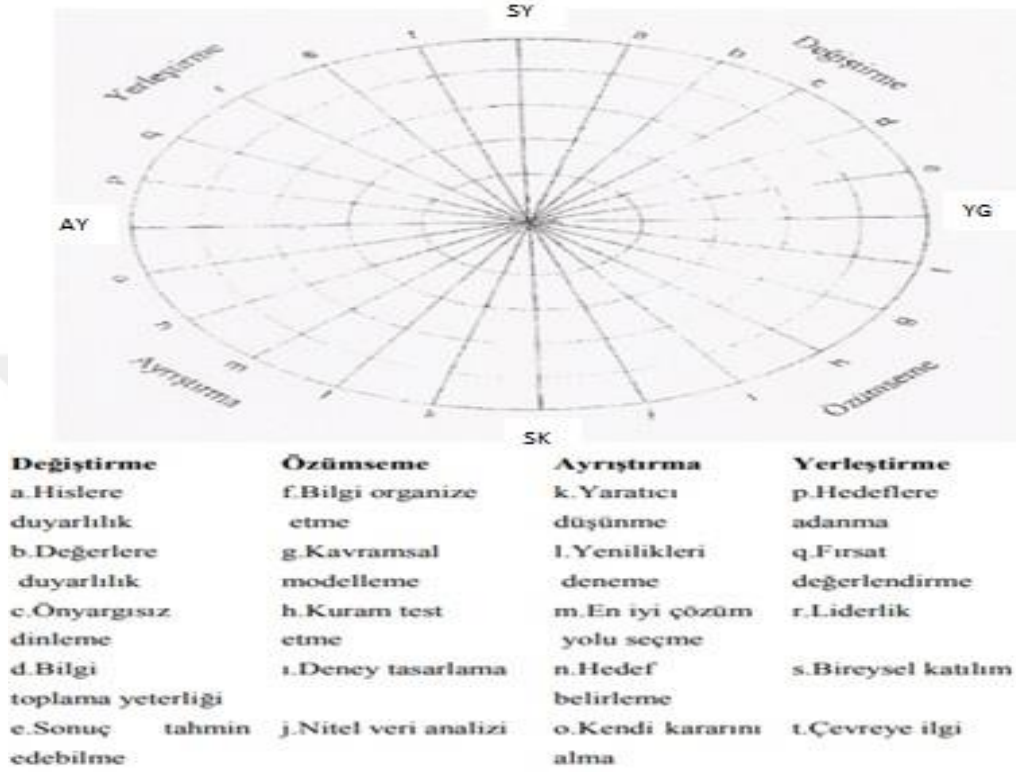
Şekilde görüldüğü gibi somut yaşantılar duyuşal korteks (sensory and postsensory) aracılığıyla gelir. Yansıtıcı gözlemler, duyuşal korteksin yanında bulunan temporal korteksi (temporal integrative) gerektirir. Yaratıcı yeni soyut kavramlar, frontal kortekste (frontal integrative) meydana gelir. Aktif yaşantı ise, motor beyinle (premotor and motor) ilgilidir (Zull, 2004: 68-72).

Kolb'un (1984) bu bakış açısı, geleneksel bir sınıf ortamında bile derinlemesine bir öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğini görmemizi sağlar. Örneğin, ilk önce öğrencilerden okuyarak ya da ders dinleyerek bilgi toplamaları istenir (*gathering information*). Daha sonra onlardan düşünmeleri ve fikirlerini kendi kelimeleriyle yazmaları istenir (*making meaning*). Sonraki aşamada fikirleri hakkında bir teori geliştirmeleri için çiftler halinde çalışmakla görevlendirilir (*creating new ideas*) ve teorilerini sınıfa ve öğretmene açıklamaları için onlar cesaretlendirilir (*actively testing ideas*). Son adım ise yeni bir deneyim üretir (*information and feedback*). İstenirse bu aşamalar tekrar edilebilir (Zull, 2004: 68-72).

Kolb, öğrenme biçimleri ve öğrenme stillerinin özelliklerini yeterlilik çemberi (competency circle) üzerinde göstermiştir. Kolb, bu çember sayesinde bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini görerek kendilerini daha iyi tanıyabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin de söz konusu çemberden yararlanarak öğrenciler hakkında detaylı bilgi edinebileceklerini belirtmiştir. Yaşantısal öğrenme öğretim etkinliklerinde bireylerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda bireylerin zayıf olan

özellikleri de dikkate alınmalıdır. Öğrenme stillerinin dikkate alınması bireylerin zayıf olan özellikleriyle birlikte geliştirilmesi gereken yönlerini de ortaya çıkardığı için oldukça önemlidir.

Şekil 19. Kolb Yeterlilik Çemberi



Kaynak: (Kolb, 2000: 28).

ELT, öğretim etkinliklerinde belli bir sıranın uygulanması gerektiğini ifade eder. Öğretim etkinlikleri SY, YG, SK ve AY öğrenme biçimleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır (Gencel, 2006: 51).

1.6.7.16.1. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE)

KÖSE, birey için hangi öğrenme stiline uygun olduğunu tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu envanter;

- Bireyin kendi amaçlarını belirlemede,
- Günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmede,
- Meslek seçiminde,
- Güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmede bireylere yardımcı olmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39).

KÖSE'nin, KÖSE-I, KÖSE-II ve KÖSE-III versiyonu aşağıda kısaca açıklanmıştır (Gencel, 2007: 108-109).

KÖSE-I: İlk versiyon 1971'de geliştirilmiştir. 9 maddede 4'er kelime, öğrenme tercihlerini belirleyecek şekilde sıralanmıştır. "*Somut Deneyim*", "*YG*", "*SK*" ve "*Aktif Deneyim*" öğrenme biçimlerinin her biri için yapılan puanlamaya göre bireyin öğrenme stilinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrenme stilleri "*Ayrıştıran*", "*Değiştiren*", "*Özümseyen*" ve "*Yerleştiren*" biçiminde gruplanmıştır.

KÖSE-II: 1981 yılında envanterdeki madde sayısı 12'ye çıkarılmış ve puanlama sistemi yenilenmiştir. İlk versiyonun aksine kelimeler yerine tamamlamalı cümlelere yer verilmiş; ifadelerin daha kolay anlaşılabilmesi için cümleler somut hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmalar, envanterin güvenilirliğinin ilk versiyona göre yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceğini göstermiştir. Aşkar ve Akkoyunlu, 1993 yılında KÖSE-II'yi Türkçe'ye çevirmiş ve geçerlik, güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır.

KÖSE-III: 1999'da hazırlanmıştır. İfadelerin somutlaştırılması için maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca değerlendirme ve kodlama biçimi yenilenmiştir. Bu versiyonda stil adları "*Ayrıştırma*", "*Değiştirme*", "*Özümseme*" ve "*Yerleştirme*" olarak değiştirilmiştir. Kolb, bu değişiklikler için "*küçük ama önemli bir değişiklik*" ifadesini kullanmıştır. Ölçekte, KÖSE-II'ye benzer şekilde 12 adet tamamlamalı madde bulunmaktadır.

KÖSE-III'de 12 maddede bulunan 4 ifadeyi bireyin kendisine uygun şekilde sıralaması istenmektedir. Birey kendisine en uygun ifadeye 4, ikinci uygun ifadeye 3, üçüncü uygun ifadeye 2 ve en az uygun ifadeye 1 puan vererek anketi yanıtlamaktadır. Yanıtlamanın ardından dört öğrenme biçimi ile ilgili puanlar kendi aralarında toplanmakta ve sonrasında birleştirilmiş puanlar elde edilmektedir. Birleştirilmiş puanların elde edilebilmesi için SK puanından, SY puanı; AY puanından YG puanı çıkarılır.

SK - SY > 0 ise öğrenme soyuttur.

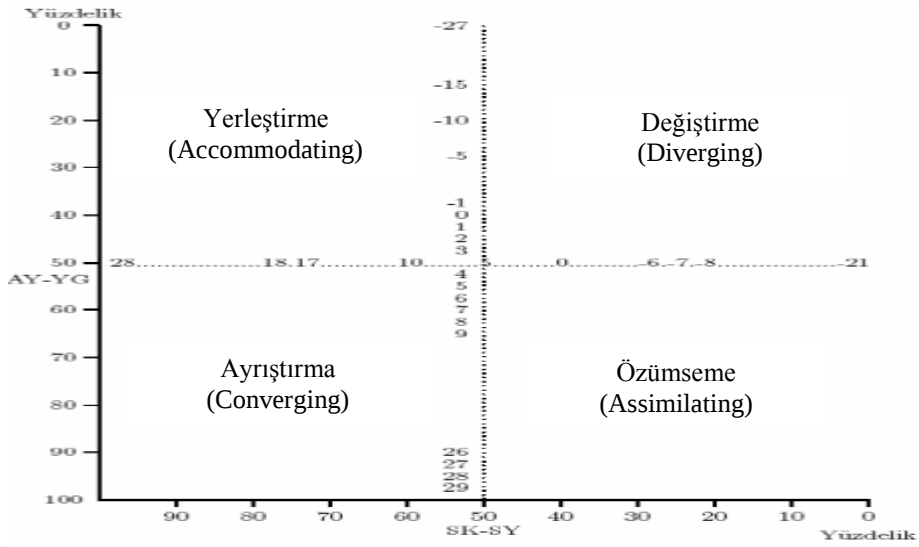
SK - SY < 0 ise öğrenme somuttur.

AY - YG > 0 ise öğrenme aktiftir.

AY - YG < 0 ise öğrenme pasiftir.

Son aşamada ise SK - SY ve AY - YG puanı şekilde gösterilen koordinat düzleminde birleştirilerek bireyin öğrenme stili bulunur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 40-41; Şimşek, 2006: 121; Kanadlı, 2007: 42).

Şekil 20. Kolb Öğrenme Stilleri ve Yer Aldıkları Boyutlar



Kaynak: (Kolb, 1999: 6).

Örnek: Yapılan değerlendirme sonucu bireyin aldığı puanların aşağıdaki gibi olduğunu varsayalım:

SY: 26

YG: 37

SK: 36

AY: 25

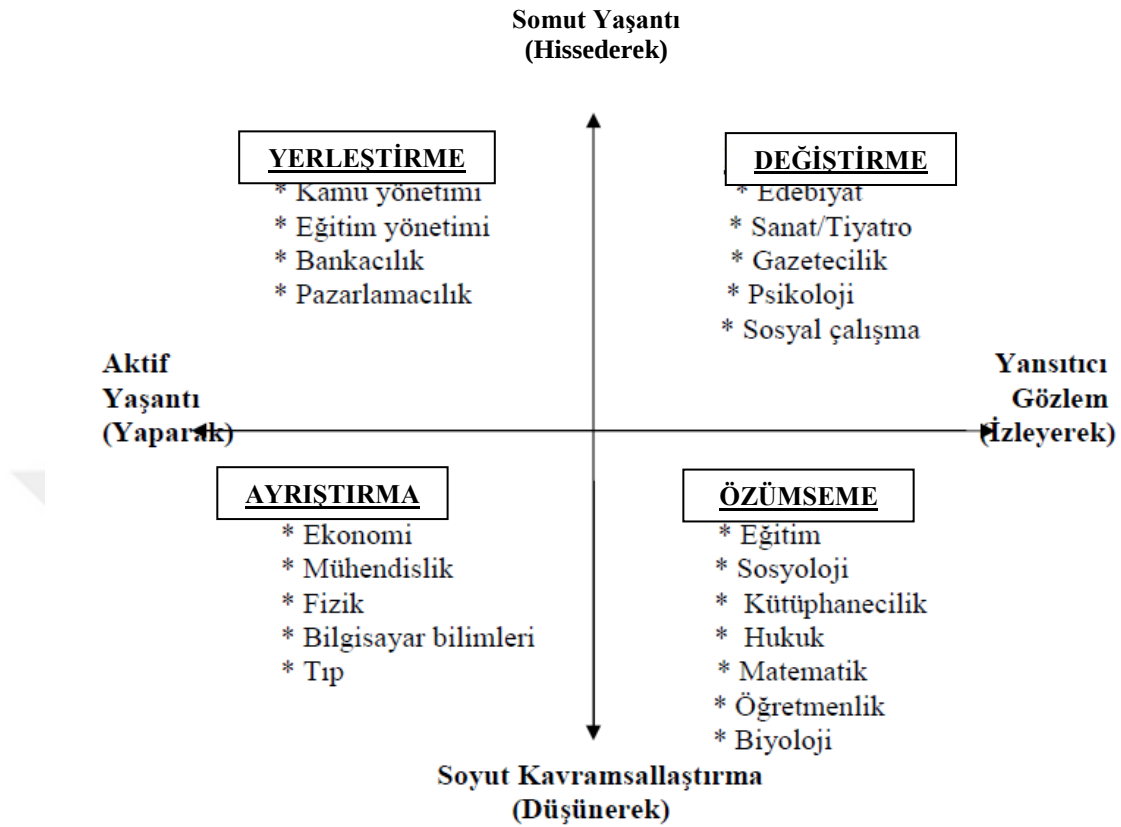
Bulunan puanlara göre bireyin öğrenme stillerini koordinat sisteminde bulalım.

SK –SY: $36 - 26 = 10$

AY - YG: $25 - 37 = -12$

Şekilde görüldüğü gibi elde edilen 10 ve -12 puanlarının koordinat sisteminde kesiştiği A noktasının bulunduğu alan "**özümseme**" öğrenme stili olarak bulunur.

Şekil 22. Öğrenme Stillerine Göre Meslekler



Kaynak: (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 44).

Amerika Birleşik Devletlerinde bir endüstri şirketinde 20 yöneticinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Söz konusu incelemeye ve Kolb'un 800 çalışan üzerinde yaptığı yukarıda bahsedilen araştırmasına dayanarak bazı meslek grupları ve bu mesleklerde çalışacak işgücünün sahip olmaları gereken öğrenme stilleri hakkında şunlar söylenebilir (Eren, 2014: 619):

Pazarlama: Bu alanda çalışacak işgücü sezgilerini ön plana alarak hareket etmelidir. Müşterinin ihtiyaçlarını, istek ve arzularını sezip; pratik çözümler üreterek satış yapabilmelidir. Bu nedenle pazarlama sektöründe istihdam edilecek işgücünün yerleştirme öğrenme stiline sahip olması gerektiği söylenebilir.

Hukuk: Hukukçuların sabırlı, dinlemeyi seven, gözlem ve değerlendirmelerinde tarafsız olabilen, karar alırken bilimsel ve sistematik düşünebilen özelliklere sahip olması gerekmektedir. Söz konusu özelliklere dayanarak hukuk alanında istihdam edilecek işgücünün özümseme öğrenme stiline sahip olması gerektiği ifade edilebilir.

İnsan Kaynakları: İşgücünün temini, eğitimi, özlük işlemleri, memnuniyetinin ölçülmesi gibi alanlarda faaliyet gösteren insan kaynakları çalışanlarının; insan odaklı hareket etme, çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olma, çözüm üretebilme ve uyumlu çalışma gibi özellikleri taşıması gerekir. Bu yüzden insan kaynakları alanında istihdam edilecek işgücünün değiştirme öğrenme stiline sahip olması gerektiği söylenebilir.

Mühendislik Uygulamaları (Üretim): Mühendislerin, soyut kavramlar, fikirler üzerine düşünmekten hoşlanan, pratik fikirler üretip bunları uygulamaya geçirebilen, yeni üretim teknikleri, donanımlar, yazılımlar tasarlayabilen bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Söz konusu özelliklere dayanarak mühendislik alanında istihdam edilecek işgücünün ayrıştırma öğrenme stiline sahip olması gerektiği ifade edilebilir.

Ekonomi ve Finans: Ekonomi ve finans genel olarak matematiksel, soyut ve kuram ağırlıklıdır. Bu kuramların işletmeler tarafından uygulanabilecek şekilde uygulamaya dönük hale getirilmesi, ekonomi ve finans alanında çalışan personelin ayrıştırma öğrenme stiline sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Ekonomide kur, faiz ve enflasyonda dalgalanmanın yüksek olduğu Türkiye’de işletmelerin söz konusu risklerine yönelik hızlı ve pratik çözümler üretebilecek ekonomi ve finans işgücünün, “*fikirlerin pratik uygulayıcısı*” olarak nitelendirilen ayrıştırma öğrenme stiline sahip olmasının neredeyse bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir.

1.6.7.16.2. Kolb Öğrenme Stillerine Etki Eden ve Şekillendiren Faktörler

Öğrenme stiline tespiti ve öğrenme stiline belirleyen öğeler başlığı altında genel olarak öğrenme stiline etki eden ve öğrenme stiline şekillendiren faktörlere değinilmişti. Bu başlık altında ise, Kolb öğrenme stillerine etki eden faktörler üzerinde durulacaktır.

Kolb tarafından tarif edilen dört öğrenme stili, beş farklı düzeydeki faktör tarafından şekillendirilir. Bunlar;

- Kişilik Tipleri (Personality Types),
- Eğitimsel Uzmanlaşma (Educational Specialization),
- Mesleki Kariyer Seçimi (Professional Career Choice),
- Güncel İşteki Rol (Current Job Role),
- Uyum Sağlama Yetenekleri (Adaptive Competencies)’dir (Kanadlı, 2008: 34).

Kişilik Tipleri³¹: Carl Jung’a göre öğrenme stilleri, kişilerin dünyaya uyum sağlamak için tercih ettikleri yollardan oluşur. Jung’un MBTI tarafından ölçülen dışadönük / içedönük boyutları, ELT’nin AY / YG boyutlarıyla ilişkilidir. Başka bir ifade ile AY öğrenme biçimine sahip bireyler genellikle Jung’ın dışadönük; YG öğrenme biçimine sahip bireyler ise içedönük tip özelliklerini taşır (Kolb, 1984: 83-85).

Eğitimsel Uzmanlaşma: İlk eğitimsel yaşantılar, öğrencilere nasıl öğrendiklerini öğreterek ve belirli öğrenme yeteneklerine karşı olumlu tutumlar aşilayarak bireylerin öncelikli öğrenme stillerini şekillendirir. Öğrenciler, genellikle ilköğretim yıllarında temeli atılan, lisede başlayan ve üniversite yıllarında daha da belirgin hale gelen bir uzmanlaşma süreci yaşamaktadır. Dolayısıyla bu uzmanlık alanlarında alınan eğitim, öğrenme stillerine de etki etmektedir (Kolb ve Kolb, 2005: 6; Kolb vd., 1999: 8).

Üniversitede uzmanlık alanı sanat, tarih, edebiyat, dil bilimleri ve psikoloji olan öğrenciler değiştirme öğrenme stilini; fizik bilimleri, tıp ve mühendislik gibi soyut ve uygulamalı alanlar olan öğrenciler ayrıştırma öğrenme stilini; iş dünyası ve yönetim olan öğrenciler yerleştirme öğrenme stilini; matematik, sosyoloji ve hukuk olan öğrenciler özümseme öğrenme stilini tercih etmeye eğilimlidir (Kolb ve Kolb, 2005: 6; Kolb vd., 1999: 8).

Mesleki Kariyer Seçimi: Mesleki kariyer seçimi, bireyin o meslek alanında uzmanlaşması için kazanması gereken yetenekleri öğrenmesini sağlar. Böylece birey, mesleki deneyimlerin paylaşıldığı akran gruplarının etkisi ile profesyonel bir şekilde nasıl davranması gerektiği hakkında genel tutum geliştirir. Bu etkileşim sonucu kişinin öncelikli öğrenme stili yeniden şekillenir (Kolb ve Kolb, 2005: 7).

Yapılan araştırmalara göre meslekleri sosyal hizmetler (psikoloji, sosyal işler), sanat ve iletişim (tiyatro, edebiyat, gazetecilik, medya) olan bireyler değiştirme; pozitif bilimler (biyoloji, matematik), ya da araştırma (eğitimsel araştırmalar, sosyoloji, hukuk) olan bireyler özümseme öğrenme stilini tercih etmeye eğilimlidir. Ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireylerin meslekleri genellikle teknoloji (mühendislik, bilgisayar bilimleri, medikal teknoloji), ekonomi ve çevre bilimleri (tarım ve ormancılık) alanlarında olmaktadır. Yerleştirme öğrenme stili, meslekleri organizasyon (yönetim, maliye, idare) ve iş dünyası (pazarlama, insan kaynakları) olan insanlarda daha belirgindir (Kolb vd., 1999: 8).

³¹ Bu konu ile ilgili ayrıntılar için Jung Öğrenme Tipleri Kuramı’na bakılabilir.

Güncel İşteki Rol: Öğrenme stiline etki eden dördüncü düzey faktör, kişinin çalıştığı işteki rolüdür. Verilen görevlerin gerektirdiği yeteneklerin kazanılması için harcanan çaba ve işlerin oluşturduğu baskı, kişinin çevreye uyum yeteneğini şekillendirir (Kolb ve Kolb, 2005: 7).

Yönetimsel işler, belirsizlik ortamında fikir üretme, yerleştirme öğrenme stilini; psikoloji, tiyatro, gazetecilik gibi meslekler, değiştirme öğrenme stiline özelliklerini taşımayı gerektirir. Planlama ve araştırma gibi işler, özümseme öğrenme stilini; üretim ve mühendislik gibi teknik işler, ayrıştırma öğrenme stiline özelliklerini taşımayı gerektirir (Kolb vd., 1999: 9).

Uyum Sağlama Yetenekleri: Öğrenme stilini etkileyen beşinci ve en önemli faktör, kişinin şu an üzerinde çalıştığı belirli problemler ya da görevlerdir. Başarmaya çalıştığımız her görev daha etkili performans için uygun yetenekler geliştirmemizi sağlar. Kişisel yeteneklerle, görevin gerekleri arasındaki ilişki, uyum sağlama yeteneklerine yol açar (Kolb ve Kolb, 2005: 7).

Yerleştirme öğrenme stili, oyunculuk becerileri (liderlik, inisiyatif ve hareket) adı verilen bir grup yetenekleri kapsar. Değiştirme öğrenme stili değer becerileri (akrabalık, başkalarına yardım) ile; ayrıştırma öğrenme stili miktar analizi, teknolojiyi kullanma gibi düşünce yetenekleri ile ilişkilidir. Özümseme öğrenme stili ise bilimsel ve sistematik düşünerek karar almayı kapsar (Kolb vd., 1999: 10).

1.6.8. Bazı Bilim Dallarında ELT ve Kolb Öğrenme Stili Uygulamaları

Öğrenme okulda gerçekleştirilen ve sadece öğrencileri ilgilendiren bir süreç değildir. Bebeklikten okul hayatına, oradan iş ve sosyal hayata kadar uzanmakta; hayatın her anında gerçekleşebilmektedir. Öğrenme insan hayatında çok önemli yere sahip problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi becerileri içermektedir. Öğrenme, Kolb'un ELT'de vurguladığı gibi hayat boyu devam eden önemli bir süreçtir. (Kolb, 1984: 32).

Öğrenmenin neredeyse her aşamasını içeren bütünsel bir öğrenme teorisi olan ELT, öğrenmenin sahip olduğu söz konusu önem nedeniyle çeşitli bilim dallarının eğitim ve öğrenme ile ilgili alanlarında kendine yer bulmaktadır. Farklı bilim dallarında, ELT temel alınarak geliştirilen Kolb Öğrenme Stili uygulamalarına rastlamak mümkündür. Öğrenme stiline ölçme aracı olarak 1971'de geliştirilen KÖSE I'den 1999'da geliştirilen KÖSE III'e kadar olan dönemde ELT ve Kolb Öğrenme Stilleri,

tabloda görüldüğü farklı bilim dallarında çok sayıda araştırmada kullanılmıştır ve kullanılmaya devam etmektedir.

Tablo 19. 1971 – 1999 Döneminde Bazı Bilim Dallarında ELT / KÖSE Kullanılan Araştırma Sayısı

BİLİM DALLARI	DÖNEMLER		TOPLAM
	1971 - 1984	1985 - 1999	
Eğitim	165	265	430
İşletme	74	133	207
Bilgisayar Teknolojileri	44	60	104
Psikoloji	23	78	101
Tıp	28	44	72
Hemşirelik	12	51	63
Muhasebe	7	15	22
Hukuk	1	4	5
GENEL TOPLAM	354	650	1004

Kaynak: (Kolb ve Kolb, 2013: 51).

Tablodaki bilim dallarında yapılan araştırmalardaki ELT / KÖSE uygulamalarının genel olarak içeriği şöyledir (Kolb ve Kolb, 2013: 51 – 54) :

1.6.8.1. Eğitim

En fazla ELT / KÖSE çalışmasının yapıldığı bilim dalıdır. Eğitim bilimlerindeki çalışmalar genellikle ELT’den yararlanarak öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini ölçmek; öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemi ve eğitim müfredatı geliştirmekle ilgilidir.

1.6.8.2. İşletme

Eğitim, işletmenin her kademesindeki işgücünün verimliliğini ve iş güvenliğini arttıran, üretilen mal ve hizmetin kalitesini yükselten, işgücünün uzmanlaşmasını sağlayan bir etkiye sahiptir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2009: 126). Ayrıca örgütsel öğrenme, işletmenin ilgi çekici konularından biridir. Bu bağlamda işletme alanında ELT ve KÖSE uygulamalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Dixon (1999), örgütsel öğrenmeyle ilgili “*Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*” adlı kitabının neredeyse tamamının Kolb’un Öğrenme Döngüsü üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında yapılan araştırmalarda öğrenme stili ile yönetim stili; karar verme ve problem

çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İşletmelerdeki öğrenme ortamı ile öğrenme stili arasındaki uyumun iş tatmini ve performans üzerindeki etkileri araştırılmıştır. ELT ve öğrenme stilleri işletme eğitiminde başvurulacak önemli bir kaynak olmuştur. Boyatzis, Cowen, ve Kolb (1995) editörlüğünde hazırlanan “*Innovation in Professional Education: Steps in a Journey from Teaching to Learning*” bu alanda yazılmış önemli bir kaynak kitaptır.

İşletme biliminin önemli bir fonksiyonu olan insan kaynakları eğitim uygulamalarında ELT ve Kolb Öğrenme Stillerinden faydalanabilmektedir. Çalışanların eğitiminde en çok tercih edilen yöntemlerden biri olan ve bilginin uzman kişilerce çalışanlara aktarıldığı konferans ve seminerler Kolb tarafından YG öğrenme biçiminin en verimli öğretim tekniği olarak ifade edilmektedir.

ELT ve Kolb Öğrenme Stilleri’nin izlerine Türkiye’de işsizlikle mücadele kapsamında yürütülen aktif istihdam politikalarında ve mesleki eğitimdeki öğrencilerin gördüğü işletmelerde beceri eğitimi dersinde de rastlanmaktadır.

Aktif istihdam politikaları çerçevesinde işgücünün niteliğini arttırmaya yönelik mesleki eğitim programları düzenlenmektedir. Düzenlenen mesleki eğitimlerin içinde yer alan işbaşı eğitim programları; bireylerin mesleki bilgileri iş ve üretim süreçlerine katılarak öğrenmesini ve öğrendikleri bilgileri işyerlerinde uygulama yaparak pekiştirmelerini amaçlamaktadır. Bu anlamda işbaşı eğitim programlarının Kolb’un bilgiyi alma sürecinde SY ve bilgiyi işleme sürecinde ise AY öğrenme biçimlerini temel aldığı söylenebilir.

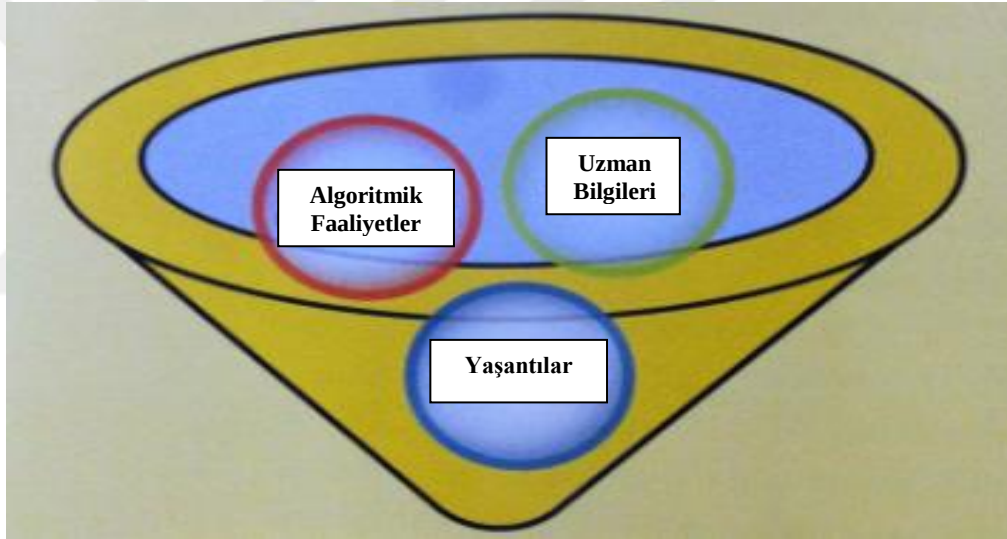
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencileri 12. sınıfta işletmelerde beceri eğitimi dersi almaktadır. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’na göre öğrenciler haftanın 3 günü okul yerine kendi alanları ile ilgili okul idaresinin uygun gördüğü bir işletmede mesleki eğitimlerini uygulamalı olarak sürdürmektedir. İşletmelerde beceri eğitimi dersinin öğrenme sürecinde yaşantıların önemini vurgulayan, öğrenmenin sadece okulla sınırlı olmayıp hayat boyu devam bir süreç olduğunu ifade eden ELT ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. İşletmelerde beceri eğitimi süresince öğrencilerin işyerlerinde bilgiyi SY öğrenme biçimi ile alıp AY yolu ile işledikleri söylenebilir.

1.6.8.3. Bilgisayar Teknolojileri

Bilgisayar bilimlerinde son yıllarda yaşanan hızlı gelişmeyle birlikte bünyesinde matematiksel ve mantıksal algoritmalar barındıran yapay zekâ uygulamaları birçok

alanda kullanılmaktadır. Basit problemleri çözeabilen, rutin işleri yapabilen yapay zekâ uygulamalarının yanında daha karmaşık problemleri çözüp, stratejik kararlar alabilen yapay zekâ uygulamalarına ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır³². Söz konusu durum öğrenmeye ihtiyaç duyan yapay zekâ uygulamalarının ve makine öğrenmesi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kolb'un ELT'de belirttiği öğrenme ve gelişmede yaşantılar büyük öneme sahiptir ifadesinin gerçek dünya tabanlı karmaşık problemlerin çözümü için gereken makine öğrenmesinde uygulama alanı bulduğu söylenebilir. Hatta bir insan, belirli eğitim süreçlerinden geçerek nasıl kendini geliştiriyorsa bir yapay zekâ uygulaması da uzman bilgileri, güçlü bir algoritma ve Kolb'un ELT'deki görüşlerine benzer şekilde yaşantılar sayesinde kendini geliştirip güncelleyebilir (Köse, 2019: 79 - 81).

Şekil 23. Yapay Zekâ Uygulamalarının Öğrenmesindeki Temel Unsurlar



Kaynak: (Köse, 2019: 83).

ELT'nin, yapay zekâ uygulamaları ve algoritmalarındaki dolaylı kullanımının yanı sıra KÖSE'de bilgisayar yazılımlarının nihai kullanıcılarının eğitiminde doğrudan kullanılmaktadır. Ayrıca öğrenme stili ile çevrim içi arama davranışları, bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli öğretim programlarının performansı arasındaki ilişkilerin KÖSE kullanılarak incelendiği çalışmalar yapılmıştır.

³² Yapay zekâ uygulamaları, algoritmalar para ve sermaye piyasalarında anlık işlemler yapabilmek için yoğun olarak kullanılmaktadır. Piyasadaki fiyatlarda büyük değişim yaratabilecek faiz arttırımı, büyüme oranları, enflasyon rakamları gibi önemli verilere yönelik yazılan algoritmalar sayesinde açıklanan verilere bağlı olarak anlık yüksek hacimli işlemlerle büyük kazançlar sağlanabilmektedir. Hatta Twitter'ı yoğun olarak kullanan, attığı bazı tweetlerle piyasalarda keskin fiyat hareketlerine neden olabilen Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Donald Trump'ın tweetleri üzerine algoritmalar yazılarak saniyeler içerisinde büyük miktarlarda alım ve satım yapan yapay zekâ uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır.

1.6.8.4. Psikoloji

Diğer bilim dallarında yapılan birçok araştırmanın aynı zamanda psikolojik boyutlarının olması nedeniyle ELT ve KÖSE'nin yoğun olarak psikoloji biliminde de kullanıldığı ifade edilebilir. Bu yüzden öğrenme stilleri üzerinde yapılan araştırmaların sayısının artmasına bağlı olarak psikoloji biliminde yapılan araştırmalarda da artış gözlenmektedir. Psikolojide yapılan çalışmalar genel olarak bilişsel stil ve öğrenme stillerinin karşılaştırılmasını, ELT'nin kişisel gelişim için bir model olarak kullanılmasını ve öğrenme stillerinin başta eğitim bilimi olmak üzere tabloda gösterilen diğer bilim dallarındaki uygulamalarını içermektedir.

1.6.8.5. Tıp

ELT ve KÖSE'nin tıp bilimindeki uygulamaları, tıpta uzmanlık eğitimi ve aile hekimliği üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ile hasta – doktor ilişkisi ve uzmanlık alan seçimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Baker vd. (1988), uzmanlık alan seçimini yapmış ve uzmanlık eğitimi alan doktorların eğitim başarısının bir göstergesi olarak öğrenme stillerini incelemiştir. Çalışmada uzmanlık eğitimi alan doktorlar ile öğretmenlerin öğrenme stili dağılımlarının dört farklı anestezi uzmanlık eğitim programında paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

1.6.8.6. Hemşirelik

Araştırmacılar öğrenme stilleri ile karar verme becerileri, hemşirelik rolleri, teşhis yetenekleri ve kariyer tercihleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Laschinger'e göre (1990) Kolb'un çeşitli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını gerektiren öğrenme döngüsü, hemşirelik eğitim programlarının tasarımı için kullanışlı bir modeldir.

1.6.8.7. Muhasebe

Muhasebe biliminde ELT / KÖSE uygulamaları iki temel boyutta kullanılmıştır. Birinci boyut, kariyer aşamaları boyunca muhasebede uzmanlaşmış kişilerle diğer muhasebe çalışanlarının öğrenme stili tercihlerinin karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi ve muhasebede bilgisayar uygulamalarının başlamasıyla birlikte öğrenme stillerindeki değişiklik ihtiyacının incelenmesidir. İkinci boyut ise, muhasebe öğretim tasarımlarında ELT'nin kullanılması ve muhasebe derslerinde öğrenme stili ile performans arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yoğunlaşmıştır.

1.6.8.8. Hukuk

Hukuk eğitiminde son yıllarda ELT ve KÖSE'nin uygulama alanı bulmaya başladığı söylenebilir. Niedwecki (2006), avukatlık eğitimi alan öğrencilerin derslerindeki başarıyı ve öğrencilerin avukatlık yapabilmesi için geçmesi gereken baro sınavındaki başarı oranını arttırabilmek için öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Reeese (1998) tarafından geliştirilen ve Denver Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde öğrenmeyi geliştirmek için kullanılan program ELT ve KÖSE'nin hukuk biliminde uygulama alanı bulmasına örnek verilebilir.

1.6.9. Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmalar

Öğrenme stilleri konusuyla ilgili gerek Türkiye'de gerekse Türkiye dışında yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Bu bölümde öğrenme stilleri ile ilgili Türkiye'de ve Türkiye dışında yapılmış araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

1.6.9.1. Öğrenme Stilleriyle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Kılıç'ın (2002) 118 kişiden oluşan örneklem üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin %43,8'inin özümseme, %22'sinin ayırıştırma, %20,3'ünün değiştirme, %14,5'inin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmiştir. Öğrenme stilleri dikkate alınarak uygulanan etkinliklerin öğrencilerin başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Başarının öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Oral (2003), 763 ortaöğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %43 ile çoğunluğunun ayırıştırma öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin alanları ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre alanı fen bilimleri ve sosyal bilimler olan öğrenciler SK öğrenme biçimini tercih ederken Türkçe, matematik ve mesleki alan öğrencileri ise AY öğrenme biçimini kullanmaktadır.

Aktaş (2007), 1498 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin %37,4 ile çoğunluğunun değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değiştirme öğrenme stilini %24 ile özümseme, %19,8 ile ayırıştırma ve son olarak %18,8 ile yerleştirme öğrenme stili takip etmektedir. Öğrenme stilleri ile cinsiyet ve babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunurken ($p < 0,05$); okul başarısı,

anneninin eğitim durumu, ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Dağ ve Geçer (2009), öğrenme stillerine dayalı çevrimiçi öğrenme ortamını belirlemeye çalışan 54 araştırmayı incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmalarda en fazla (17 defa) KÖSE kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenmede güdü, demografik faktörler ve öğretme yöntemleri ile birlikte öğrenme stillerinin dikkate alındığında akademik kazanımların arttığı görülmüştür.

Bahar ve Sülün (2011), 184 üniversite öğrencisinin katıldığı bir araştırma yapmışlar, araştırma sonucunda öğrencilerin %39,7'sinin ayrıştırma, %34,2'sinin özümseme, %15,2'sinin değiştirme ve %10,9'unun yerleştirme öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Cinsiyet ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Polat, Peker, Özpeynirci ve Duman (2014) iktisadi ve idari bilimler fakültesinde öğrenim gören 243 öğrencinin muhasebe eğitiminde benimsedikleri öğrenme stillerini ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi Honey Mumford Öğrenme Stili Ölçeği kullanarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %42,4'ü yararcı, %30'u yansıtıcı, %16,9'u düşünen ve %10,7'si ise eylemci öğrenme stiline sahiptir. En fazla benimsenen yararcı öğrenme stili aynı zamanda muhasebe eğitiminde %80,6 ile en yüksek başarıya sahip olduğu; en düşük başarının ise %39,7 ile yansıtıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu tespit edilmiştir.

Orak (2015), Türkiye'de akademik başarı alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaları, belgesel tarama (doküman analizi) yöntemiyle araştırmıştır. Orak, araştırmasında 8 alt amaç doğrultusunda yaptığı incelemeler sonucunda 100 farklı çalışma tespit etmiştir. Bu çalışmaların analizi sonucunda en fazla Kolb Öğrenme Stili'nin temel alındığı, genelde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, çalışmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığını tespit etmiştir. Çalışmalarda genellikle akademik başarı ile cinsiyetin incelendiği ve genellikle sosyal bilimler alanındaki konular üzerine çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Kanadlı (2016), 2004 – 2014 yılları arasında Türkiye'de öğrenme stili akademik başarı, tutum, bilgiyi tutma ve öğrenme üzerindeki etkisini araştıran deneysel çalışmaların bir meta – analizini yaparak etki boyutunu hesaplamıştır. Yapılan tarama sonucunda çalışmaya 30 araştırma dahil edilmiştir. Araştırmada meta – analitik inceleme yöntemi kullanılmış, meta – analiz sonucunda öğrenme stil modeline dayalı

öğretim tasarımlarının akademik başarı ($d = 1,029$), tutum ($d = 1,113$) ve bilgiyi tutma ($d = 1,290$) üzerinde büyük bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Akyürek ve Güney (2018), İzmir’de bulunan devlet okullarında görevli müdür ve müdür yardımcılarının öğrenme stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi KÖSE kullanarak incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin öğrenme stilleri, karar verme stilleri üzerinde kısmen etkilidir. SK ve YG öğrenme biçimleri ile rasyonel karar verme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın SY ile rasyonel karar verme arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamlı; AY ile rasyonel karar verme arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

1.6.9.2. Öğrenme Stilleriyle İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Kolb (1981) farklı mesleklerden 800 kişinin katıldığı çalışmasında bazı mesleklerin öğrenme stillerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre Kolb, ticaret alanında çalışanların yerleştirme; mühendislerin ayrıştırma; tarih ve psikolojiyle ilgili alanlarda çalışanların değiştirme; kimya, matematik, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseme öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmiştir.

Mentkowski ve Strait (1983) 750 üniversite öğrencisinin bilişsel gelişim düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler ilk yıl daha çok SY öğrenme biçimini tercih ederken, son yıl SK ve AY öğrenme biçimlerini tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ilk yılda SY ve YG öğrenme biçimlerinin bileşeni olan değiştirme öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte son yıla doğru öğrenciler SK ve AY öğrenme biçimlerinin bileşeni olan ayrıştırma öğrenme stiline doğru bir eğilim göstermişlerdir. Söz konusu bulgu, öğrenme stillerinin yaşantılar sonucunda şekillenip değişebildiği biçiminde yorumlanabilir.

Laschinger (1984) hemşirelik bölümüne yeni gelen öğrencilerle ($n=166$) üst sınıflarda okuyan ($n=102$) öğrencilerin öğrenme stillerini KÖSE kullanarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre hemşirelik öğrencilerinin büyük bir bölümünün bilgiyi SY öğrenme biçimiyle algıladıkları tespit edilmiştir. SY öğrenme biçimine sahip öğrencilerin kariyer seçimlerinde (SK öğrenme biçimine sahip öğrencilerden) daha fazla kişi odaklı faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Öğrenme stilleri ile tercih edilen hemşirelik uzmanlık alanı arasında ilişki bulunmamıştır.

Laschinger (1986) KÖSE ve Çevresel Baskı Anketi uyguladığı 68 medikal-cerrahi ve hemşirelik bölümü üçüncü sınıf öğrencisinin, öğrenme stilleri ile çevresel

baskı algılarındaki farklılıkları ELT bakış açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki hemşirelik alanında baskın olan öğrenme biçiminin SY olduğu tespit edilmiştir. Medikal-cerrahi ve psikiyatri hemşireliği alanlarının, çevresel baskıdan etkilenme derecesi anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Baker, Reines & Wallace (1985), cerrahi uzmanı doktorların karakteristik bir öğrenme stiline sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla 39 doktora KÖSE uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre doktorların %46'sının ayırıştırma, %26'sının yerleştirme, %20'sinin özümseme, %8'inin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Nelson (1991) 17'si genel cerrahi, 17'si yoğun bakım hemşiresi olmak üzere toplam 34 hemşire üzerinde KÖSE'yi kullanarak yaptığı araştırmada hemşirelerin öğrenme stilleri ile çevresel baskı algısı ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre hemşirelerin %38,2'si değiştirme, %29,4'ü özümseme, %14,7'si ayırıştırma ve %17,7'si yerleştirme öğrenme stiline sahiptir. Yoğun bakım ve genel cerrahi hemşirelerinde en yüksek iş tatmini değiştirme öğrenme stiline sahip bireylerde gözlenmiştir.

Cook (1997) üniversiteye yeni giren öğrencilerin öğrenme stilleri ile üniversitede ilk yarıyıldaki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akademik başarının ölçüsü olarak da öğrencilerin sınav puanları ortalaması alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversiteye yeni giren öğrencilerin öğrenme stilleri büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Akademik başarı açısından kızların erkeklere göre daha yüksek not aldığı ve yansıtıcı öğrencilerin aktif öğrencilerden daha fazla şartlı olarak geçtiği saptanmıştır.

Cezair (1999) üniversitede okuyan muhasebe bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyet ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme stilleri ile cinsiyet ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak cinsiyetle akademik başarı arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrenciler, SY öğrenme biçimini tercih ederken erkek öğrenciler SK öğrenme biçimini kullanmaktadır.

Furnham, Jackson ve Miller (1999), Honey ve Mumford Öğrenme Stili Ölçeğini kullanarak pazarlama – satış elemanı 200 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada temel kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, kişilik ve öğrenme stili değişkenlerinin performansın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Buch ve Bartley (2002) bireylerin öğrenme stilleri ve eğitim alış tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya finans sektöründe çalışan 165 kişi katılmıştır. Araştırmada KÖSE ile birlikte araştırmacılar tarafından geliştirilen eğitim alış tercihleri formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışanların %29'unun özümseme, %25'inin yerleştirme, %24'ünün ayırıştırma ve %22'sinin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ayırıştırma ve değiştirme öğrenme stiline sahip çalışanların, sınıf ortamı temelli eğitimi; yerleştirme öğrenme stiline sahip çalışanların bilgisayar temelli eğitimi ve özümseme öğrenme stiline sahip çalışanların ise yazılı materyale dayalı eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Elfant (2002) öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve öğretmenlerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elfant, öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için üniversiteye yeni giren 128 kişilik bir öğrenci grubunu iki yarıyıl boyunca iki kursa tabi tutmuştur. Öğrenciler, ilk yarıyıl sosyal bilimler üzerine, ikinci yarıyıl doğal bilimler ve matematik üzerine kurs görmüşler ve bu kurslardan sınava girmişlerdir. Bu sınavlardan elde ettikleri puanlar akademik başarı derecesi olarak belirlenmiştir. Her kurs 8 kişilik bir öğretmen grubu tarafından verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilimler kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken doğal bilimler ve matematik kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu iki kursu veren öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki uyumluluğun veya uyumsuzluğun öğrenci başarısına etkisi açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Barmeyer (2004) tarafından yapılan araştırmada, Fransız, Alman ve Kanadalı öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiştir. 145'i erkek 208'i kız öğrenci olmak üzere toplam 353 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri KÖSE ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kız öğrencilerin %20,7'sinin ve erkek öğrencilerin %17,8'inin yerleştirme; kız öğrencilerin %24,1'inin ve erkek öğrencilerin %21,6'sının değiştirme; kız öğrencilerin %22,8'inin ve erkek öğrencilerin %18,8'inin ayırıştırma; kız öğrencilerin %32,4'ünün ve erkek öğrencilerin %41,8'inin özümseme öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Fransız ve Kübalı öğrencilerin yoğun olarak değiştirme ve özümseme öğrenme stiline; Alman öğrencilerin ise yoğun olarak özümseme ve ayırıştırma öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir.

Bitran, Zuniga, Lafuente, Viviani, Mena (2005) KÖSE ve MBTI kullanarak farklı alanlardaki 65 doktorun öğrenme stillerini ve kişilik özelliklerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uzman cerrahların büyük bir kısmının dışadönük, sezgisel; pediatri ve dahiliye doktorlarının sezgisel ve insan odaklı; temel bakım doktorlarının ise içedönük, sezgisel ve esnek özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin cerrahi ve temel bakımı; özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise dahiliye, pediatri ve psikiyatriyi çoğunlukla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Vangsnes (2007), KÖSE'yi kullanarak doktorların öğrenme stilleri ile iş tatmini ve uzmanlık alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre özümseme ve ayrıştırma öğrenme stilleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde en yüksek iş tatminine sahiptir. Öğrenme stili ile uzmanlık alanı ve uzmanlık alanı ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Joy ve Kolb (2009) kültürün, bireysel öğrenmeyle benzer bir role sahip olma olasılığını incelemiştir. Araştırma neticesinde, SK alanını tercih eden katılımcıların kültür, yaş, cinsiyet, öğrenim seviyesi ve uzmanlık alanı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş ve uzmanlık alanlarına göre AY öğrenme biçimi tercihlerinin YG öğrenme biçimine göre daha fazla olduğu, kültürün etkisinin ise düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Haddioui ve Khaldi (2012) bilgisayar bölümünde okuyan 118 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada çevrimiçi davranışları analiz etmek için kullanılan Manhali Öğrenme Yönetim Sistemi ile öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %41,5'i yerleştirme ve ayrıştırma, %33,9'u değiştirme ve özümseme öğrenme stiline sahiptir. Sistemi kullanan öğrencilerin %24,6'sının öğrenme stili ise tanımlanamamıştır.

Cekiso, Arends ve Mkabile (2015) Güney Afrika'daki bir üniversitede muhasebe eğitimi alan 1., 2. ve 3. sınıf 232 öğrenciye KÖSE uygulayarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %29,5'i ayrıştırma, %26,6'sı yerleştirme, %24,2'si özümseme ve %19,7'si değiştirme öğrenme stiline sahiptir. Değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin oranı 1. sınıfta %16,6 iken 2. sınıfta %21,8'e yükselerek önemli bir artış göstermiştir. Cinsiyet ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Mangold, Kunze, Quinonez, Taylor ve Tenison (2018), Felder Silverman Öğrenme Stilleri Ölçeğini kullanarak 2.071 hemşirenin öğrenme stillerini

incelemişlerdir. Görsel – işitsel öğrenme stili ile iş tatmini, çalışılan süre ve cinsiyet arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre söz konusu ilişki görsel öğrenme tekniklerinin kullanılması için hemşirelik kişisel gelişim programında dikkate alınabilir.

Genel olarak Türkiye’de ve Türkiye dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Kanadlı, 2008: 43).

Gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında öğrenme stillerinin bu kadar popüler olması ve üzerinde yoğun bir şekilde araştırma yapılmasının sebepleri şöyle açıklanabilir (Ekici, 2001: 3; Conner, 2007: 41):

- Bireysel farklılığa dikkat çekmesi,
- Öğrenme farklılıklarına vurgu yapması,
- Öğrenme stili kavramına çok sayıda araştırmada yer verilmesi,
- Geleneksel yetenek testlerinin bireysel kapasite hakkında sınırlı bir bilgi sunması ve insanlar arasındaki performans farklılıklarını açıklayamaması.

İKİNCİ BÖLÜM

BENLİK VE BENLİK GELİŞİMİ

2.1. Benlik Kavramı ve Tanımı

İnsan davranışları üzerinde etkili olan (tutum, algı, yetenek, zekâ düzeyi gibi) çok sayıda değişkenden biri de benliktir (Bayat, 2003:2). Benlik bireyin kendisiyle ilgili tutum ve inançlarını içermektedir. Ayrıca benlik, bireyin ne olduğu, ne olması gerektiği ve ne olmak istediği ile ilgili görüşlerinden oluşur (Öz, 2004: 83).

Benlik kavramı (self concept), bireyin kendini nasıl görüp nasıl değer biçtiğini anlatır (Yörükoğlu, 2007: 101). Benlik kavramı, bireyin fiziksel ve zihinsel özellikleriyle ilgili yaptığı değerlendirme olarak da ifade edilebilir (Pişkin, 1996: 104).

Benlik aile ve sosyal ortam içindeki iletişim ile kazanılır; bireyin değer verdiği kişilerin görüşleriyle şekillenir. Benliğin işlevleri şunlardır (Öz, 2004: 83; Yurdağül, 1987: 1):

- Davranışların açıklanmasına yardım etmek.
- Karar alma süreci için görüş birliği oluşturmak.
- Gelecekte beklenenleri şekillendirmek.
- Karşılaşılan engellere çözüm yolu bulmak.
- Savunma düzenekleri geliştirmek.

2.2. Benlik Kuramları

Psikolojinin önemli bir uğraşı alanı olan benlik ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve araştırmacılar benlik kavramıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Çalışmada aşağıda verilen kuramlara özet olarak değinilecektir.

- 1) William James'in Benlik Kuramı
- 2) Carl Rogers'ın Benlik Kuramı
- 3) Charles Cooley Ayna Benlik Teorisi
- 4) George Herbert Mead'in Benlik Kuramı
- 5) Freud ve Psikanaliz Kuramı (Ruh Çözümleme)

2.2.1. William James'in Benlik Kuramı

William James, benlik konusuyla ilgili ilk çalışmaları yapan bilim insanıdır. James'e göre benlik *bilen benlik (I)* ve *bilinen benlik (Me)* olmak üzere iki boyutta düşünülmelidir.

James'e göre bilinen benlik, bireyin "*bana ait*" diyebileceği şeylerin tamamından oluşur. Yani bireyin bedeni, kıyafetleri, eş ve çocukları, ataları, arkadaşları, edindiği statü, mal varlığı gibi şeyler benliği meydana getirir. Bireye ait tüm bu değerler gelişir - zenginleşirse birey kendini üstün hisseder; eğer azalır - bozulur - kaybolursa kendini aşağılanmış görür (James, 1890/1950: 291 - 292).

James'e göre özne olarak ifade edilen *bilen benlik*, algılama, düşünme, hatırlama işlevlerini içerir. James, bilimin konusunun nesne niteliğinde olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre psikoloji biliminin konusu olabilecek benlik nesne niteliğinde olan bilinen benliktir (Bacanlı, 2004: 11).

Bilinen benliğin üç ögesi bulunmaktadır (Özen ve Gülaçtı, 2010: 32 - 33; Turner vd., 2012:):

a) Bilinen Benliğin Maddi Ögesi: İnsanın bedeni ve kıyafetlerinden oluşur. Özellikle insanların bedenlerini koruyup, süsleyip, geliştirme eğilimleri vardır.

b) Bilinen Benliğin Toplumsal Ögesi: İnsanın çevresi ve arkadaşları tarafından tanınıp, bilinen yönüdür. Birey, kendisini tanıyan insanların sayısı kadar toplumsal benliğe sahiptir. Birey, bünyesinde birçok benlik barındırmakta olup içinde bulunduğu toplumun niteliğine ya da bulunduğu duruma göre, sahip olduğu toplumsal benlikten o duruma en uygun olanını sergiler. Bazen bireyden birkaç toplumsal benliği aynı anda sergilemesi beklenebilir. Bu durumlarda ise rol çatışması ortaya çıkabilmektedir. Bireyin benliğini koruyabilmesi ve çatışan toplumsal benlikleri arasında belirli bir uyumu sağlayabilmesi için benliğin farkında olması ve sorunlarını çözmeye yönelik benlik geliştirmesi gerekir.

c) Bilinen Benliğin Manevi Ögesi: Bireyin kendisine verdiği değerle ilgili gizli duygularını içerir. Bireyin yetenekleri, başarıları ve başarısızlıkları sonucunda kendisini nasıl değerlendirdiği bilinen benliğin manevi ögesini oluşturur.

2.2.2. Carl Rogers'ın Benlik Kuramı

Rogers'a göre, benlik kavramının üç unsuru vardır:

1) Benlik İmajı (self-image),

- 2) İdeal Benlik (ideal-self),
- 3) Benlik Saygısı (self-esteem).

Rogers'ın benlik kavramı, benlik imajı, ideal benlik ve benlik saygısını içerir. Benlik imajı bireyin kendisini nasıl gördüğünü ifade eder. İdeal benlik ise bireyin sahip olmak istediği niteliklerden oluşur (Akt. Yenidünya, 2005: 27).

Rogers, her insanın kendini gerçekleştirme isteği olduğuna inanır. Bu istek, benlik imajı ile ideal benlik birbiriyle uyumlu olduğunda gerçekleşir. Rogers, bunu gerçekleştirebilen bireyleri “*tam olarak işlevsel*” (fully functioning person) kavramıyla tanımlamış ve bu kişilerin beş özelliği olduğunu ifade etmiştir (Akt. Yılmaz, 2016: 84-85; Yenidünya, 2005: 39):

- 1) Yeni deneyimlere açık olma,
- 2) Önyargıdan uzak olma ve geçmiş veya gelecek yerine şimdiki zamana odaklı yaşama,
- 3) Kendisiyle ilgili alacağı kararların doğruluğuna güvenme,
- 4) Yaratıcı düşünce gücü ve risk alma,
- 5) Hayatından memnun olma ve hayat boyu yeni deneyimler, yeni mücadeleler arama.

Benlik kavramının bir unsuru olan benlik saygısı, bireyin kendisi hakkındaki duygusal bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, genel olarak bireyin hayatındaki önemli kişilerin onu değerlendirmesiyle paralel olmaktadır. Kabul gören, değer verilen birey, kendisini kabul edecek ve değerli görecektir. Bunun sonucunda da yüksek benlik saygısına sahip olacaktır. Rogers (1950) aşırı otoriter, bireyin kendisini ifade edemediği ortamların bireyde düşük benlik saygısına neden olduğunu belirtmiştir. Yine Rogers (1950) bireyin kendisini rahatlıkla ifade edebildiği, koşulsuz kabulün olduğu, esnek ortamda yetişen bireylerde ise yüksek benlik saygısı görüldüğünü ifade etmiştir (Akt. Yenidünya, 2005: 41).

2.2.3. Charles Cooley Ayna Benlik Teorisi

William James'den sonra benlik kavramını araştırıp inceleyen en önemli kişi Cooley'dir. Cooley, araştırmalarının ilk dönemlerinde bireyi ağırlıklı incelemiş, sonrasında ise topluma odaklanmaya başlamıştır (Öz, 2004: 84).

Cooley, benliğin çocukluk döneminde oluştuğunu belirtmiştir. Cooley'e göre benliğin gelişmesi toplumsallaşma ile gerçekleşmektedir. Özellikle anne ve babanın

düşünceleri çocuğun benliğinin belirlenmesinde büyük öneme sahiptir (Yılmaz, 2016: 83).

Cooley, benliğin içinde bulunan sosyal ortamdan soyutlanamayacağını savunmuştur (Öz, 2004:84). Bireyin benliği, onun diğer bireylerle etkileşimi sonucunda gelişmektedir. Cooley'e göre benlik ve toplum ikiz kardeşlerdir (Kulga, 2014: 91).

Cooley, benlik kavramını “*ayna benlik kuramı*” ile açıklamıştır. Cooley (1902), başkalarının bireyle ilgili görüşleri onun kendisini nasıl hissedeceğini belirlemektedir demiştir (Yılmaz, 2016: 83). Cooley'e göre (1902), ayna benlik kuramının üç unsuru vardır (Akt. Beyazyüz ve Göka: 2011: 45):

1. Bireyin diğer insanlara nasıl görüldüğü ile ilgili zihinsel tasavvuru,
2. Bireyin diğer insanların bu görünüşüyle ilgili düşüncelerine dair tasavvuru,
3. Yukarıdaki durumlarla ilişkili olarak bireyin hissettiği gurur, aşağılanma gibi duygulardır.

Ayna benlik kuramına göre, bireyin kendisi hakkında bir fikri vardır. Bir sonraki aşamada ise birey etkileşime geçtiği aile, arkadaş ve yakınlarının kendisini nasıl gördüğü hakkında bir fikir oluşturur. Daha sonra onlardan aldığı tepkiler doğrultusunda kendi oluşturduğu fikirlerin doğru olup olmadığını test eder. Çevresindeki kişilerin kendisini neden bu şekilde algıladıklarını anlamaya çalışır ve bu doğrultuda benliğini geliştirir (Yılmaz, 2016: 83).

2.2.4. George Herbert Mead'ın Benlik Kuramı

George Herbert Mead'ın, benlik üzerine önemli çalışmaları vardır. Benliğin kökeni ve benlik bilincini araştıran Mead, benliğin oluşumunda çevrenin oldukça etkili olduğu üzerinde durmaktadır. Mead, toplumdan ayrı bir benlik, benlik bilinci ve iletişimin olamayacağını savunur. Mead'e göre, toplumsallaşma ve etkileşim yoluyla kişi benliğini geliştirmektedir (Kulga, 2014: 93).

Mead'e göre (1934), benlik özne benlik (I) ve nesne benlik (me) olarak ikiye ayrılır:

1. *Özne Benlik (I)*: Kişisel benliktir. Özne benlik, benliğin etkin ve yaratıcı kısmı olup içinden geldiği gibi davranır (Öz, 2004: 85). Benliğin bu kısmı beklentilerin irdelendiği, değerlendirildiği bir parçadır. Özne ben (I), toplumsallaşmamıştır, istekler ve arzular barındırmaktadır (Kulga, 2014: 94; Yılmaz, 2016: 82).

2. *Nesne Benlik (me)*: Sosyal benliktir. Nesne benlik başkalarının tavırlarıyla şekillenmektedir. Benliğin bu kısmı kişi tarafından yapılması gereken davranışlar ve uyulması gereken kalıplar biçiminde dış çevreden gelen ve onu kuşatan sosyal bir yapıdır (Kulga, 2014: 94; Yılmaz, 2016: 82).

Mead'e göre bireyler, nesne benliği (me), özne benlikten (I) ayırt etmeyi öğrendiğinde kendi kendilerinin farkına varabilirler. Bu iki benliği birbirinden ayırma toplumsallaşma sürecinde öğrenilir. Mead, benliğin toplumsallaşma sürecinde daha da geliştiğini ifade etmektedir (Giddens, 2000: 34).

2.2.5. Freud ve Psikanaliz Kuramı (Ruh Çözümleme)

Psikoloji biliminde benlik konusunun önem kazanmasına başka bir katkı da Sigmund Freud'un kurucusu olduğu psikanalizden gelmiştir (Eşer, 2005: 20). İnsan ruhunun gizli kalmış alanlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen psikanaliz, ruh çözümleme anlamına gelen Yunan kökenli bir kelimedir (Yıldız, 2014: 10).

Psikanaliz literatüründe Freud ruhsal bölgeyi id, ego, süperegö olmak üzere üçe ayırmıştır.

1. *İd (Alt Ben - İlkel Benlik)*: İngilizce "it", Almanca "es" ve Türkçe "o" sözcüğünün Latince karşılığıdır. İd, tüm insanlarda doğuştan gelen hayati bir enerji deposudur. Benliğin temelini ve güç kaynağını oluşturur. İlken benlik id, hayatta kalma, cinsellik, saldırganlık iç güdülerini barındırır (Altınköprü, 2003: 106; Bolat, 2015: 93). İd, haz ilkesine (pleasure principle) göre hareket etmektedir. Bu ilkeye göre id, istek ve arzularının hiçbir gecikme olmadan yerine getirilmesini beklemektedir (Cüceloğlu, 2017: 407).

2. *Ego (Ben)*: İngilizce "I", Almanca "Ich" ve Türkçe "Ben" sözcüğünün Latince karşılığıdır. Ego, id'in libido adı verilen biyolojik, hayvansal hayat enerjisini dengeleyip ortam ve şartlara uygun bir biçimde ifade etmesini sağlar. Ego, gerçeklik ilkesine (reality principle) göre hareket eder ve gerçek dünya ile id arasında aracı rolü üstlenir. Genellikle id'le çatışma yaşasa da id'in istek ve arzularının olabildiğince yerine getirilmesi yönünde çalışır (Cüceloğlu, 2017: 408).

3. *Süperegö (Üst Ben)*: İngilizce "Over I", Almanca "Über Ich" ve Türkçe "Üst Ben" sözcüğünün Latince karşılığıdır. Toplumun vicdanı, o toplumu oluşturan bireylerin süperegösunda bulunmaktadır. Süperegö, bireyin davranışlarını sürekli inceleyerek

bireye davranışının doğru ya da yanlış olduğuna yönelik mesajlar vermektedir (Cüceloğlu, 2017: 408).

Sağlıklı bireylerde id, ego ve süperegо uyum içindedir. Ego, id ile süperegо arasındaki dengeyi sağlayamazsa bireyde çatışma başlamakta ve ruhsal dengeyi bozabilecek tehlikeli bir durum ortaya çıkabilmektedir (Altınköprü, 2003: 107).

Freud'a göre id, ego ve süperegоdan herhangi birinin baskın olması durumuna bağlı olarak bireylerde üç farklı kişilik tipi görülmektedir. Freud, bu üç tipin bireylerde saf halde gözlenme olasılığının pek olmadığını ama bu üç tipin karışımlarının gözlenebildiğini ifade etmiştir (Kulga, 2014: 20 - 21).

Erotik Tip (Tutkulu Tip – Erotic Type): Bu tipteki bireylerde ruhsal alanda en ilkel benlik olan id, son derece baskındır. İd, istek ve arzularının tatmini için sürekli egoya baskı uygulamaktadır. Bu baskılar karşısında ego, id'e boyun eğmekte bir ölçüde libidonun uşağı konumuna düşmektedir. Bu yüzden, ego ile süperegо arasında sürekli bir gerginlik durumu söz konusu olmaktadır (Altınköprü, 2003: 121). Erotik tipteki bireylerde yalnızlık korkusu yoğun olarak görüldüğünden bu tipteki bireylerin, kalabalık ortamlarda bulunmaktan hoşlandıkları görülmektedir. Bu tipteki bireylerin en büyük motivasyon kaynağı sevmek ve sevilmek olduğundan, erotik tipteki bireyler sevgisizlik yaşama ve var olan sevgiyi kaybetme korkusu yaşarlar.

Obsesif Tip (Tutucu Tip, Sabit Fikirli Tip – Obsessives Type): Bu tipteki bireylerde süperegо son derece baskındır. Obsesif tipler, davranışlarını toplumun beklentilerine göre düzenler. Görev ve sorumluluk bilinci yüksek uyumlu memur tipi, iyi aile babasıdır (Altınköprü, 2003: 120). Obsesifler, vicdani ve ahlaki olarak yüksek standartlara sahiptirler.

Narsist Tip (Bencil Tip – Narcissists Type): Narsistlerin motivasyon kaynağı, erotik tiplerin aksine kendilerine olan sevgileridir. Herhangi bir olumsuzluk durumunda kusuru karşı tarafta arama eğilimindedirler. Büyük, sıra dışı fikirleri hayal edip bunların gerçekleşmesi için mücadele edebildiklerinden, narsistlerin liderlik yönleri kuvvetlidir.

2.3. Benlik Gelişimi

Benlik gelişimi, çok geniş kapsamlı bir konu olup çalışma konusu itibarıyla temel olarak çocukluk dönemi benlik gelişimi ve ergenlik dönemi benlik gelişimi olarak ikiye ayrılabilir. Çalışmada, çocukluk dönemi benlik gelişimi ve ergenlik dönemi benlik

gelişimi, Erikson'un Psikososyal Gelişim Evreleri ve diğer bilim insanlarının görüşleri de dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Çocukluk Dönemi Benlik Gelişimi

Benliğin gelişimi çocuğun dünyaya gelmesiyle başlayan bir süreç olup benliğin şekillenmesinde ilk yaşantılar çok önemli bir yere sahiptir. Dünyaya gelmesiyle birlikte çocuk kendi varlığının farkında değildir. Zamanının büyük bir kısmı uyumak ve beslenmekle geçer. Benlik, doğumla birlikte çocuğun çevresinde gördüğü şeyler, yaşadığı olaylar ve etrafındaki kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşmaya başlar. Çocuğa ailesi tarafından gösterilen ilgi ve sevgi, çocuğun ailesi tarafından ne kadar önemsendiği konusunda çocukta bir fikir oluşturmaya başlar. Acıktığı zaman beslenmesi, uykusu geldiğinde uyutulması, gülümsemesi, öpülmesi, okşanması, oyun oynanması gibi davranışlar çocukta önemsendiğinin ve sevildiğinin hissedilmesini sağlar. Erikson'un temel güvene karşı güvensizlik olarak adlandırdığı bu dönemde çocuğun yukarıda sayılan ihtiyaçlarının karşılanması onda güven duygusunun gelişmesine, karşılanmaması ise güvensizliğin oluşmasına neden olur. Cüceloğlu'na göre (1993) çocuk bir yaşına geldiğinde benlik bilincinin temeli oluşmuş olur (Baymur, 1972: 286 – 287; Gürel, 2007: 15).

Çocuklar, genel olarak 18 – 24 aylıkken benliklerinin farkına varırlar. Bu durum, küçük bir test ile gözlemlenebilir. Çocuğun burnuna veya alnına kırmızı bir rujla küçük bir işaret konulduğunda aynanın karşısına geçen çocuk kendi görüntüsüne tepki verir. Aynaya değil, kendi yüzündeki bu kırmızı işarete dokunmaya çalışır. 18 aylıktan 3 yaşına kadar olan dönemi Erikson, özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemi olarak isimlendirir. Bu dönemde yürüme, beslenme, tuvalet alışkanlığı gibi ihtiyaçlarını çocuk kendi karşılamaya başladıkça kontrol ve kendine güven becerileri gelişir. Aile, bu dönemde koruyuculuk ile aşırı koruyuculuk arasındaki dengeyi iyi kurmalıdır. Çocukların temel motor ve bilişsel becerilerdeki çabaları desteklenmezse çocuklar kendi dünyalarını yönetecek yeteneklerinden şüphe duyarlar. Erikson, bu dönemde çok fazla şüphe duygusuna kapılan çocukların kendi yeteneklerinden hayat boyu şüphe duyacaklarına inanmaktadır (Hoy, 2015: 200).

Üç yaşından itibaren, çocuğun çevresinde gördükleri ve yaşadıkları olaylar sonucunda benliği güçlenmiştir. Erikson'un girişimciliğe karşı suçluluk dönemi olarak adlandırdığı bu dönemde, çocuk çeşitli girişimlerde bulunmuş ve bu girişimlerinin

sonuçlarını görebilmiştir. Aileye bu dönemde de önemli görevler düşmektedir. Çocuklara çok fazla müdahalede bulunarak onların kendi başına hareket etmesini kısıtlamak çocuklarda suçluluk duygusunun gelişmesine neden olabilir. Bunun sonucunda çocukta yapmak istediği her davranışın yanlış olduğu düşüncesi ortaya çıkabilir (Hoy, 2015: 200).

Çocuklar okula başladıkları 5 – 7 yaşlarında hızlı bir bilişsel gelişim geçirmektedir. Bu dönemde çocukların hafıza kapasiteleri artmıştır. Artık daha fazla bilgiyi daha hızlı şekilde işleyebilmektedirler. Düşünce şekilleri işlem öncesi dönemden somut işlemlere doğru geçiş gösterir. Okul öncesi yıllarda model olarak seçtikleri, hareketleriyle, konuşmalarıyla benzemeye çalıştıkları anne ve babalarının dışında okul döneminde yeni ve değişik birçok insanla karşılaşır. Çocuklar Erikson'un psikososyal gelişim evrelerini okul ortamında yeniden oluşturmak zorundadırlar. Yeni yetişkinlere güvenmeyi, özerk bir şekilde hareket etmeyi ve okula uygun davranışlar sergilemek için girişimde bulunmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Hoy, 2015: 200 – 201).

Erikson'un okul yıllarında geçilmesi gereken evresi başarıya karşı yetersizliktir. Çocuk, bu dönemde öğrenci statüsünü de kazanmıştır. Öğrenci olarak okul hayatında bulunan çocuk, yeni bilgiler öğrenmek, öğrendikleri yeni bilgiler sonucunda da aile ve öğretmenleri tarafından takdir edilmek ister. Yeni bilgiler öğrenme, arkadaşlarıyla iletişim kurabilme, verilen görevleri yapabilme gibi alanlarda başarılı olan çocuğun kendine güveni artacaktır. Ancak, sürekli kısıtlanan, başarılarından dolayı takdir edilmeyen, ilgi ve yeteneklerinin dışında işlerde görevlendirilen ve başkalarıyla kıyaslanan öğrencilerde yetersizlik duygusu gelişir ve bu durum olumsuz benlik gelişimine sebep olur.

Yukarıda kısaca açıklanmaya çalışılan çocukluk dönemi benlik gelişimi evresinde kalıtsal ve çevresel faktörler önemli role sahip olmakla birlikte toplumsal faktörlerin etkisi daha büyüktür. Çocukluk döneminde temelleri atılan benlik tasarımı, ergenlikte daha sağlam bir şekilde yerine oturmaya başlamaktadır (Gürel, 2007: 18).

2.3.2. Ergenlik Dönemi Benlik Gelişimi

Öğrenci, ergenlik dönemine doğru soyut düşünme ve diğerlerinin bakış açılarını anlama konusundaki yeteneklerini geliştirir. Ergenlik dönemiyle birlikte öğrencilerde çok büyük fiziksel değişimler yaşanmaktadır. Zihin ve vücutları gelişen ergenler, yetişkinlik için bir temel oluşturacak kimlik oluşturmak durumundadır. Benlik gelişimi

yukarıda bahsettiğimiz gibi dünyaya atılan adımla başlamakta ve sonrasında gelişmektedir. Ancak, ergenlik “*Ben Kimim?*” sorusuna cevap bulmak için bilinçli çabaların harcandığı ilk zamandır (Hoy, 2015: 203).

Ergenlik döneminde ergen duygularını, bedenini incelemeye başlar. Nasıl bir kişi olduğunu ve gelecekte ne olmak istediğini düşünmeye başlar. Bu durum, yukarıda da belirtilen “*Ben Kimim?*” sorusunun yani benlik arayışının belirtisi olarak kabul edilir. Ergen, kendisini sürekli inceler, değerlendirir ve eleştirir. Erikson’un kimliğe karşı rol karmaşası adını verdiği bu dönemde benlik gelişimi inişli – çıkışlı ve dalgalananın yüksek olduğu bir grafik gösterir. Bu süreçte ergen, kendine uygun, kendine yakışacak bir kimlik aramaktadır (Temel ve Aksoy, 2001: 21).

Kimlik, bireyin dürtülerinin, yeteneklerinin, inançlarının ve geçmişinin tutarlı bir benlik imajı oluşturmak için bir araya getirilmesidir. Eğer ergenler, iş, değerler, inanılan kişi ve fikirler konusunda herhangi bir seçim yapamazsa kimlik karmaşası ortaya çıkar. Kimlik karmaşası olan ergenler, kim oldukları ve ne yapmak istedikleriyle ilgili bir karar alamamışlardır. Bu bireyler genellikle kayıtsız ve içe kapanık olurlar. Geleceğe dair hiçbir beklentileri yoktur. Archer ve Waterman’a göre (1990) asi tavır ve davranışlar içindedirler ve keyif verici maddeler kullanma eğilimleri fazladır (Akt. Hoy, 2015: 203 - 204).

Ergenlik dönemi benlik gelişimi üzerinde bireyin fiziksel özellikleri, okul hayatı akademik başarısı, aile, kültürel ve sportif faaliyetlerde gösterilen başarılar, duygular ve sosyal statü etkili olmaktadır. Özellikle ergenin kendisini bedensel olarak çekici görmemesi benlik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Hurlock’a göre (1955) bu durum bireyde aşağılık duygularının oluşmasına bile neden olabilmektedir. Bireyin okul hayatındaki akademik başarısının yüksek olması, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının olumlu tutumları benlik gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olmaktadır. Ayrıca ergenin hayatından memnun olup duygusal olarak da içinde bulunduğu şartlardan mutlu olması olumlu benlik gelişimine katkı sağlamaktadır. Ergenin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kültürel ve sportif etkinliklere yöneltilmesi yaşam kalitesinin artmasına, bedensel ve ruhsal sağlığının gelişmesine, duygusal olarak mutluluk seviyesinin artmasına ve benliğinin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olur. Akademik, kültürel ve sportif alanlarda kazanılan başarılar, ergenin arkadaş ortamında da popüler olmasını sağlamaktadır. Hurlock (1955), arkadaş ortamında popülaritesi yüksek olan öğrencilerin benlik gelişiminin bu durumdan olumlu etkilendiğini belirtmektedir. Ailenin yapısı ve ergene karşı tavırlar da benlik gelişimi üzerinde büyük etkiye sahiptir. Aile içinde

sürekli yaşanan tartışmalar ve kavgalar, ergene yönelik sert ve cezalandırmaya yönelik tutumlar benlik gelişimi üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Hurlock'a göre (1955) ergenin kendisini akranlarıyla kıyasladığında ekonomik ve sosyal olarak akranlarından düşük seviyede görmesi benlik gelişimini de olumsuz etkilemektedir.

Olumlu bir benlik gelişimi ve kuvvetli bir benlik yapısı, bireyin hayata uyum sağlamasına, hayattan keyif almasına, karşılaştığı zorlukları aşabilmesine yardımcı olacak büyük bir içsel güç niteliğindedir. Bu yüzden, bireylerin benlik gelişimini olumsuz etkileyebilecek tutum ve davranışlardan başta aile ve öğretmenler olmak üzere ergenin çevresindeki tüm diğer bireyler kaçınmalıdır.

2.4. Benlik Saygısı (Öz Saygı)

Benlik saygısı (self-esteem) kavramı hakkında literatürde çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Benlik saygısı, bireyin kendisini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı kendi benliğini beğenme durumudur (Gün, 2006: 19). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, benlik saygısından bahsedebilmek için bireyde benliğin oluşmuş olması gerekmektedir.

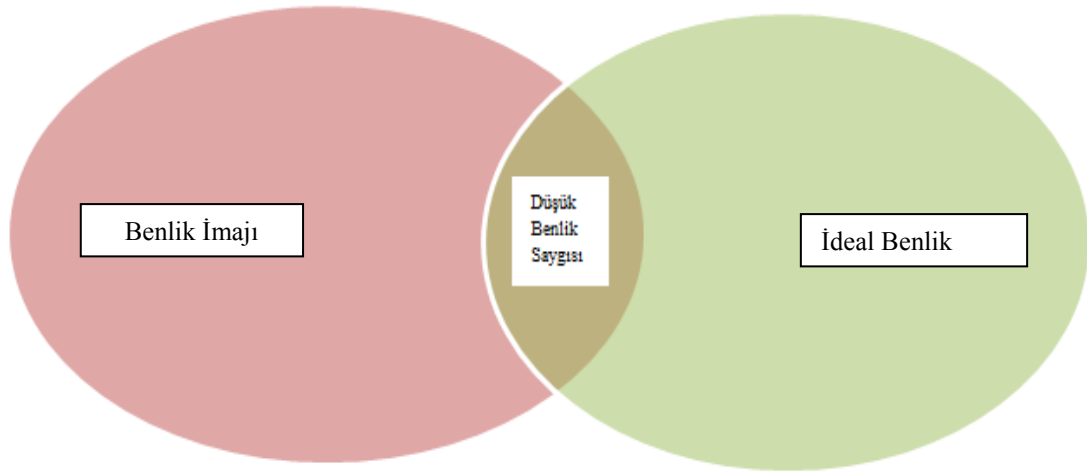
Benlik saygısı, niteliklerimiz, yeteneklerimiz ve davranışlarımız ile ilgili kendimize verdiğimiz değerdir (Hoy, 2015: 215).

Rosenberg (1965), bireyin kendisini değerlendirmesi sonucunda oluşan olumlu veya olumsuz tutumuna benlik saygısı adını vermiştir. Bu değerlendirmenin olumlu veya olumsuz yöndeki şiddeti, benlik saygısının seviyesini belirlemektedir (Akt. Üre, 2007: 29-30).

Coopersmith'e göre (1967) bireyin kendi saygınlığıyla ilgili yaptığı değerlendirme benlik saygısını ifade eder. Benlik saygısı bireyin öz yeterlilik inancının ve kendisini onaylama ya da onaylamamasının ifadesidir (Akt. Üre, 2007: 29 – 30).

Rogers (1950), benlik saygısını bireyin benlik imajı ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesinin duygusal bir sonucu olarak görmüştür. İdeal benlik ile benlik algısının kesişim düzeyi, benlik saygısının düşük veya yüksek olmasını belirlemektedir.

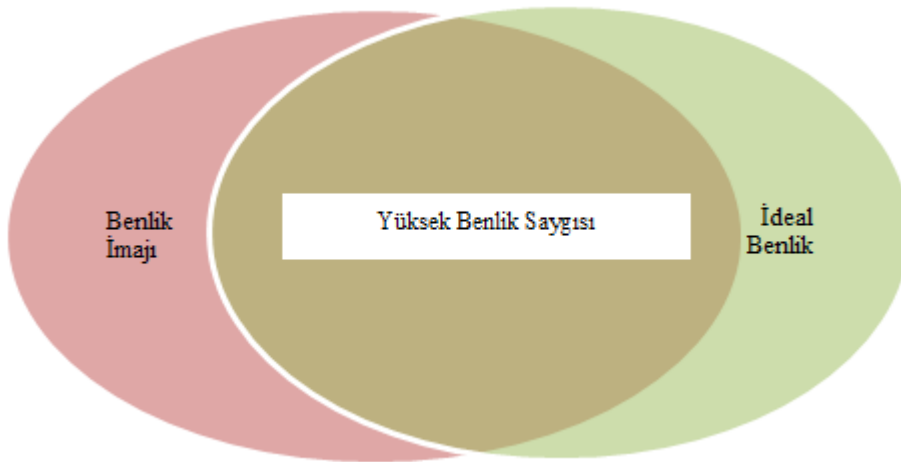
Şekil 24. Düşük Benlik Saygısı



Kaynak: (Rogers'dan (1950) yararlanarak oluşturulmuştur).

Bireyin sahip olmak istediği niteliklerin toplamı olarak ifade edebileceğimiz ideal benlik ile bireyin kendisi hakkındaki değerlendirmelerini içeren benlik imajı arasında büyük bir farklılık vardır. Başka bir ifade ile birey sahip olmak istediği niteliklerin birçoğundan yoksundur. Söz konusu durum, bireyde düşük benlik saygısının oluşmasına neden olmaktadır.

Şekil 25. Yüksek Benlik Saygısı



Kaynak: (Rogers'dan (1950) yararlanarak oluşturulmuştur).

Birey, kendisinde bulunmasını istediği niteliklerin büyük çoğunluğuna sahiptir. Söz konusu durum, bireyde yüksek benlik saygısının oluşmasına neden olmaktadır.

Benlik saygısı, ruh sağlığının temelini oluşturmaktadır (Bakırcıoğlu, 2006: 184). Benlik saygısı, ruh sağlığı ve iyi olmanın bir göstergesidir. Bireye öz yeterlilik duygusu ve başarı güdüsü vermektedir. Ayrıca, benlik saygısı, bireyin kendisiyle barışık olma durumunu ve kendisini yeterli görme seviyesini ifade etmektedir (Bruno, 1996: 102).

Benlik saygısı açıklandıktan sonra benlik saygısı ile ilgili üzerinde durulması gereken önemli bir husus vardır. Benlik algısı ve benlik saygısı kavramları farklı anlamlara sahip olmalarına rağmen birbirinin yerine kullanabilmektedir. Benlik algısı, bireyin kendisi hakkındaki bilgi, inanç, fikir, duygu, tavır ve beklentileridir (Hoy, 2015: 211). Benlik saygısında ise, yukarıda belirtildiği gibi bireyin kendisini olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi; beğenmesi veya beğenmemesi durumu söz konusudur. Benlik algısı, zihinsel bir süreç olarak karşımıza çıkarken benlik saygısı duygusal bir değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4.1. Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler

Benlik saygısını etkileyen faktörler genel olarak benlik saygısını olumlu yönde etkileyen faktörler ve benlik saygısını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak ikiye ayrılabilir.

2.4.1.1. Benlik Saygısını Olumlu Etkileyen Faktörler

Coopersmith'e göre (1967) benlik saygısını olumlu yönde etkileyen faktörlerden bazıları şunlardır (Akt. Gür, 2006: 42):

- Bireyin yaşantısında önemli bir yere sahip olan insanlardan gördüğü sevgi, ilgi, olduğu gibi kabul edilme ve saygılı davranışların miktarındaki artışlar benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir. Bireyin benlik saygısının gelişiminde yetiştiği çevrenin büyük etkisi vardır. Özellikle de bireyin ailesiyle olan olumlu ilişkisinin benlik gelişiminin olumlu yönde olmasına büyük katkısı vardır.
- Bireysel başarılar ve sahip olunan bazı statülerin de benlik saygısını olumlu etkilediği bilinmektedir.
- Bireyin kendisi veya başkaları tarafından önüne konulmuş olan hedeflere ulaşmış olması da benlik saygısını olumlu etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

- Bireyin sosyal ve ekonomik durumunun iyi olması genellikle benlik saygısını olumlu etkilemektedir.
- Spor yapmanın, sosyal ve kültürel aktivitelere katılmanın benlik saygısı üzerinde olumlu etkileri vardır.
- Bireyin genel olarak sağlıklı olması, fiziksel veya zihinsel engelinin bulunmaması benlik saygısı üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır.
- Bireyin (özellikle ergenlik döneminde) çevresindeki diğer bireyler tarafından çekici bulunması benlik saygısı üzerinde olumlu etki yaratır.

2.4.1.2. Benlik Saygısını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Yukarıda bahsedilen bireyin benlik saygısını olumlu etkileyen faktörlerin tersi nitelikteki faktörler, benlik saygısının gelişimini olumsuz yönde etkiler. Ayrıca benlik saygısını olumsuz etkileyen faktörlerden bazıları da şunlardır:

- *Cinsiyet:* Kadınların benlik saygısı ile, erkeklerin benlik saygısının kıyaslandığı birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların genelinde kadınların benlik saygılarının erkeklere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyetin kadın olması, doğuştan gelen ve değiştirilemeyen benlik saygısını olumsuz etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.
- *Kültürel Farklılık:* Gelişmemiş veya az gelişmiş ülkelerde yetişmiş bireylerin benlik saygıları ile gelişmiş ülkelerde yetişmiş bireylerin benlik saygıları arasında farklılıklar görülmektedir. Hatta aynı ülke veya aynı şehir içinde farklı gelişmişlik düzeylerine sahip bölgelerde dahi benlik saygıları arasında farklılıklar gözlenebilmektedir.

Benlik saygısını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin bilinmesi son derece önemlidir. Çünkü birey, yaşamında benlik saygısını olumsuz etkileyen faktörlere maruz kaldığında, bireyde düşük benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Benlik saygısını olumlu etkileyen faktörlerin bireyin yaşamında daha baskın olması ise yüksek benlik saygısına neden olmaktadır.

2.4.2. Düşük Benlik Saygısı

Düşük benlik saygısı, bireyin hayatının her alanında olumsuz etkiler oluşturur. Bu durum, düşük benlik saygısına sahip bireylerin yaşam kalitesini; okul, iş hayatındaki başarılarını ve verimliliklerini düşürmektedir.

Düşük benlik saygısı olan bireyler genellikle görevden, sorumluluk almaktan kaçınma stratejisi uygular. Bunun temel nedeni, başarısız olma korkusudur (Yavuzer, 2003: 21). Bu stratejiler kısa vadede bireye fayda sağlıyor gibi gözükse de uzun vadede motivasyonu azaltıcı etki yapar (Hoy, 2015: 830). Özellikle işgücü piyasasında günümüzün aranan önemli nitelikleri arasında gösterilen sürekli öğrenme, girişimcilik, takım çalışmasına yatkınlık, ikna kabiliyeti, problem çözebilme (BSTB, 2017: 46-47,c,h) gibi niteliklerden genellikle yoksundurlar. İş tatminleri düşüktür ve işyerinde karşılaştıkları en ufak sorun ya da başarısızlıkta işi bırakma eğilimindedirler. Bu durum, ülkemiz çalışma hayatında önemli bir sorun olan işgücü devir oranının³³ yüksek olmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, düşük düzeydeki benlik saygısı, kişinin işgücüne dönme süresini uzatıcı etki yapmaktadır (Durmaz ve Ören, 2017: 117).

Düşük benlik saygısına sahip bireyler eğitim hayatında da olumsuzluklarla karşılaşmaktadırlar. Genel olarak derslerde pasiftirler. Konular hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen fikir beyan etmekten kaçınırlar. Hatta sınıfta sorulan soruların cevaplarını bilmelerine rağmen söz alma konusunda isteksizdirler.

Düşük benlik saygısına sahip bireyler, yaşadıkları başarısızlıklarda savunma mekanizmalarını yoğun olarak kullanırlar. Başkalarını suçlarlar ve çevresel diğer faktörleri ileri sürerek devamlı mazeret üretirler. Arkadaşlık ilişkilerindeki sorunlarda karşı tarafı suçlama eğiliminde olduklarından arkadaşlık ilişkileri zamanla kaybolur. Yalan söyleme davranışları sık görülür. Etrafındaki çoğu insanı, kendilerinden daha üstün görürler. Hem övgü hem de eleştirileri kolay kabul edemezler. Çevrelerindeki bireylerin kendileri hakkındaki görüşleri onlar için aşırı derecede önemlidir. Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini sekteye uğratacak davranışlar sergilerler. Dersleri ciddiye almama, öğrenme ortamını bozma, saygısız tavırlarda bulunma gibi davranışları benimserler (Yavuzer, 2003: 21).

³³ İşgücü devir oranı, 1977'de Price tarafından bir işletmede belirli bir zaman diliminde işten ayrılan çalışan sayısının o işletmedeki ortalama çalışan sayısına bölünmesi şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Yavuz, 2016: 5). İş gücü devir oranının yüksek olması, işletmeye giren çalışanların kısa bir süre içinde işi bıraktığı anlamına gelir. Yeni işe alınan her personelin işe uyum sağlaması ve işi öğrenmesi için belirli bir süreye ve eğitime ihtiyacı vardır. Bu nedenle işgücü devir oranının yüksek olması, firmalar için hem ek bir eğitim maliyetini hem de verimlilikte düşüşü beraberinde getirmektedir.

2.4.3. Yüksek Benlik Saygısı

Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, genellikle kendine güvenen, eksik ve zayıf yönlerini bilip bunları geliştirmeye çalışan bireylerdir. Girişimcilik yönleri kuvvetlidir. Risk almaktan korkmazlar. Olaylar ve durumlar karşısında gerçekçi bir bakış açıları vardır. Düşük benlik saygısına sahip bireylere nazaran yaşamdan daha fazla keyif alırlar. Karşılaştıkları zorluklar karşısında kolay pes etmezler. Bu anlamda mücadeleci yönleri vardır. Gerektiğinde inisiyatif kullanarak sorunları kendi başlarına çözme yönünde davranışlar gösterirler.

Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, iş, okul ve sosyal yaşamlarında aktiftirler. Genel olarak görev ve sorumluluk almaktan kaçmazlar. Aksine gönüllü ve isteklidirler. Çalışmalarında üretkenlik ve verimlilik söz konusudur. Bu bireyler, karşısındaki diğer insanları da önemli ve değerli görme eğilimindedirler. Başkaları üzerinde egemenlik kurma, onları önemsiz ve değersiz görme gibi davranışlar göstermezler (Lingren, 1991: 1).

Benlik saygısı yüksek olan bireyler çalışma yaşamında üretken ve verimli olduklarından işe yaradıklarını hissederler. Bu bireyler, kendilerini önemli ve değerli görürler ve yaptıkları işin önemli bir parçası olduklarını düşünürler. Dolayısıyla iş tatminleri de benlik saygısı düşük olanlara nazaran daha yüksektir (Erez ve Judge, 2001; Judge vd., 1998; Akt. Gürbüz vd., 2010: 70).

Yüksek benlik saygısına sahip öğrenciler, okulda da görev ve sorumluluk alma konusunda isteklidirler. Derslere aktif olarak katılırlar. Rahat bir şekilde anlayamadıkları konuları öğretmeninden tekrar etmelerini isteyebilirler. Genel olarak derslerde ve okul düzeninde sıkıntı yaratacak davranışlar göstermezler.

2.5. Öz Yeterlilik

Bireylerin yaşamları boyunca gerçekleştirmek istedikleri hedefleri vardır. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi ve donanımına sahip olmak tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda bireylerin bu hedefleri gerçekleştirebileceklerine olan inançları da hedeflere ulaşabilmede büyük öneme sahiptir.

Öz yeterlilik (self-efficacy), ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramı ile Bandura tarafından kullanılmıştır. Öz yeterlilik, bireyin geleceğe dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlaması ve bu planları gerçekleştirebilmekle ilgili kendi yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1995: 2). Ayrıca öz yeterlilik bireyin,

belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapabilme kapasitesine ilişkin kendisine olan inancını ifade eder (Chen v.d., 2001: 62).

Bandura, öz yeterliliğin gelişmesinde dört temel kaynağın bulunduğunu ifade etmiştir (Reeve, 2001: 217; Hoy, 2005: 707; Arseven, 2016:68-69).

- 1) **Kişinin yaşantısı:** Uzmanlık deneyimleri olarak da isimlendirilir. Kişinin doğrudan yaşadığı hayat deneyimleridir. Yetişkinlerde en güçlü etkinlik kaynağıdır.
- 2) **Başkasının başından geçmiş deneyimler:** Dolaylı deneyimler olarak da isimlendirilir. Başka biri, başarılar konusunda kişiye model olur. Kişi kendisini, o modelle ne kadar özdeşleştirirse, bunun öz yeterlilik üzerindeki etkisi o kadar fazla olur. Keyser ve Berling'e göre (1981) çocuklarda en güçlü etkinlik kaynağıdır.
- 3) **Sözel ikna:** Sosyal ikna olarak da isimlendirilir. Kişiye yönelik nasihat, övgü, teşvik edici moral konuşmaları sözel iknadır. Tek başına öz yeterlilikte artış sağlamaz ancak şüphe ettiren ve azmi kıran engellerle mücadele etmeyi sağlayabilir. Burada ikna gücü, ikna edici kişinin itibarına, güvenilirliğine ve gücüne bağlıdır.
- 4) **Psikolojik durum:** Uyarılma seviyesi olarak da isimlendirilir. Psikolojik durum, öz yeterliliği etkiler. Stres ya da kaygı düzeyi öz yeterliliği etkileyebilmektedir. Genel olarak ruh halinin olumlu olması öz yeterlilik inancını arttırırken depresyon ve umutsuzluk gibi duygular öz yeterlilik inancını azaltmaktadır.

Öz yeterliliğin davranışlara etkisi üç boyutta incelenebilir:

- 1) **Seçim:** Genel olarak bakıldığında insanlar, başarılı olacaklarına inandıkları görevleri seçme; başarısız olacaklarına inandıkları etkinliklerden ise kaçınma eğilimi gösterirler (Ormrod, 1999: 134).
- 2) **Çaba ve Devamlılık:** Bandura'ya göre (1989) yüksek öz yeterlilik inancı olan bireyler, bir etkinliği tamamlamak adına öz yeterliliği düşük bireylere göre daha çok gayret içindedirler. Aynı zamanda, yüksek öz yeterlilik sahibi bireyler, bir engelle karşılaştıklarında engeli aşma yönünde çaba gösterirler. Düşük öz yeterlilik sahibi bireyler ise, daha az çaba gösterirler ve karşılaştıkları zorluklarda vazgeçme eğilimleri daha yüksektir (Reeve, 2001: 220).

3) Öğrenme ve Başarma: Yüksek öz yeterlilik sahibi bireyler, düşük öz yeterlilik sahibi bireylere göre öğrenme ve başarmaya daha çok eğilimlidir. Yetenekleri arasında önemli düzeyde farklılık bulunmayan öğrencilerden, verilen bir işi istenen şekilde yapabileceğine inananlar, inanmayanlara göre daha başarılı olmaktadır (Ormrod, 1999: 134).

Öz yeterlilik eğitim, işletme, tıp, psikoloji gibi çok sayıda disiplinin araştırma konusu olmuştur. Psikolojide fobiler, depresyon, zararlı alışkanlıklar ve ahlak gelişimi gibi klinik problemlerin odak noktasını öz yeterlilik oluşturmaktadır. Eğitimde ise yapılan araştırmalar öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin derslerine daha fazla çalıştıklarını ve akademik anlamda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Arseven, 2016: 59).

İş hayatında öz yeterliliği yüksek olan çalışanların zorluklar karşısında daha dirençli ve işe uyum sağlamada daha başarılı oldukları görülmektedir. Yüksek öz yeterlilik, daha fazla iş tatminini ve daha iyi üretim performansını beraberinde getirmektedir (Randhawa, 2004: 337 – 338). Öz yeterlilik, performansın yanında iş motivasyonunu da etkilemektedir. Ancak çalışanlar, işyerinde tanınma ya da fazladan ödeme gibi teşvik edici davranışlar beklemiyorlarsa sadece öz yeterlilik inançlarına göre motivasyonlarının artması da beklenmemelidir (Durmaz ve Ören, 2017: 112).

Bireyin, verilen bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi öz yeterlilik seviyesine bağlıdır. Öz yeterliliği yüksek seviyede olan bireyler, zorluklara karşı daha dayanıklı oldukları için mücadeleci bir yapıya sahiptirler. Öz yeterliliği düşük olan bireylerin ise zorluklar karşısında çabalarını azalttıkları ya da çabalamayı tamamen bırakarak vazgeçtikleri görülmektedir. Yüksek öz yeterliliğe sahip bireylere verilen bir görevin başarıyla bitme olasılığı düşük öz yeterliliğe sahip bireylere göre daha yüksektir (Durmaz ve Ören, 2017: 112).

Yapılan araştırmalar öz yeterlilik ile iş tatmini arasında ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Pinquart ve arkadaşları (2003), yaptıkları çalışmada yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin iş tatminlerinin düşük öz yeterliliğe sahip bireylere kıyasla yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öz yeterliliği yüksek kişilerin işsiz kalma veya işten çıkarılma konularında endişelerinin öz yeterliliği düşük olanlara göre daha az olduğu görülmüştür (Durmaz ve Ören, 2017: 113). Öz yeterliliğin iş tatmini üzerine etkisinin incelendiği yeminli mali müşavirler üzerinde yapılan bir araştırmada öz yeterliliğin çalışan tatminini etkilediği ifade edilmiştir (Yakın ve Erdil, 2012: 377).

2.6. Özgüven

Özgüven (self confidence), genel olarak bireyin kendisine olan güven duygusunu ifade etmektedir. Feltz'e göre (1988) özgüven bireyin yeteneklerine, güçlerine ve kararlarına duyduğu güvendir (Bilgin, 2011: 24). Rosenberg'e göre benlik saygısı ile özgüven birbirlerine çok yakın anlama sahip iki farklı kavramdır. Rosenberg, benlik saygısının temelinde kendini kabullenme, kendine saygı gibi duyguların olduğunu özgüvenin temelinde ise bireyin kendi yaşamında aktif rol oynamasının bulunduğunu ifade etmektedir (Gökalp, 2009: 10). Başka bir ifade ile özgüvenin temelinde bireyin yaşadığı başarı ya da başarısızlıklar yatmaktadır.

Özgüven düzeyi, bireyin hayatını önemli derecede etkilemektedir. Shrauger'e göre (1972) yüksek özgüvene sahip insanlar düşük özgüvene sahip insanlara göre anlamlı oranda daha başarılı olmaktadır (Franken, 1988: 404). Rogers'a göre, düşük özgüvenli çocuklarla karşılaştırıldığında yüksek özgüvenli çocuklar daha iddialı, bağımsız ve yaratıcı bulunmuştur (Tokinan ve Bilen, 2011: 365).

Yapılan araştırmalar düşük özgüveni olan kişilerin sosyal becerilerinin de düşük olduğunu ve depresyona daha eğilimli olduklarını göstermiştir. Yüksek özgüven sahibi kişilerin ise genel hayat tatmini ile birlikte iş tatminleri de yüksektir. Yüksek özgüven sahibi bireyler iş hayatındaki stresle daha iyi baş edebilmektedir (Ireland vd., 1992: 38).

İş hayatında önemli bir kavram olan motivasyon ile özgüven arasında sıkı bir ilişki vardır. Kişinin yeteneklerine, aldığı kararlara olan güveni motivasyonu arttırmaktadır. Ayrıca literatüre bakıldığında özgüvenin doğrudan refaha etki ettiğini gösteren çalışmalar vardır³⁴ (Durmaz ve Ören, 2017: 115).

Özgüven, girişimciliği etkileyen önemli bir faktör konumundadır. Yapılan araştırmalar, özgüvenin girişimciliği kuvvetli bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Yüksek özgüvene sahip zeki bireyler ile yüksek özgüvene sahip daha az zeki bireylerde yüksek girişimcilik görülmüştür (Asoni, 2011: 8).

2.7. Benlik Saygısı, Öz Yeterlilik ve Özgüven Gelişiminde Okulun Önemi

Benlik saygısı, öz yeterlilik ve özgüven birbirine anlamca yakın olan kavramlardır. Tharenau (1979) ve Rosenberg, benlik saygısının bazen özgüven olarak da isimlendirildiğini (Ireland vd., 1992: 37); Durmaz ve Ören (2017) ile Hoy (2015), benlik saygısı ile öz yeterliliğin birbiriyle karıştırıldığını (Durmaz ve Ören, 2017: 114;

³⁴ Akerlof ve Dickens (1982), Caplin ve Leahy (2011), Brunnermeier ve Parker (2005), Koszegi (2006)

Hoy, 2015: 705); Tokinan ve Bilen (2011) ise özgüven ile öz yeterlilik algısının aynı olguyu temsil ettiği gerekçesiyle birbirinin yerine kullanıldığını ifade etmektedir (Tokinan ve Bilen, 2011: 65). Adı geçen üç kavram birbirinden farklı anlamlar taşımakla birlikte; birbirlerini önemli derecede etkilemektedir. Benlik saygısı ve öz yeterlilik birbirlerini karşılıklı etkileyen ilintili kavramlardır. Öz yeterliliği yüksek olan bir kişinin benlik saygısı muhtemelen artacaktır. Benzer şekilde, benlik saygısı da öz yeterliliği etkileyebilir. Bandura'ya göre (1997) insanların, yeteneklerini kendilerini değerli hissettiren aktivitelerde kullanma eğilimi vardır (Akt. Arseven, 2016: 72). Benlik saygısı ile özgüven arasındaki ilişkiye baktığımızda ise benlik saygısının, özgüvenin derecesini de kapsayan önemli bir kavram olduğunu söyleyebiliriz (Doruk, 2005: 260).

Yukarıda belirtilen kavramların birbiriyle ilişkisinden dolayı, okulun adı geçen kavramların gelişimindeki rolü ve önemi birlikte incelenebilir.

Düşük benlik saygısı, kötü eğitim düzeyi ve eğitim öğretime katılmama ile ilişkili bir faktör olarak kabul edilmektedir (James ve Nightingale, 2005: 3-4).

Hoge, Smith ve Hanson (1990),

- Öğrencilerin okuldan memnun olması,
- Derslerin ilginç ve öğretmenlerin ilgili olduğunu düşünmeleri,
- Öğretmenlerin sınav ve projelerle ilgili öğrencileri yapıcı değerlendirmelerinin öğrencilerin benlik saygılarını olumlu etkilediğini bulmuşlardır (Akt. Hoy, 2015: 215).

Söz konusu bulguya dayanarak öğrencilerin okuldan memnun olmasını sağlama adına, öğrencilere okul memnuniyet anketleri uygulanabilir. Anket sonuçları öğrencilerle paylaşarak çoğunluğun istediği ve uygulanması eğitim öğretim açısından sorun doğurmayacak istekler yerine getirilebilir. Böylelikle öğrencilerde isteklerinin ciddiye alınıp değerlendirildiği, okulun işleyişine katkıda bulundukları yönünde duygular oluşturulabilir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmelerine dolayısıyla olumlu benlik saygısı, öz yeterlilik ve özgüven duyguları geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Derslerin ilginç olması, hem dersin içeriğinin öğrencilere çekici gelmesi hem de öğretmenin sınıf içinde uyguladığı öğretim yöntemlerinden kaynaklanabilir. İşlenecek dersin öğrenciye eğitim, iş veya sosyal hayatında önemli bir katkı sunacağına dair öğrencide oluşacak düşünceler derse olan ilgiyi arttıracaktır. Kuşkusuz bu düşüncayı sağlamada en önemli görev öğretmenindir. Öğretmenler oluşturduğu ortam, koşullar ve

davranış şekilleriyle öğrencilerinin daha yüksek özgüven seviyesine ulaşmasını sağlayabilir (Tokinan ve Bilen, 2011: 365). Ayrıca öğretmenler öğrenme ortamında öğrencinin çekincesiz bir şekilde görüş ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamalıdır. Hata yapan öğrencilere karşı hoşgörülü olmalıdır. Özellikle öğrencileri sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan, alay konusu olmaktan korumalıdır. Bu tarz bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrencilerin sadece benlik saygılarının olumlu gelişmesine değil, aynı zamanda öz yeterlilik ve özgüven gelişimlerinin de olumlu seyretmesine katkıda bulunacaktır. Çünkü Cooley’e göre (1982) kişinin sadece kendisi hakkındaki düşünceleri değil başkalarının kişi hakkındaki düşünceleri de özgüven üzerinde etkili olmaktadır (Akt. Sternberg & Williams, 2002: 373).

Okulun benlik saygısı üzerine etkisinin araştırıldığı çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan birinde, ortalama bir okulda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha iyi bir okulda akademik başarısı yüksek olan öğrencilere göre kendilerini daha iyi hissettikleri görülmüştür. Marsh (1990), bu durumu “*küçük gölde büyük balık etkisi*” (big fish little pond effect) olarak adlandırmaktadır. Küçük gölde, büyük balık etkisi oluşturan durumlar sadece okulla sınırlı kalmayıp hayatın diğer alanlarında da karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin, aile bireyleri (anne, baba ve kardeşler) akademik anlamda düşük başarıya sahip iken kendisi ortalama bir akademik başarıya sahip bireyde, düşük gelir seviyesine sahip bir topluluk içinde ortalama gelire sahip bireyde küçük gölde büyük balık etkisi görülebilir. Küçük gölde büyük balık etkisi, benlik saygısı, öz yeterlilik ve özgüveni olumlu etkileyici nitelik taşımaktadır.

Yetenekleri ve ortalama akademik başarıları görece düşük bir sınıfa veya okula yerleştirilmek, sınıfta kalmak gibi durumların benlik saygısı üzerinde olumsuz etkisi vardır (Hoy, 2015: 215). Ayrıca çok kapsamlı, yüksek çaba gerektiren eğitim programlarına katılan öğrencilerin akademik benlik algılarında sıradan sınıflardaki öğrencilere göre zaman içinde bir azalma olduğu görülmüştür. Marsh (1990) bu durumu, “*büyük gölde küçük balık etkisi*” (little fish in a big pond) olarak adlandırmaktadır. Büyük gölde küçük balık etkisi de, sadece okulla ilgili kalmayıp hayatın diğer alanlarında da karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin, aile bireyleri (anne, baba ve kardeşler) akademik anlamda yüksek başarıya sahip, kariyerli meslek sahibi bireylerde büyük gölde küçük balık etkisi görülebilir. Çünkü bu bireylerden gerek aile gerekse toplum (bireye açıkça ifade etmese de) büyük beklenti içindedir. Bu büyük beklentinin farkında olan birey, karşılaştığı en küçük bir olumsuzlukta başarısız olacağı,

aile ve toplum beklentilerinin boşa çıkacağı inancına sahip olabilir. Bu durum, benlik saygısı, öz yeterlilik ve özgüveni olumsuz etkileyici nitelik taşır.

İlginç bir şekilde, ayın öğrencisi seçilme, sınıf atlatma gibi eylemlerin öğrencilerin benlik saygısı konusunda çok az etkili olduğu bulunmuştur (Hoy, 2015: 205). Sınıf atlatma eylemi, büyük gölde küçük balık etkisi yaratarak; benlik saygısı ile birlikte öz yeterlilik ve benlik saygısı düzeyinde olumlu yönde büyük bir değişim oluşturmamıştır.

Bireyin benlik saygısı, öz yeterlilik ve özgüvenini artırma adına okullarda uygulanmaması gereken ancak son yıllarda yaygın şekilde uygulanan davranışlar vardır. Bunların başında şişirme notlar³⁵, gereksiz ve yersiz övgüler, sürekli hoşgörülen davranış bozuklukları gelmektedir. Hak etmediği şişirme notlarla ve yetersiz bilgi birikimiyle okul hayatından şişirilmiş bir özgüven³⁶ ve benlik saygısı oluşturarak ayrılan birey, iş ve sosyal hayatında büyük hayal kırıklıkları yaşayabilmektedir. Bu durumun tam tersi, özellikle mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görülen, *“bu öğrencilerden bir şey olmaz”* düşüncesi ise Türkiye’de yaygın, kabul görmüş bir düşünce halini almıştır. Okul hayatı boyunca bu olumsuz düşünceye yoğun bir şekilde maruz kalan öğrencinin benlik saygısı, öz yeterlilik inancı ve özgüveni olumsuz etkilenebilir. Sonuç olarak, okul hayatının dışında kalan hayat, özellikle iş hayatı, oldukça acımasız ve değerlendirmede okula göre oldukça gerçekçidir. Okulların görevlerinden biri de bireyleri hayata hazırlamak olduğuna göre yukarıda sayılan olumsuz davranışlardan kaçınılmalıdır.

2.8. Benlik Saygısı Ölçekleri (Envanterleri)

Bireylerin, benlik saygılarının tespit edilmesi amacıyla uygulamada yaygın olarak kullanılan iki ölçek bulunmaktadır. Bu ölçekler, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğidir.

³⁵ 20 Şubat 2016 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz, eğitim öğretim hayatına devam eden 14.573.773 öğrenciden 6.437.815’inin takdir veya teşekkür belgesi aldığını Meclis’te açıklamıştır. Yaklaşık her iki öğrenciden birinin başarı belgesi alma durumu (%44) eğitimde üstün bir başarı olduğunun göstergesi gibi görülebilir. Ancak bu durum PISA sonuçları ile karşılaştırıldığında ortada büyük bir çelişki olduğu açıktır.

³⁶ Dündar’a göre (2015) hayatın her anında yeteneği veya bilgisi olmadığı halde kendisini o işte uzman zanneden bireylerle karşılaşmak mümkündür. Söz konusu bireyler kendileriyle ilgili gerçek dışı sonuçlara vararak gereksiz bir özgüvene sahip olabilmektedir. Bireyin kendisiyle ilgili gerçek dışı sonuçlara ulaşmasında şişirme notların, gereksiz - yersiz övgülerin ve sürekli tolere edilen davranış bozukluklarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Pınar Dündar, Bilgisizliğin Getirdiği Gereksiz Özgüven, Bilim ve Teknik Dergisi, Haziran 2015, <https://www.matematiksel.org/bilgisizligin-getirdigi-gereksiz-ozguven/>, (20.03.2018).

2.8.1. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Coopersmith Self - Esteem Inventory), Stanley Coopersmith tarafından 1967'de geliştirilmiştir. Ölçekte 6 alt boyutta toplam 58 madde bulunmaktadır. Ölçek, söz konusu 58 maddeye birey tarafından “Evet” veya “Hayır” şeklinde cevap verilmesi suretiyle uygulanır.

Tablo 20. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyutları ve Alt Boyutlara Ait Madde Numaraları

ÖLÇEĞİN ALT BOYUTLARI	MADDE NUMARALARI	ALINABİLECEK EN YÜKSEK PUANLAR
1) Genel Benlik Saygısı	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	26
2) Sosyal Benlik Saygısı	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	8
3) Ev-Aile Benlik Saygısı	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	8
4) Okul-Akademik Benlik Saygısı	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	8
5) Yalan Maddeler	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58	8
6) Kısa Form	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	25

Kaynak: (Coopersmith, 1991).

Ölçek, kısa form³⁷ ile birlikte 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutu ölçmeye yönelik maddelerin numaraları ile her bir alt boyutta alınabilecek en yüksek puanlar tabloda gösterilmiştir.

Ölçeğin değerlendirilmesinde ölçekte bulunan ve 8 maddeden oluşan yalan maddeler, benlik saygısı puanlarına eklenmemektedir. Yalan madde puanı 5 veya üstü olan bireylerin doldurduğu ölçek geçersiz kabul edilir ve bu bireylerin benlik saygısı puanları hesaplanmaz. Dolayısıyla ölçeğin puanlanmasında 58 maddeden 8 yalan maddesi çıkarılır ve alınabilecek en yüksek puan 50 olarak bulunur. Coopersmith, değerlendirmenin 100 puan üzerinden yapılmasını tavsiye etmiştir. Bu yüzden, 50 maddelik ölçekte bireyden beklenen her cevap için 2, 25 soruluk kısa formda ise bireyden beklenen her cevap için 4 puan verilmesi uygun görülmektedir. Ölçekte beklenmeyen her cevap için 0 puan verilmektedir.

³⁷ 25 maddeden oluşan kısa form, tabloda adı geçen alt boyutların dışında genel bir benlik saygısı puanı hesaplamak için kullanılır. Yani kısa form, bireyin benlik saygısı durumuyla ilgili genel bir fikir vermektedir.

Tablo 21. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğine Ait Beklenen Cevaplar

MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR	MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR	MADDE NO	BEKLENEN CEVAPLAR
1	EVET	21	HAYIR	41	EVET
2	HAYIR	22	HAYIR	42	EVET
3	HAYIR	23	HAYIR	43	EVET
4	EVET	24	HAYIR	44	HAYIR
5	EVET	25	HAYIR	45	EVET
6	HAYIR	26	EVET	46	HAYIR
7	HAYIR	27	EVET	47	EVET
8	EVET	28	EVET	48	HAYIR
9	EVET	29	EVET	49	HAYIR
10	HAYIR	30	HAYIR	50	EVET
11	HAYIR	31	HAYIR	51	HAYIR
12	HAYIR	32	EVET	52	HAYIR
13	HAYIR	33	EVET	53	EVET
14	EVET	34	HAYIR	54	HAYIR
15	HAYIR	35	HAYIR	55	HAYIR
16	HAYIR	36	EVET	56	HAYIR
17	HAYIR	37	EVET	57	HAYIR
18	HAYIR	38	EVET	58	EVET
19	EVET	39	EVET		
20	EVET	40	HAYIR		

Kaynak: (Göktaş, 2008: 58).

Ölçeğin puanlanmasından sonraki aşama olan değerlendirme aşamasında ise, kadın ve erkeklere göre ayrı bir barem kullanılır. Aşağıdaki tabloda kadın ve erkeklerin aldığı puanlara göre benlik saygısı düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 22. Coopersmith Ölçek Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri

PUAN		BENLİK SAYGISI DÜZEYİ
KADIN	ERKEK	
32 Puana Kadar	33 Puana Kadar	Ortalamanın Oldukça Altında
35 Puana Kadar	36 Puana Kadar	Ortalamanın Biraz Altında
39 Puana Kadar	40 Puana Kadar	Ortalama
43 Puana Kadar	44 Puana Kadar	Ortalamanın Biraz Üstünde
46 Puan ve Üstü	47 Puan ve Üstü	Ortalamanın Oldukça Üstünde

Kaynak: (http://www.humanresourcefulness.net/CypressCollege/docs/HUSR224/Coopersmith_Self_Esteem_Scale.pdf, 24.10.2018).

Kadınlarda 32 puana kadar (32 puan dahil) benlik saygısı düzeyi ortalamanın oldukça altında, 35 puana kadar (35 puan dahil) benlik saygısı düzeyi ortalamanın biraz altında, 39 puana kadar (39 puan dahil) benlik saygısı düzeyi ise ortalama değer kabul edilmektedir. Yine kadınlarda 43 puana kadar (43 puan dahil) benlik saygısı puanı

ortalamanın biraz üstünde benlik saygısı düzeyini, 46 puan ve üstü ise ortalamanın oldukça üstünde benlik saygısı düzeyini ifade etmektedir. Erkeklerde ise, puan sınırları kadınların 1 puan üstünde olacak şekilde belirlenmiştir.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Pişkin (1996) tarafından yapılmış ve yine ölçek Pişkin (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçek, hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında yapılan çalışmalarda Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile birlikte yaygın bir kullanım alanına sahiptir.

2.8.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg Self - Esteem Scale), 1963 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiş ve 1965 yılında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte 12 alt düzeyde toplam 63 madde bulunmaktadır. Alt düzeyler ve ilgili maddeler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 23. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Alt Düzeyler ve İlgili Maddeler

ALT DÜZEY	İLGİLİ MADDELER
1) BENLİK SAYGISI	1 – 10. MADDELER
2) KENDİLİK KAVRAMININ SÜREKLİLİĞİ	11 – 15. MADDELER
3) İNSANLARA GÜVEN DUYMA	16 – 20. MADDELER
4) ELEŞTİRİYE DUYARLIK	21 – 23. MADDELER
5) DEPRESİF DUYGULANIM	24 – 29. MADDELER
6) HAYALPERESTLİK	30 – 33. MADDELER
7) PSİKOSOMATİK BELİRTİLER	34 – 43. MADDELER
8) KİŞİLERARASI İLİŞKİLERDE TEHDİT HİSSETME	44 – 46. MADDELER
9) TARTIŞMALARA KATILABİLME DERECEŚİ	47 – 48. MADDELER
10) ANNE – BABA İLGİSİ	49 – 55. MADDELER
11) BABAYLA İLİŞKİ	56 – 61. MADDELER
12) PSİŞİK İZOLASYON	62 – 63. MADDELER

Kaynak: (Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği, 2008).

Tablodan görüldüğü üzere ilk 10 soru benlik saygısını ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilerin benlik saygısını ölçmek amacıyla ölçeğin ilk 10 maddesi kullanılmıştır. 11 – 15. maddeler kendilik kavramının sürekliliği, 16 – 20. maddeler insanlara güven duyma, 21 – 23. maddeler eleştiriye duyarlık, 24 – 29. maddeler depresif duygulanım, 30 – 33. maddeler hayalperestlik alt düzeylerini ölçmektedir. 34 – 43. maddeler anksiyete belirtisi olarak da kabul edilen psikosomatik belirtileri ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. 44 – 46. maddeler kişilerarası ilişkilerde

tehdit hissetme, 47 ve 48. maddeler tartışmalara katılabilme derecesi, 49 – 55. maddeler anne ve babayla olan ilişkiler alt düzeylerini ölçmektedir. 56 – 61. maddeler babayla ilişki ve 62 – 63. maddeler ise psişik izolasyon alt düzeylerini ölçmeye yönelik kullanılmaktadır.

Ölçeğin puanlanması ve elde edilen puanların analizinde alt düzeyler farklı şekilde değerlendirilmektedir. Alt düzeylerin değerlendirilmesi ve sonuçların yorumlanması tabloda gösterilmiştir.



Tablo 24. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Alt Düzeyler ve Değerlendirilmesi

ALT DÜZEY	PUANLAMA	DEĞERLENDİRME
1) BENLİK SAYGISI	Guttman Değerlendirme Yöntemi	0 – 1 PUAN YÜKSEK BENLİK SAYGISI 2 – 4 PUAN ORTA BENLİK SAYGISI 5 – 6 PUAN DÜŞÜK BENLİK SAYGISI
2) KENDİLİK KAVRAMININ SÜREKLİLİĞİ	11(A)=1 (B)=1 (C)=1 (D)=0 12(A)=1 (B)=1 (C)=1 (D)=0 13(A)=1 (B)=0 14(A)=1 (B)=0 15(A)=0 (B)=1	0 – 2 PUAN KENDİLİK KAVRAMININ SÜREKLİLİĞİ FAZLA 3 – 5 PUAN KENDİLİK KAVRAMININ SÜREKLİLİĞİ AZ
3) İNSANLARA GÜVEN DUYMA	16(A)=1 (B)=0 17(A)=0 (B)=1 18(A)=0 (B)=1 19(A)=1 (B)=0 20(A)=0 (B)=1	0 – 1 PUAN İNSANLARA ÇOK GÜVEN DUYMA 2 – 3 PUAN İNSANLARA ORTA DÜZEYDE GÜVEN DUYMA 4 – 5 PUAN İNSANLARA AZ GÜVEN DUYMA
4) ELEŞTİRİYE DUYARLIK	21(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 22(A)=1 (B)=0 23(A)=1 (B)=1 (C)=0	0 – 1 PUAN ELEŞTİRİYE AZ DUYARLILIK 2 – 3 PUAN ELEŞTİRİYE ÇOK DUYARLILIK
5) DEPRESİF DUYGULANIM	24(A)=0 (B)=0 (C)=0 (D)=1 25(A)=0 (B)=1 26(A)=0 (B)=0 (C)=0 (D)=1 27(A)=0 (B)=1 28(A)=1 (B)=0 29(A)=1 (B)=0 (C)=1 (D)=0 (E)=0	0PUAN DEPRESİF DUYGULANIM YOK 1 – 2 PUAN DEPRESİF DUYGULANIM AZ 3 – 4 PUAN DEPRESİF DUYGULANIM ORTA DÜZEY 5 – 6 PUAN DEPRESİF DUYGULANIM YÜKSEK DÜZEY
6) HAYALPERESTLİK	30(A)=1 (B)=0 31(A)=1 (B)=0 32(A)=1 (B)=0 33(A)=1 (B)=0 (C)=0	0 – 1 PUAN HAYALPERESTLİK AZ 2 – 3 PUAN HAYALPERESTLİK ORTA DÜZEY 4 PUAN HAYALPERESTLİK ÜST DÜZEY
7) PSİKOSOMATİK BELİRTİLER	34(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 35(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 36(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 37(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 38(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 39(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 40(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 41(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 42(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0	0 – 2 PUAN BELİRTİLER AZ DÜZEY 3 – 4 PUAN BELİRTİLER ORTA DÜZEY 5 - PUAN BELİRTİLER YÜKSEK DÜZEY

	43(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0	
8) KİŞİLERARASI İLİŞKİLERDE TEHDİT HİSSETME	44(A)=1 (B)=0 (C)=0 45(A)=1 (B)=0 46(A)=1 (B)=0	0 PUAN TEHDİT HİSSETMEME 1 PUAN AZ TEHDİT HİSSETME 2 PUAN ORTA DÜZEYDE TEHDİT HİSSETME 3 PUAN YÜKSEK DÜZEYDE TEHDİT HİSSETME
9) TARTIŞMALARA KATILABİLME DERECEŚİ	47(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 48(A)=0 (B)=0 (C)=1 (D)=1	0 PUAN TARTIŞMALARA KATILMA DÜZEYİ AZ 1 PUAN TARTIŞMALARA KATILMA DÜZEYİ ORTA 2 PUAN TARTIŞMALARA KATILMA DÜZEYİ YÜKSEK
10) ANNE – BABA İLGİŚİ	49(A)=0 (B)=0 (C)=1 (D)=1 50(A)=0 (B)=0 (C)=1 (D)=1 51(A)=1 (B)=0 52(A)=1 (B)=0 53(A)=1 (B)=0 54(A)=1 (B)=0 55(A)=0 (B)=0 (C)=1	0 – 2 PUAN ANNE BABA İLGİŚİ YÜKSEK 3 – 4 PUAN ANNE BABA İLGİŚİ ORTA DÜZEY 5 – 7 PUAN ANNE BABA İLGİŚİ AZ
11) BABAYLA İLİŞKİ	56(A)=1 (B)=0 (C)=0 (D)=0 (E)=0 (F)=0 (G)=0 57(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 58(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 (E)=0 59(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 (E)=0 60(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 (E)=0 61(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 (E)=0	0 – 2 PUAN BABAYLA İLİŞKİ DÜZEYİ AZ 3 – 4 PUAN BABAYLA İLİŞKİ DÜZEYİ ORTA 5 – 6 PUAN BABAYLA İLİŞKİ DÜZEYİ YÜKSEK
12) PSİŞİK İZOLASYON	62(A)=1 (B)=0 63(A)=0 (B)=1	0 PUAN PSİŞİK İZOLASYON YOK 1 PUAN PSİŞİK İZOLASYON AZ 2 PUAN PSİŞİK İZOLASYON FAZLA

Kaynak: (Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği, 2008).

Tabloda görüldüğü gibi 12 alt düzeyin her birinin değeriendirilmesi farklı şekildedir. Benlik saygısını ölçmeye yönelik ilk 10 maddenin değeriendirmesi Guttman Değeriendirme Yöntemi ile yapılmaktadır. Bu değeriendirmeye göre, her maddenin puan alacağı seçenekler vardır. Bu seçenekler 1, 2, 4, 6 ve 7. maddeler için “C” ve “D” seçenekleri; 3, 5, 8, 9 ve 10. maddeler için “A” ve “B” seçenekleridir. Bu seçenekler puanlanırken 1, 2 ve 3. soruların en az ikisinden puan alan seçeneği işaretleyene 1 puan; 4 ve 5. maddelerden herhangi birinden puan alan seçeneği işaretleyene 1 puan; 6. maddede puan alan seçeneklerden birini işaretleyene 1 puan; 7. maddede puan alan seçeneği işaretleyene 1 puan; 8. maddede puan alan seçeneği işaretleyene 1 puan verilir. 9 ve 10. sorular da 4 ve 5. sorular gibi aynı şekilde değeriendirilir. Böylece

birey en düşük 0 ile en yüksek 6 arasında bir puan almış olur. Toplam puanı 0 – 1 arası olan birey yüksek benlik saygısına, 2 – 4 puan olan birey orta düzey benlik saygısına ve 5 – 6 puan olan birey düşük benlik saygısına sahiptir.

2. alt düzey olan kendilik kavramının sürekliliği testinin değerlendirilmesinde 0 – 2 puan kendilik kavramının sürekliliğin fazla, 3 – 5 puan ise az olduğunu işaret etmektedir. 3. alt düzey insanlara güven düzeyini ölçmektedir. Bu testte, 0 – 1 puan bireyin insanlara yüksek derecede güven duyduğunu, 2 – 3 puan bireyin insanlara orta düzeyde güven duyduğunu, 4 – 5 puan alan bireyin ise insanlara az güven duyduğunu göstermektedir. 4. alt düzey eleştiriye duyarlılığı ölçmektedir. Bu testte, 0 – 1 puan eleştiriye az duyarlılığı, 2 – 3 puan ise eleştiriye duyarlılığın yüksek olduğunu ifade etmektedir. 5. alt düzey depresyon düzeyini ölçmeye yöneliktir. Bu teste göre, 0 puan depresif duygulanım olmadığını, 1 – 2 puan depresif duygulanım düzeyinin az olduğunu, 3 – 4 puan depresif duygulanım düzeyinin orta olduğunu ve 5 – 6 puan depresif duygulanım düzeyinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. 6. alt düzey bireyin hayalperestlik seviyesine yöneliktir. Bu teste göre, 0 – 1 puan hayalperestliğin az olduğunu, 2 – 3 puan hayalperestliğin orta düzeyde olduğunu, 4 puan ise hayalperestliğin üst seviyede olduğunu anlatmaktadır. 7. alt düzey bireyin psikosomatik belirtilerini ve anksiyete durumunu ölçmek için kullanılmaktadır. Bu teste göre, 0 – 2 puan psikosomatik belirtilerin az olduğunu, 3 – 4 puan orta düzeyde psikosomatik belirtiler bulunduğunu ve 5 puan psikosomatik belirtilerin fazla olduğunu göstermektedir. 8. alt düzey bireyin kişilerarası ilişkilerinde tehdit hissini ölçmeye yöneliktir. Bu teste göre, 0 puan bireyin tehdit hissini olmadığını, 1 puan bireyde tehdit hissini az olduğunu, 2 puan bireyin orta düzeyde tehdit hissettiğini ve 3 puan ise bireyin yüksek düzeyde tehdit hissini olduğunu ifade etmektedir. 9. alt düzey bireyin tartışmalara katılabilme derecesini ölçmek için kullanılmaktadır. Bu teste göre, 0 puan bireyin tartışmalara katılma derecesinin az, 1 puan orta ve 2 puan yüksek olduğunu ifade etmektedir. 10. alt düzey anne - baba ilgisini ölçmeye yöneliktir. Bu teste göre, 0 – 2 puan anne - baba ilgisinin yüksek olduğunu, 3 – 4 puan anne - baba ilgisinin orta düzeyde olduğunu ve 5 – 7 puan ise anne - baba ilgisinin az olduğunu göstermektedir. 11. alt düzey bireyin babayla ilişkisini ölçmek için kullanılmaktadır. Bu teste göre, 0 – 2 puan babayla ilişkinin az olduğunu, 3 – 4 puan babayla ilişkinin orta düzeyde olduğunu 5 – 6 puan babayla ilişkinin fazla olduğunu göstermektedir. 12. alt düzey bireyin psişik izolasyonunu ölçmeye yöneliktir. Bu teste göre, 0 puan psişik izolasyonun olmadığını, 1

puan psişik izolasyonun az olduğunu ve 2 puan ise psişik izolasyonun çok olduğunu göstermektedir.

2.9. Benlik Saygısıyla İlgili Araştırmalar

Benlik saygısı konusuyla ilgili gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Bu bölümde benlik saygısıyla ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılmış araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.9.1. Benlik Saygısıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kuzgun (1972), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında demokratik anne – baba tutumları ile yüksek benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çuhadaroglu (1985), 15 - 18 yaş grubunda 205 lise öğrencisinin katılımıyla yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin benlik saygısını orta seviyede ancak yüksek düzey sınırına yakın olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak, cinsiyetler arasında benlik saygısı yönünden bir fark bulunamamıştır.

İnanç (1987), ülkemizde ergenler ile yürüttüğü araştırmasında, büyük yaş grubundaki kızların aynı yaş grubundaki erkek öğrencilere kıyasla daha düşük benlik saygısına sahip olduklarını bulmuştur.

Tufan (1988), araştırmasında üniversite öğrencilerin benlik saygılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, aile gelir düzeyini yeterli olarak değerlendiren, kendisini başarılı olarak kabul eden, okulda başarıya sahip olan, karşı cinsle iletişim kurmakta sorun yaşamayan öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin cinsiyetleri, anne babalarının öğrenim düzeyi, ailenin nerede yaşadığı, aile tipi ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin benlik saygısı üstünde etkili olmadığı görülmüştür.

Güngör (1989), lise öğrencilerinin benlik saygılarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasına, Ankara il merkezinde okuyan 560 Lise I. sınıf öğrencisi, 526 Lise II. sınıf öğrencisi olmak üzere, toplam 1086 öğrenciyi dahil etmiştir. Çalışmanın sonucunda; benlik saygısı ve cinsiyet arasında ilişki olmadığı; doğum sırası, babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu ve anne – babanın çalışıp çalışmamasının benlik saygısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Gür (1989), yaptığı çalışmada ergenlerde depresyon ve benlik saygısı ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, yaş faktörünün benlik saygısını anlamlı düzeyde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca, 16-17 yaş grubunun, 13-14 ve 19-20 yaş gruplarından, anlamlı düzeyde düşük benlik saygısı puanı aldıkları görülmüştür.

Torucu (1990), ergenler üzerinde yaptığı araştırmada anne ve babanın eğitim düzeyi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyinin yükselmesi, benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerdeki ergenlerin benlik saygısı, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerdeki ergenlere göre daha düşük bulunmuştur.

Aksoy (1992), düşük sosyo-ekonomik düzeyin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşırken benlik saygısının ergenlik döneminin ortasından sonuna doğru arttığını tespit etmiştir.

Cerit ve Aksoy (1992), lise son sınıf öğrencilerinin benlik saygısını ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenleri incelediği çalışmasına Ankara il merkezinde okuyan 1200 lise son sınıf öğrencisini dahil etmiştir. Çalışmanın sonucunda; benlik saygısı ile cinsiyet, yaş, ailede kaçınıcı çocuk olduğu arasında anlamlı bir ilişkili olmadığı; kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumu ile benlik saygısının ilişkili olduğu görülmüştür.

Duru (1995), yarısı kız yarısı erkek 300 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucunda; benlik saygısı ile cinsiyet, annenin çalışıp çalışmama durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yüksekkaya (1995), yarısı kız yarısı erkek 240 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda; benlik saygısı ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Kurşun (1998), Elazığ'da iki farklı lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, kızların benlik saygısını yüksek, erkeklerin benlik saygısını orta düzeyde bulmuştur.

Haktanır ve Baran (1998), çalışmalarında demokratik bir aile ortamında büyüyen gençlerin benlik saygısı düzeylerinin ilgisiz ve otoriter aile ortamında büyüyen gençlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erol (2000) yaptığı araştırmada; 15-16 yaşlarındaki çalışan, resmi lise ve endüstri meslek liselerinde okuyan bireylerin benlik saygısı ve denetim odak düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, endüstri meslek lisesinde okuyan öğrencilerin

benlik saygısı düzeylerinin çalışan ve resmi liseye devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Suner (2000) 184 lise ikinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, farklı türdeki liselerde okuyan ergenlerin benlik saygısını, akademik başarısını ve sürekli kaygı düzeylerini ve birbirleriyle aralarındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında akademik başarı ve benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısının gelir düzeyi ve okul türünden etkilendiği, aynı zamanda ergenlerin dış görünüşleriyle ilgili yorumlamaları ile benlik saygısı arasında da bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Balat ve Akman (2004), 482 lise öğrencisinin katıldığı araştırmalarında, farklı ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin benlik saygısı düzeyleriyle cinsiyetin ve gelir düzeyinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Yenidünya (2005) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin benlik saygıları, rekabetçi tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında benlik saygısı, cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılaşmamıştır. Ayrıca akademik başarı yükseldikçe rekabetçi tutumun ve benlik saygısının da yükseldiği bulunmuştur.

Kahrıman (2005), 441 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin benlik saygısının derse aktif katılım, arkadaşlık ilişkisi kurmada sıkıntı yaşama, akademik başarı algısı, anne – baba tutumu, yaşamın çoğunun geçtiği yer, okul yaşantısından memnun olma durumu, ailenin aylık gelir düzeyi gibi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmiştir.

Orhan (2006), Samsun'da çalışan pratisyen hekimlerin tükenmişlik ve benlik saygısı düzeyleri ile stresle başa çıkma yollarını saptamak ve tükenmişlik düzeyi ile sosyo-demografik özellikler, benlik saygısı ve stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 140 hekime anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda hekimlerin benlik saygısının yüksek olduğu, kendine güvenli davranış arttıkça iyimser davranışın arttığı ve boyun eğici davranışın azaldığı bulunmuştur. Benlik saygısı ile kişisel başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma sonucunda, tükenmişlik ile benlik saygısı arasında bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Aslan (2006), Ankara'da 870 kişi üzerinde yaptığı çalışma ile çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon ve benlik saygısı değişkenlerini incelemiştir. Araştırmanın benlik saygısı ile ilgili olan kısmında benlik saygısı en yüksek olan grubun

en yüksek iş doyumuna sahip grup olduğu, bunu orta düzeyde iş doyumuna sahip grubun izlediği görülmüştür. Benlik saygısı en düşük grup iş doyumunu da en düşük olan gruptur.

Karadağ ve arkadaşları (2008), ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygılarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe benlik saygısı puanlarının düştüğü yani öğrencilerin benlik saygılarının arttığı tespit edilmiştir.

Yiğit (2010), ergenlik döneminin ilk yıllarında ergenlerde benlik saygısı ile ilişkili olabilecek diğer değişkenlerin benlik saygısı düzeylerini nasıl etkilediği ve diğer değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Sivas ilinde ilköğretim 7. ve 8. sınıfa devam toplam 411 öğrenci (205 erkek 206 kız) örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre; cinsiyet, yaş, anne-babanın çalışıp çalışmamasıyla ve baba eğitim durumuna göre benlik saygısında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça benlik saygısının arttığı bulunmuştur.

Otacioğlu (2009), 80 müzik öğretmeni adaya benlik saygısı ile ilgili anket uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşları ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden aile maddi durumu iyi olanların benlik saygısı, aile maddi durumu iyi olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Aydoğan (2010), ortaöğretimde eğitim görmekte olan 820 öğrencinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet ve anne çalışma durumuna göre öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Anne ve babanın eğitim durumu ve sosyo - ekonomik durumun artmasıyla benlik saygısının da arttığı gözlenmiştir. Babası çalışan ergenlerin babası çalışmayan ergenlere göre benlik saygısı düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Özşaker, Canpolat ve Yıldız (2011)'in, beden eğitimi öğretmen adaylarının bilmeye ve öğrenmeye olan inançları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmaya 344 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda benlik saygısı düzeyinin cinsiyetler açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Aktaş (2011) yaptığı çalışmada, toplam 464 ergenin benlik saygısıyla algıladıkları anne baba tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyetin, kardeş sayısının ve okul türünün öğrencilerin benlik saygısını etkilemediği

tespit edilmiştir. Ayrıca geliri fazla olan, spor yapan ve bir hobiye sahip olan öğrencilerin benlik saygılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2013) tarafından 158 kız ve 142 erkek lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda algılanan anne-baba tutumunun, algılanan ekonomik durumun, arkadaşlarınca sevilmenin ve kendini değerli bulmanın benlik saygısına doğrudan etki ettiği saptanmıştır. Buna karşın benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.9.2. Benlik Saygısıyla İlgili Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Mc Carthy ve Hoge (1982), ergenlerin benlik saygısıyla yaş ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubu 2.000 kişiden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, ergenlerin yaşları ilerledikçe aynı doğrultuda benlik saygılarının da arttığını saptamıştır.

Bachman ve O' Malley (1983), 10 yıl boyunca 125 farklı okulda öğrenim gören yaklaşık 19.000 öğrencinin benlik saygısı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre; benlik saygısı 13 yaşından sonra artmaktadır. Söz konusu artış, fiziksel ve yaş olarak büyümeyle birlikte çevrenin bireyi yetişkin olarak görmesi sonucunda ayrıcalıkların artmasıyla açıklanmıştır. Fiziki olarak çekiciliğin, sosyo-ekonomik durumun, entelektüel bilgi birikiminin, yeteneklerin 15 ve üstü yaşlarda benlik saygısının oluşumuna katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Abramovitz, Petersen ve Schulenberg (1984), yaptıkları araştırmada erken adolesan dönemindeki ergenlerin benlik saygılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, kızların benlik imajlarının erkeklere göre daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Harper ve Marshall (1991) çalışmalarında ergenlerin benlik saygıları ve yaşadıkları problemleri incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre kız ergenlerin erkeklere oranla benlik saygılarının daha düşük olduğu ve daha fazla problem belirttikleri görülmüştür. Ayrıca kızların kişiler arası ilişkilerde, kişisel uyumda, sağlık ve aile ilişkilerinde problemler yaşadıkları, erkeklerin ise sosyal ilişkiler ve okula uyum konusunda problem yaşadıkları bulunmuştur.

Orr ve Dihur (1995) yaptıkları araştırmada benlik saygısı üzerinde sosyal grupların etkilerini incelemişlerdir. Araştırma 14- 17 yaş aralığındaki 569 ergen ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kız ergenlerin benlik saygılarının erkeklere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Mendolson ve White (1995), Kanada’da yaptıkları çalışmada ergenlerin benlik saygısının yaş ve cinsiyetle ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma 3 farklı grup ile yapılmıştır. 1. grupta 8 – 12 yaşlarında 379 öğrenci; 2. grupta 13 – 15 yaşlarında 85 öğrenci ve 3. grupta ise her iki gruptan rastgele seçilen öğrenciler yer almıştır. Araştırma bulgularına göre; erkeklerin benlik saygısı kızlara oranla daha yüksek tespit edilmiştir. Kilo, erkeklerin benlik saygısını olumlu etkilerken, kızları ise olumsuz etkilemiştir. Fiziksel özelliklerini beğenen öğrencilerin diğer alanlarda da öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chubb, Fertman ve Ross (1997) lise dönemi süresince benlik saygısı üzerinde yaşanan değişimleri, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemişlerdir. Örneklem 174 öğrenciden oluşmuş, bu öğrencilerin 4 yıllık değişimleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında erkeklerin benlik saygısı düzeyleri kızlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Huttman (1999), benlik saygısı ve iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Huttman, meta – analiz yöntemini kullanmış, konuyla ilgili yapılmış 49 araştırma sonucuna göre benlik saygısı ile iş performansı arasında pozitif yönde ilişki tespit etmiştir.

Byrne (2000), Avustralya’lı, 7., 9. ve 12. sınıf 224 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda; erkeklerin benlik saygısı düzeyini kızların benlik saygısı düzeyinden daha yüksek bulmuştur.

Baldwin ve Hoffman (2001), 11 ile 16 yaş aralığındaki 762 bireye (%51 kız, %49 erkek) anket uygulayarak bireylerin benlik saygısı düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yaşın benlik saygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aile birlikteliklerindeki değişimin ve yaşanan bazı olayların benlik saygısı düzeyinde değişiklikler meydana getirdiği tespit edilmiştir. Maruz kalınan stresli olaylar, kızların benlik saygısı düzeylerini erkeklere göre daha fazla etkilemektedir.

Houtte (2005), 16 – 17 yaş grubunda mesleki ve genel okullarda öğrenim gören 720 öğrencinin benlik saygısını cinsiyet değişkenine bağlı olarak incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; kızların benlik saygısının erkeklere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanında mesleki okullardaki erkeklerin benlik saygısı genel okullardaki erkeklerden daha düşük bulunmuş; söz konusu bulgunun kızlar için geçerli olmadığı saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ALAN ARAŞTIRMASI

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, tasarımı, metodolojisi, hipotezleri, veri toplama yöntemi, örneklem seçimi, araştırma verilerinin analizi ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Denizli ilindeki mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesidir. Akran kıyaslaması yapabilmek için Anadolu lisesi ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve benlik saygısı düzeylerinin tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Öğrenme stilleri ve benlik saygısı düzeylerinin yaş, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, okuduğu bölüm, ailenin sosyo ekonomik durumu gibi değişkenler ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca elde edilen araştırma bulguları ile aşağıda belirtilen konularda alana katkı sağlanması amaçlanmıştır:

- 1) Araştırmanın evrenini oluşturan Denizli ilindeki resmi ortaokul ve liselerde uygulanmayan KÖSE'nin her öğrenciye uygulanmasını sağlayarak öğrencinin kendi öğrenme stili konusunda bilgi sahibi olmasını sağlamak ve böylece öğrenci için öğrenme; öğretmen için de öğretme sürecini daha etkin ve verimli kılmak,
- 2) Mesleki yönlendirmede kullanılabilecek KÖSE sayesinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bir mesleğe yönelmesine yardımcı olmak,
- 3) Araştırmanın evrenini oluşturan Denizli ilindeki resmi ortaokul ve liselerde uygulanmayan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin her öğrenciye uygulanmasını sağlayarak öğrencilerin benlik saygısını ölçmek, orta ve düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin tespit edilerek benlik saygılarının yükseltilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına katkı sağlamak,
- 4) Benlik saygısının okul, iş ve sosyal yaşamdaki önemi konusunda öğrencilerde, öğretmenlerde ve çalışma yaşamının aktörlerinde farkındalık oluşmasına yardımcı olmaktır.

3.2. Araştırmanın Önemi

Beşeri sermaye teorisinde belirtilen insan kaynağının verimli kullanılabilmesi ve toplumsal kalkınmanın sağlanabilmesi, bireysel öğrenme miktarının ve buna bağlı olarak toplumsal bilgi birikiminin artmasına bağlıdır. Öğrenme stilleri, öğrenmeye etki eden bireysel farklılıklar anlamında önemi son yıllarda artan ve incelenmeye değer görülen konulardan bir tanesidir. Benlik saygısı ise bireyin okul, iş hayatındaki başarısını ve çevresindeki diğer bireylerle ilişkisini önemli düzeyde etkilemektedir. Türkiye’de öğrenme stilleri ve benlik saygısı ile eğitim bilimleri ve psikoloji alanında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak adı geçen konularda çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri alanında yapılan bir tez çalışmasına literatür taramasında rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin bireysel öğrenme miktarını artırarak bireylerin okul hayatından işgücü piyasasına daha nitelikli geçmesine ve istihdam edilebilirliklerinin artmasına olan etkisi, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri bakış açısı ile incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada benlik saygısının bireyin aile ve okul hayatından başlayarak işgücü piyasasındaki üretkenlik, verimlilik ve iş tatmini üzerindeki önemi incelenmeye çalışılan başka bir konu olmuştur. Bu anlamda çalışmanın, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri alanında özgün bir çalışma olması ve yapılacak diğer araştırmalara da yol göstermesi umulmaktadır.

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, 2017 – 2018 eğitim ve öğretim dönemine ait bilgi, bulguları içermektedir.
- Anketlerin uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (MEM) yazılı izin alınmasına ve izin belgesinin ibrazına rağmen Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi okul müdürü anket uygulanmasına izin vermemiştir.
- Araştırmacının bizzat anketi uygulamasına izin vermeyen okullarda, anketler rehber öğretmen veya ders öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Bu durum bazı öğrencilerin anketi doldururken yeterince bilgi sahibi olamamasına neden olmuş ve bazı anketler yanlış doldurulmuştur. Yanlış doldurulan anketler, kontrol sonucunda tespit edilerek değerlendirmeye katılmamıştır.

- Katılımcılar tarafından doldurulan anketlerde bazı soruların yanıtlanmadığı görülmüştür. Yanıtlanmayan sorulara ait kayıp veriler incelenmiştir. Bir veri seti için ne kadarlık bir kayıp verinin önemli olduğuna dair kesin bir yargı yoktur. Ancak, Roth (1994), %15 ve üzeri kayıp verinin analiz sonuçlarını önemli ölçüde etkileyeceğini ve araştırmanın yanlı olabileceğini ifade etmiştir (Akt. Koyuncu, 2016: 8). Söz konusu ifadeye dayanarak, araştırmada %15 ve üzerinde kayıp veri setleriyle ilgili analiz yapılmamıştır.
- Araştırma evreni Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesindeki ortaokullar (imam hatip ortaokulları hariç) 8.sınıf, Anadolu liseleri (çok programlı Anadolu liselerinin Anadolu bölümleri hariç), mesleki ve teknik Anadolu liseleri (imam hatip liseleri ile çok programlı Anadolu liselerinin mesleki ve teknik bölümleri hariç) 9. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Özel okullar araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Mesleki ve teknik Anadolu liselerinden örnekleme seçilen okullar eski adlarıyla ticaret meslek, endüstri meslek ve kız meslek lisesi programlarını uygulayan okullardır.

3.4. Araştırmanın Tasarımı

Araştırma, temel felsefesi açısından uygulamalı; amacı açısından açıklayıcı; yöntemi açısından nicel; kapsadığı süre bakımından kesitsel araştırmadır. Araştırmanın analiz birimi ise bireydir.

3.5. Araştırmanın Metodolojisi

Araştırma, literatür taraması ve alan araştırması olmak üzere iki temel bölümden meydana gelmektedir. Kuramsal çerçevenin oluşturulması için, yerli ve yabancı kitaplar, makaleler, dergiler, internet sayfaları, YÖK tez veritabanında kayıtlı yüksek lisans ve doktora tezleri kaynak olarak kullanılmış ve kaynakçada gösterilmiştir. Alan araştırmasında ise Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale belediye sınırları içindeki ortaokul ve lise öğrencilerine anket uygulanmıştır. Anket verileri, önce Microsoft Excel programına girilmiş; buradan da uygun istatistiki programlara aktararak analizler yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Hipotezleri

- H1: Öğrenciler öğrenme stilleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir.
- H2: Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin baskın öğrenme stili ile Anadolu lisesi öğrencilerinin baskın öğrenme stili farklıdır.
- H3: Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin benlik saygısı Anadolu lisesi öğrencilerinden düşüktür.
- H4: Mesleki ve teknik Anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı 12. sınıf öğrencilerinden düşüktür.
- H5: Anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı 12. sınıf öğrencilerinden düşüktür.

3.7. Veri Toplama Yöntemleri

Bu çalışmada Denizli'deki öğrencilerin öğrenme stilleri ve benlik saygılarının araştırılması için bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır.

Hazırlanan anketin ilk bölümünde ankete katılanların demografik özelliklerini (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin toplam geliri, anne ve baba meslekleri, en uzun süre yaşadığı şehir gibi) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde Gencel'in (2006) Türkçe'ye çevirip, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığı KÖSE III'ün; Türker (2017) tarafından yüksek lisans tezinde kullanılan formu yer almıştır.

KÖSE III'ün Türkçe'ye çevrilmesiyle ilgili dil geçerliği çalışmaları Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan 7 öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir ilköğretim okulunda 7. ve 8. sınıf öğrencilerine (n=40) İngilizce ve Türkçe form bir hafta ara ile uygulanmış ve formlar arası korelasyon 0.77 ($p<.01$) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 0.70 ile 1.00 arasında olması iki form arasında yüksek korelasyon olduğunun göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 264). Bu duruma göre, İngilizce ve Türkçe formlar arasında yüksek korelasyon bulunması bu iki formun dil bakımından eşdeğer kabul edilebileceğini göstermektedir. Gencel (2006), Türkçe formun güvenirlik katsayısını hesaplamak amacıyla Manisa il merkezinde bulunan Mesir, Ali Rıza Çevik ve Organize Sanayi İlköğretim Okullarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf (n=320)

öğrencilere formu uygulamıştır. Elde edilen Türkçe formun güvenirlik katsayıları ile İngilizce formun güvenirlik katsayıları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 25. KÖSE III Türkçe Versiyonu ile İngilizce Versiyonu Güvenirlik Katsayıları

ÖĞRENME YOLLARI	İngilizce Versiyon r (Cronbach – Alpha)	Türkçe Versiyon r (Cronbach – Alpha)
Somut Yaşantı	0,81	0,76
Yansıtıcı Gözlem	0,73	0,71
Soyut Kavramsallaştırma	0,83	0,80
Aktif Yaşantı	0,78	0,75
Soyut Kavramsallaştırma – Somut Yaşantı	0,88	0,84
Aktif Yaşantı – Yansıtıcı Gözlem	0,81	0,79

Kaynak: (Gencel, 2006: 112 - 113).

Türkçe formun güvenirlik katsayıları, İngilizce formdan daha düşük olmakla birlikte güvenirlik açısından tatmin edici düzeydedir. Türkçe formun güvenirlik katsayısının daha düşük bulunması, Türkçe form örneklem grubunda yer alan öğrencilerin yaş ortalamasının İngilizce form örneklem grubunun yaş ortalamasından küçük olmasına veya kültürel farklılıklara bağlanabilir (Gencel, 2006: 113).

Anketin üçüncü bölümünde 1963 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilen ve 1965 yılında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yine aynı araştırmacı tarafından 5024 lise öğrencisiyle yapılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Rosenberg (1965) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin alt boyutları için test – tekrar test güvenirlik katsayısının 0.82 – 0.88 arasında; iç tutarlılık katsayısının (Cronbach – Alpha) 0.77 – 0.88 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçek 1985 yılında Füsun Çetin Çuhadaroğlu tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, 1986 yılında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Ankara’da bir lisenin beş ayrı sınıfına devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (n=205). Öğrencilerle psikiyatrik görüşmeler yapılmış; benlik saygısı alt ölçeği ile psikiyatrik görüşmeler arasındaki geçerlik katsayısı (korelasyon) 0.71 olarak bulunmuştur. Bir ay arayla gerçekleştirilen test – tekrar test güvenirlik katsayısı, benlik saygısı alt ölçeğinde 0.75 bulunmuştur. Uyarılama çalışmasında Çuhadaroğlu (1986) tarafından rapor edilen ölçeğin 63 maddeden oluşan tamamına ait güvenirlik katsayısı (Cronbach – Alpha) 0.76; araştırmada kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin 10 maddelik kısa formuna ilişkin güvenirlik katsayısı (Cronbach – Alpha) ise 0.83’tür (Yılmaz, 2016: 19).

3.8. Araştırma Evreni

Denizli İl MEM 2018 yılı verilerine göre, Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan resmi ve özel 103 ortaokulda 8. sınıfta eğitim öğretim hayatına devam eden 4.556'sı erkek 4.319'u kız olmak üzere 8.875 öğrenci bulunmaktadır. Yine aynı verilere göre, Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde 87 lisede 9. sınıfta eğitim öğretim hayatına devam eden 5.093'ü erkek 4.440'ı kız olmak üzere 9.533; 12. sınıfta eğitim öğretim hayatına devam eden 4.265'i erkek 4.411'i kız olmak üzere 8.676 öğrenci bulunmaktadır. Denizli il MEM 2018 verilerine göre, Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde 8., 9. ve 12. sınıflarda eğitim öğretim hayatına devam eden toplam öğrenci sayısı; 13.914'ü erkek, 13.170'i kız olmak üzere toplam 27.084'dür. Bu verilen sayılara resmi ve özel okullar ile ortaöğretimde bulunan tüm okul türleri dahildir.

Araştırma evreni Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesindeki ortaokullar (imam hatip ortaokulları hariç) 8. sınıf, Anadolu liseleri (çok programlı Anadolu liselerinin Anadolu bölümleri hariç), mesleki ve teknik Anadolu liseleri (imam hatip liseleri ile çok programlı Anadolu liselerinin mesleki ve teknik bölümleri hariç) 9. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin sanayi ve ticaret sektöründe eksikliği hissedilen mesleki ve teknik bilgiler konusunda yeterli, nitelikli eleman sıkıntısına yönelik tasarlandığından imam hatip okulları; bünyelerinde birden fazla okul türü ve alan / dal bulunması nedeniyle de çok programlı Anadolu liseleri araştırma evrenine alınmamıştır. Ayrıca, özel okullar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma evrenini oluşturan okullar ve öğrenci sayıları tabloda verilmiştir.

Tablo 26. Araştırma Evrenini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

OKULLAR VE SINIFLAR	ÖĞRENCİ SAYILARI	ORAN %
Ortaokullar 8. Sınıf	6.929	37,9
Anadolu Liseleri 9. Sınıf	3.377	18,4
Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 9. Sınıf	3.039	16,6
Anadolu Liseleri 12. Sınıf	2.106	11,5
Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 12. Sınıf	2.864	15,6
TOPLAM (N)	18.315	100,00

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Tabloda görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan toplam öğrenci sayısı 18.315’dir. Evreni oluşturan toplam öğrenci sayısının 6.929’u ortaokul 8. sınıf, 3.377’si Anadolu liseleri 9. sınıf, 3.039’u mesleki ve teknik Anadolu liseleri 9. sınıf, 2.106’sı Anadolu liseleri 12. sınıf ve 2.864’ü mesleki ve teknik Anadolu liseleri 12. sınıflardan oluşmaktadır.

3.9. Örneklem Büyüklüğü

Örneklem seçimi ile ilgili ilk yapılması gereken örneklem büyüklüğünün tespit edilmesidir. Örneklem büyüklükleri formül yardımıyla hesaplanabilir ya da örneklem büyüklüğünü tespit için geliştirilmiş tablolar kullanılabilir. Araştırmada örneklem büyüklüğünü tespit etmek için aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır.

Tablo 27. Farklı Evrenler İçin Kabul Edilebilir Asgari Örneklem Büyüklükleri

EVREN (N)	Gerekli Örneklem Büyüklüğü (n)	EVREN (N)	Gerekli Örneklem Büyüklüğü (n)
	%95 Güven Düzeyi d (örnekleme hatası) = 0,05 p (Evrendeki X’in gözlenme olasılığı) = 0,5 q (Evrendeki X’in gözlenmeme oranı) = 0,5		%95 Güven Düzeyi d (örnekleme hatası) = 0,05 p (Evrendeki X’in gözlenme olasılığı) = 0,5 q (Evrendeki X’in gözlenmeme oranı) = 0,5
50	44	7.000	364
100	79	7.500	365
250	151	8.000	367
350	183	8.500	368
500	217	9.000	368
750	254	9.500	369
1.000	278	10.000	370
1.500	306	15.000	375
2.000	322	20.000	377
2.500	332	30.000	379
3.000	341	40.000	381
3.500	346	50.000	381
4.000	350	75.000	382
4.500	354	100.000	383
5.000	357	250.000	384
5.500	359	500.000	384
6.000	361	1.000.000	384
6.500	363	10.000.000	384

Kaynak: (Gülbüz ve Şahin, 2016: 132).

Sosyal bilim araştırmalarında genellikle %95 güven düzeyinde çalışıldığı için tabloda evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü için %95 güven düzeyinde örneklem sayıları verilmiştir. Araştırmacının araştırmaya katılanların öğrenme stilleri ve benlik saygılarının durumuyla ilgili herhangi bir tahmini olmadığından p ve q değerleri örneklem büyüklüğü için en büyük varyansı verecek şekilde p=0,5 ve q=0,5 olarak alınmıştır. Kabul edilebilir hata toleransı (d) olarak da bilinen örnekleme hatası araştırmacının evren değeri kestirmede gösterebileceği toleransdır. Sosyal bilimlerdeki

araştırmalarda genellikle %5 ($d=0,05$) hata toleransı kabul edilebilir (Gülbüz ve Şahin; 2016: 131). Bu verilere ve araştırma evreni (N) 18.315 öğrenciden oluştuğuna göre, tablodaki verilere dayanarak asgari örneklem büyüklüğü (n) 377 olarak belirlenmiştir.

3.10 Örneklem Alınacak Okulların Seçimi

Örneklem büyüklüğü tespit edildikten sonraki aşamada evrenden örneklem seçilecek okullar belirlenmiştir. Örneklem seçilecek okullar belirlenirken olasılığa dayalı olmayan örneklem tekniklerinden biri olan amaçlı (purposive) ya da diğer adıyla yargısal (judgemental) örneklem tekniği uygulanmıştır. Bu örneklem tekniğinde, araştırmacı kendi kişisel gözlemlerinden hareket ederek araştırma sorunsalına uygun geldiğini düşündüğü belirli özellikleri taşıyan denekleri örneklem seçmektedir (Gülbüz ve Şahin, 2016: 134).

Örneklem ortaokullar, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile Anadolu liselerinden okullar seçilmiştir.

Örneklem ortaokullar seçilirken Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip bölgelerinden seçimler yapılarak örneklem evreni temsil gücünün artırılması hedeflenmiştir. Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki mahallelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi için Denizli TÜİK Bölge Müdürlüğüne resmi yazı ile başvuru yapılmış; cadde ve sokakların gelişmişlik düzeylerine ait veriler alınmıştır. Cadde ve sokak verileri birleştirilip ortalamaları alınarak mahalle gelişmişlik düzeyleri bulunmuştur. Ayrıca Denizli Belediyesi internet sitesinden ortaokulların bulunduğu mahallelerin 2014 yılı rayiç bedelleri alınarak aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 28. Örneklem Alınan Okulların Bulunduğu Mahalleler ve Gelişmişlik Düzeyleri

MAHALLE ADI	TÜİK GELİŞMİŞLİK DÜZEYİ	OKULUN BULUNDUĞU MAHALLE ORTALAMA RAYİÇ BEDELİ (2014 FİYATLARI)
Mehmet Akif Ersoy Mahallesi	2,1743	120,94 TL
Sevindik Mahallesi	2,1410	92,34 TL
Sırapapılar Mahallesi	1,8851	586,85 TL
Yenişehir Mahallesi	2,0361	153,68 TL
Fesleğen Mahallesi	1,9474	382,32 TL
Çamlaraltı Mahallesi (Kınıklı Mahallesi)	1,2027	696,23 TL
Fatih Mahallesi	2,0612	79,74 TL
Karşıyaka Mahallesi	2,0414	85,14 TL

Kaynak: (TÜİK Denizli Bölge Müdürlüğü, 2018 ve Denizli Büyükşehir Belediyesi Web Sayfası, <https://tahsilat.denizli.bel.tr/webportal/index.php?wssayfa=39>, Erişim Tarihi: 03.12.2018).

Tabloda verilen T   K mahalle gelişmişlik düzeyleri 1 puan zengin (gelişmiş), 2 puan orta (orta gelişmiş) ve 3 puan fakir (gelişmemiş) olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır:

1 puan zengin (gelişmiş): Bulunduğu belediye içinde ulaşım ve alt yapı hizmetlerinin daha iyi olduğu, bina ve konutların niteliği gereği kiraların yüksek olduğu meydan, bulvar, cadde, sokak veya küme evlerdir.

2 puan orta (orta gelişmiş): Yukarıdaki gelişmişlik anlatımında öngörülen nitelikler bakımından orta olabilecek seviyedeki meydan, bulvar, cadde, sokak veya küme evlerdir.

3 puan fakir (gelişmemiş) : Bulunduğu belediye içinde ulaşım ve alt yapı hizmetlerinin iyi olmadığı, bina ve konutların niteliği gereği kiraların düşük olduğu meydan, bulvar, cadde, sokak veya küme evlerdir. Mahallelerin ortalama puanı 1’e yaklaştığı mahallenin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi yükselmekte; 3’e yaklaştığı sosyo ekonomik düzey d ş mektedir.

Tabloda T   K verilerine ilave olarak Denizli Büyükşehir Belediyesinin arsa, arazi rayiç bedelleri, mahallelerin cadde ve sokak rayiç bedelleri birleştirilip ortalamaları alınarak verilmiştir. Mahallelerin ortalama rayiç bedelleri de mahallenin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyini sınıflandırmada T   K verilerini destekler niteliktedir. T   K’e göre, gelişmiş olarak kabul edilen   amlaraltı, Fesleğen, Sırapapılar ve Yenişehir mahallelerinin rayiç fiyatları az gelişmiş kabul edilen Sevindik, Karşıyaka, Mehmet Akif Ersoy ve Fatih Mahallelerinden oldukça yüksektir.

Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinden tabloda görüldüğü gibi 2’şer sosyo-ekonomik düzeyi yüksek; 2’şer de sosyo-ekonomik düzeyi düşük olmak üzere; bünyelerinde ortaokullar bulunan 4’er mahalle seçilmiştir. Seçilen toplam 8 mahalleden  ğrenci sayısı diğer okullarla karşılaştırıldığında daha fazla olan okullar örnekleme alınmıştır. Örnekleme seçilen ortaokullar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29. Örneklemeye Seçilen Ortaokullar Öğrenci Sayıları

ÖRNEKLEME SEÇİLEN ORTAOKULLAR		8. SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI	SOSYO-EKONOMİK GELİŞMİŞLİK DÜZEYİ
Merkezefendi	Esentepe Ortaokulu	128	Mehmet Akif Ersoy Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Düşük
Merkezefendi	Sevindik Şehit Hasan Eser Ortaokulu	121	Sevindik Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Düşük
Merkezefendi	Sevil Kaynak Ortaokulu	420	Sırapapılar Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Yüksek
Merkezefendi	Sıdika Çalışkan Ortaokulu	173	Yenişehir Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Yüksek
Pamukkale	Atatürk Ortaokulu	337	Fesleğen Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Yüksek
Pamukkale	Denizli Basma Sanayii Ortaokulu	257	Çamlaraltı Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Yüksek
Pamukkale	Hacı İbrahim Cin Ortaokulu	141	Fatih Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Düşük
Pamukkale	Hulusi Kulaklı Ortaokulu	123	Karşıyaka Mahallesi. Sosyo-ekonomik Düzeyi Düşük

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Tabloda görüldüğü üzere Merkezefendi ilçesi sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Mehmet Akif Ersoy Mahallesinden 8. sınıfta 128 öğrencisi bulunan Esentepe Ortaokulu; Sevindik Mahallesinden 121 öğrencisi bulunan Şehit Hasan Eser Ortaokulu örneklemeye alınmıştır. Aynı ilçede sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan Sırapapılar Mahallesinden 8. sınıfta 420 öğrencisi bulunan Sevil Kaynak Ortaokulu ile Yenişehir Mahallesinden 173 öğrencisi bulunan Sıdika Çalışkan Ortaokulu örneklemeye seçilmiştir. Yine aynı tabloda görüldüğü gibi Pamukkale ilçesi sosyo-ekonomik düzeyi düşük Fatih Mahallesinden 8. sınıfta 141 öğrencisi bulunan Hacı İbrahim Cin Ortaokulu; Karşıyaka Mahallesinden 123 öğrencisi bulunan Hulusi Kulaklı Ortaokulu örneklemeye seçilmiştir. Pamukkale ilçesi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek Çamlaraltı Mahallesinden 8. sınıfta 257 öğrencisi bulunan Denizli Basma Sanayii Ortaokulu ile Fesleğen Mahallesinden 337 öğrencisi bulunan Atatürk Ortaokulu örneklemeye alınmıştır. Böylece 4'ü Merkezefendi ve 4'ü de Pamukkale ilçesi sınırlarında bulunan 8 farklı mahalleden 8 farklı ortaokul örneklemeye alınmıştır.

Örneklemeye Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin seçiminde ölçüt olarak;

- 7 Ağustos 2017 tarihli TEOG taban puanları,
- Okulların farklı bölgelerde olması,
- Araştırmanın zaman kısıtı nedeniyle okulun kolay ulaşılabilir olması,
- Okulların 9. ve özellikle de 12. sınıf öğrenci sayıları dikkate alınmıştır.

12. sınıf öğrenci sayısının öncelikli olarak dikkate alınma nedeni araştırma evreninde 12. sınıfta okuyan öğrenci sayısının (4.970); 8.sınıflar (6.929) ve 9. sınıflara (6.416) kıyasla daha az olmasıdır. Aynı zamanda Denizli MEM’den anket uygulama onay yazısının geldiği nisan ayından itibaren öğrencilerin yaklaşan TYT ve AYT sınavları için izin, rapor kullanmaları ve özürlü ya da özürsüz devamsızlık yapmaları nedeniyle anket uygulamanın zorlaşmasıdır. Tabloda örnekleme seçilen Anadolu liseleri ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 30. Örnekleme Seçilen Anadolu Liseleri ve Öğrenci Sayıları

OKUL ADI	OKUL TÜRÜ	TABAN PUAN	ÖĞRENCİ SAYISI	
			9. SINIF	12. SINIF
MERKEZEFENDİ / Lütfi Ege Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	486,6155	170	142
MERKEZEFENDİ / Kazım Kaynak Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	445,4436	171	136
MERKEZEFENDİ / Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	407,8457	137	47
PAMUKKALE / Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	470,0382	136	138
PAMUKKALE / Denizli Lisesi	Anadolu Lisesi	425,1978	276	315

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Merkezefendi ilçesinde bulunan Lütfi Ege Anadolu Lisesi, kendi okul türünde ilçenin en yüksek taban puanına sahip okuludur. Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi ise, 9. ve 12. sınıflarında öğrenci bulunan liseler içinde ilçenin en düşük taban puanına sahip lisesidir. Kazım Kaynak Anadolu Lisesi ise hem öğrenci sayısının çokluğu hem de taban puan olarak Lütfi Ege Anadolu Lisesi taban puanı ile Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi taban puanlarının ortalamasına en yakın taban puana sahip okul olması nedeniyle örnekleme seçilmiştir. Pamukkale ilçesinde bulunan Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi, kendi okul türünde ilçenin en yüksek ikinci taban puanına sahip okuludur. Konum olarak Pamukkale Üniversitesine yakınlığı, 12. sınıf öğrenci sayısının fazlalığı ve taban puanlar arasındaki farkın çok büyük olmaması nedeniyle TEV Anadolu Lisesi³⁸ yerine Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi örnekleme seçilmiştir. Denizli Lisesi ise Pamukkale ilçesinde 9. ve 12. sınıflarında öğrenci bulunan okullar içinde en düşük taban puana sahip ikinci okuldur. Öğrenci sayısının hem 9. hem de 12. sınıflarda

³⁸ TEV Anadolu Lisesi Taban Puan 483,0053; 9. Sınıf Öğrenci Sayısı 170, 12. Sınıf Öğrenci Sayısı 120.

fazla olması, ulaşım kolaylığı ve taban puanlar arasındaki farkın çok küçük olması nedeniyle Yaşar – Saniye Gemici Anadolu Lisesi³⁹ yerine Denizli Anadolu Lisesi örnekleme alınmıştır.

Mesleki ve teknik Anadolu liselerinden örnekleme seçilen okulların taban puanları ile 9. ve 12. sınıf öğrenci sayıları tabloda verilmiştir.

Tablo 31. Örnekleme Seçilen Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Öğrenci Sayıları

OKUL ADI	OKUL TÜRÜ	TABAN PUAN	ÖĞRENCİ SAYISI	
			9. SINIF	12. SINIF
MERKEZEFENDİ / Necla - Ergun Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	264,3126	364	404
MERKEZEFENDİ / Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	155,2015	221	312
PAMUKKALE / Anafartalar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	152,3840	170	145
PAMUKKALE / Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	121,9751	257	349
PAMUKKALE / Orhan Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	114,7437	300	289

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Merkezefendi ilçesinde bulunan Necla – Ergun Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, eski adıyla ticaret meslek lisesi programı uygulayan okullar içinde hem en yüksek taban puana hem de 9. ve 12. sınıflarda en çok öğrenciye sahip okuldur. Pamukkale ilçesinde bulunan, yine eski adıyla ticaret meslek lisesi programı uygulayan Anafartalar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, kendi programını uygulayan okul türleri içinde en düşük taban puana sahip olması nedeniyle örnekleme alınmıştır. Merkezefendi ilçesinde bulunan eski adıyla kız meslek lisesi programı uygulayan Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 12. sınıf öğrenci sayısının kendi programını uygulayan diğer okullara göre fazla olması nedeniyle örnekleme alınmıştır. Yine okulun kolay ulaşılabilirliği, örnekleme alınması için başka bir neden olmuştur. Pamukkale ilçesinde bulunan eski adıyla endüstri meslek lisesi programı uygulayan Orhan Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, son sınıf öğrenci sayıları kendi okul türleri içinde en fazla olan iki okuldur. Aynı

³⁹ Yaşar – Saniye Gemici Anadolu Lisesi Taban Puan 424,8227; 9. Sınıf Öğrenci Sayısı 204, 12. Sınıf Öğrenci Sayısı 192'dir.

zamanda, bu iki okula olan ulaşım kolaylığı ve şehrin birbirinden çok farklı sosyo-ekonomik bölgelerinde⁴⁰ yer almaları nedeniyle adı geçen okullar örnekleme alınmıştır.

3.11. Anket Uygulanacak Okullar ve Öğrenci Sayıları

Asgari örneklem büyüklüğü ve örnekleme alınacak okullar belirlendikten sonra anketlerin hangi okul ve sınıf düzeyinde kaç öğrenciye uygulanacağını belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Sayı belirlenirken her bir okul ve sınıf düzeyi tabaka olarak kabul edilmiştir. Her tabakadaki anket uygulanacak öğrenciler tesadüfi (rastlantısal, seçkisiz, yansız) seçildiğinden her tabakadaki bütün öğrencilerin örnekleme girme olasılığı birbirine eşittir. Yani her tabakadaki anket uygulanacak öğrencilerin seçiminde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Her tabakadan örnekleme alınıp anket uygulanacak öğrenci sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 32. Tabakalar ve Anket Uygulanacak Öğrenci Sayıları

TABAKALAR	ÖĞRENCİ SAYILARI	ORAN %	ÖRNEKLEME ALINACAK ÖĞRENCİ SAYISI
Ortaokul 8. Sınıf	6.929	37,9	143
Anadolu Lisesi 9. Sınıf	3.377	18,4	69
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. Sınıf	3.039	16,6	63
Anadolu Lisesi 12. Sınıf	2.106	11,5	43
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 12. Sınıf	2.864	15,6	59
TOPLAM (N)	18.315	100,0	377

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Araştırma evreni 18.315 öğrenci ve evrenden örnekleme alınacak asgari öğrenci sayısı çalışmada 377 olarak hesaplanmıştır. Tablodaki verilere göre ortaokul 8. sınıftaki toplam 6.929 öğrenci evrenin %37,9'unu oluşturmaktadır. Buna göre; anket uygulanacak 8. sınıf asgari öğrenci sayısı toplam örneklem sayısı 377'nin %37,9'unu oluşturan 143 öğrenci olarak hesaplanmıştır ($377 \cdot 0,379 = 143$). Aynı hesaplama şekliyle Anadolu lisesi 9. sınıfta uygulanacak asgari anket sayısı 69, 12. sınıfta uygulanacak

⁴⁰ Orhan Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Pamukkale ilçesinin Karşıyaka Mahallesi'nde (düşük sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi); Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ise aynı ilçenin Çamlaraltı Mahallesi'nde (yüksek sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi) yer almaktadır.

asgari anket sayısı 43; mesleki ve teknik anadolu lisesi 9. sınıfta uygulanacak asgari anket sayısı 63 ve 12. sınıfta uygulanacak asgari anket sayısı 59 bulunmuştur.

Yapılan hesaplamalara göre, ortaokul 8. sınıfta anket uygulanacak öğrenci sayısı 143 bulunmuştur. 143 öğrencinin ortaokullara göre dağılımı tabloda verilmiştir.

Tablo 33. Anket Uygulanacak Ortaokullar ve Öğrenci Sayıları

ANKET UYGULANACAK ORTAOKULLAR		ÖĞRENCİ SAYILARI	YÜZDE (%)	ANKET SAYISI
Merkezefendi	Esentepe Ortaokulu	128	7,5	11
Merkezefendi	Sevindik Şehit Hasan Eser Ortaokulu	121	7,1	10
Merkezefendi	Sevil Kaynak Ortaokulu	420	24,7	35
Merkezefendi	Sıdika Çalışkan Ortaokulu	173	10,2	15
Pamukkale	Atatürk Ortaokulu	337	19,8	28
Pamukkale	Denizli Basma Sanayii Ortaokulu	257	15,1	22
Pamukkale	Hacı İbrahim Cin Ortaokulu	141	8,3	12
Pamukkale	Hulusi Kulaklı Ortaokulu	123	7,3	10
TOPLAM		1.700	100,0	143

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Örnekleme alınan 8 ortaokulun 8. sınıflarındaki toplam öğrenci sayısı 1.700'dür. Anket uygulamasında her okula düşen anket sayısı okulların öğrenci sayıları ile orantılı olarak belirlenmiştir. Örneğin Esentepe ortaokulunun 8. sınıf öğrenci sayısı 128; toplam 1.700 öğrencinin %7,5'ini oluşturmaktadır. Uygulanması gereken anket sayısı 143'ün %7,5'i 11 bulunmuştur ($143 \cdot 0,075 = 11$). Aynı şekilde hesaplanarak diğer okullarda uygulanması gereken en az anket sayısı tabloda gösterilmiştir. Tabloya göre, Sevindik Şehit Hasan Eser Ortaokulunda 10, Sevil Kaynak Ortaokulunda 35, Sıdika Çalışkan Ortaokulunda 15, Atatürk Ortaokulunda 28, Denizli Basma Sanayi Ortaokulunda 22, Hacı İbrahim Cin Ortaokulunda 12 ve Hulusi Kulaklı Ortaokulunda 10 anket uygulanması planlanmıştır.

Yapılan hesaplamalara göre, Anadolu lisesi 9. sınıfta anket uygulanacak öğrenci sayısı 69; 12. sınıfta anket uygulanacak öğrenci sayısı ise 43 bulunmuştur. Anket uygulanacak öğrencilerin okullara göre dağılımı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 34. Anadolu Liseleri 9. ve 12. Sınıflarda Anket Uygulanacak Öğrenci Sayıları ve Okullara Göre Dağılımı

ANKET UYGULANACAK ANADOLU LİSELERİ	9. SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI	YÜZDE (%)	9. SINIF ANKET SAYISI	12. SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI	YÜZDE (%)	12. SINIF ANKET SAYISI
Kazım Kaynak Anadolu Lisesi	171	19,2	13	136	17,5	7
Lütfi Ege Anadolu Lisesi	170	19,1	13	142	18,3	8
Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	137	15,4	11	47	6	3
Denizli Lisesi	276	31	21	315	40,5	17
Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi	136	15,3	11	138	17,7	8
TOPLAM	890	100,0	69	778	100,0	43

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Örnekleme alınan 5 Anadolu lisesinin 9. sınıflarındaki toplam öğrenci sayısı 890; 12. sınıflarındaki toplam öğrenci sayısı 778'dir. Anket uygulamasında her okula düşen anket sayısı okulların öğrenci sayılarıyla orantılı olarak belirlenmiştir. Örneğin Kazım Kaynak Anadolu Lisesinin 9. sınıf öğrenci sayısı 171; toplam 890 öğrencinin %19,2'sini oluşturmaktadır. Uygulanması gereken anket sayısı 69'un %19,2'si 13 bulunmuştur ($69 \times 0,192 = 13$). Kazım Kaynak Anadolu Lisesinin 12. sınıf öğrenci sayısı 136; toplam 12. sınıf öğrenci sayısı 778 öğrencinin %17,5'ini oluşturmaktadır. Uygulanması gereken anket sayısı 43'ün %17,5'i 7 bulunmuştur ($43 \times 0,175 = 7$). Aynı şekilde hesaplanarak diğer okullarda uygulanması gereken en az anket sayısı tabloda gösterilmiştir. Tabloya göre, Lütfi Ege Anadolu Lisesi 9. sınıfta 13, 12. sınıfta 8; Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi 9. sınıfta 11, 12. sınıfta 3; Denizli Lisesi 9. sınıfta 21, 12. sınıfta 17; Hasan Tekin Anadolu Lisesi 9. sınıfta 11, 12. sınıfta ise 8 anket uygulanması planlanmıştır.

Yapılan hesaplamalara göre, mesleki ve teknik Anadolu lisesi 9. sınıfta anket uygulanacak öğrenci sayısı 63; 12. sınıfta anket uygulanacak öğrenci sayısı ise 59 bulunmuştu. Anket uygulanacak öğrencilerin okullara göre dağılımı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 35. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 9. ve 12. Sınıflarda Anket Uygulanacak Öğrenci Sayıları ve Okullara Göre Dağılımı

ANKET UYGULANACAK ANADOLU LİSELERİ	9. SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI	YÜZDE (%)	9. SINIF ANKET SAYISI	12. SINIF ÖĞRENCİ SAYILARI	YÜZDE (%)	12. SINIF ANKET SAYISI
Albayrak Borsa İstanbul Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	221	16,8	11	312	20,8	12
Necla-Ergun Abaloğlu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	364	27,7	18	404	27	16
Anafartalar Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	170	13	8	145	9,6	6
Atatürk Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	257	19,6	12	349	23,3	14
Orhan Abaloğlu Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	300	22,9	14	289	19,3	11
TOPLAM	1.312	100,0	63	1.499	100,0	59

Kaynak: (Denizli MEM, 2018).

Örnekleme alınan 5 mesleki ve teknik Anadolu lisesinin 9. sınıflarındaki toplam öğrenci sayısı 1.312; 12. sınıflarındaki toplam öğrenci sayısı 1.499'dur. Anket uygulamasında her okula düşen anket sayısı okulların öğrenci sayılarıyla orantılı olarak belirlenmiştir. Örneğin Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 9. sınıf öğrenci sayısı 221; toplam 1.312 öğrencinin %16,8'ini oluşturmaktadır. Uygulanması gereken anket sayısı 63'ün %16,8'i 11 bulunmuştur ($63 \cdot 0,168 = 11$). Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 12. sınıf öğrenci sayısı 312; toplam 12. sınıf öğrenci sayısı 1.499 öğrencinin %20,8'ini oluşturmaktadır. Uygulanması gereken anket sayısı 59'un %20,8'i 12 bulunmuştur ($59 \cdot 0,208 = 12$). Aynı şekilde hesaplanarak diğer okullarda uygulanması gereken en az anket sayısı tabloda gösterilmiştir. Tabloya göre, Necla – Ergun Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta 18, 12. sınıfta 16; Anafartalar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta 8, 12. sınıfta 6; Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta 12, 12. sınıfta 14; Orhan Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta 14, 12. sınıfta ise 11 anket uygulanması planlanmıştır.

Anket uygulanacak okullar ve sayılar belirlendikten sonra anketler her okul için planlanan sayıdan 5 adet fazla çoğaltılarak önce ortaokullara, sonra Anadolu liselerine ve en son da mesleki ve teknik Anadolu liselerine gidilmiştir. Ortaokullara anketin uygulanması ile ilgili sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 36. Ortaokullar Düzeyinde Planlanan ve Uygulanabilen Anket Sayıları

OKUL ADI	PLANLANAN ANKET SAYISI	UYGULANAN ANKET SAYISI
Atatürk Ortaokulu	28	30
Esentepe Ortaokulu	11	16
Sıdika Çalışkan Ortaokulu	15	16
Hulusi Kulaklı Ortaokulu	10	15
Basma Sanayi Ortaokulu	22	24
Sevil Kaynak Ortaokulu	35	37
Hacı İbrahim Cin Ortaokulu	12	12
Sevindik Şehit Hasan Eser Ortaokulu	10	11
TOPLAM	143	161

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul düzeyindeki 8 okulda 8. sınıf öğrencilerine toplam 143 anket uygulanması hedeflenmiş ve 161 adet anket uygulanmıştır. Anketlerin uygulanmasında hedeflenen sayıya ulaşmada sorun yaşanmamış aksine okul idarecilerinin ve katılımcı öğrencilerin olumlu tutumları sayesinde planlanan sayıdan daha fazla sayıda anket uygulayabilme imkanı doğmuştur.

Ortaokullara anketler uygulandıktan sonra Anadolu liselerine anketlerin uygulanmasına geçilmiştir. Anadolu liselerine anketin uygulanması ile ilgili sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 37. Anadolu Liseleri Düzeyinde Planlanan ve Uygulanabilen Anket Sayıları

OKUL ADI	PLANLANAN ANKET SAYISI		UYGULANABİLEN ANKET SAYISI	
	9. SINIF	12. SINIF	9. SINIF	12. SINIF
Kazım Kaynak Anadolu Lisesi	13	7	16	12
Lütfi Ege Anadolu Lisesi	13	8	16	9
Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	11	3	11	5
Denizli Lisesi	21	17	17	12
Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi	11	8	0	0
TOPLAM	69	43	60	38

Anadolu lisesi düzeyindeki 5 okulda 9. sınıf öğrencilerine toplam 69; 12. sınıf öğrencilerine ise toplam 43 anket uygulanması planlanmıştır. Anketler planlanan sayıdan 5'er adet fazla çoğaltılarak okullar tek tek dolaşmış ancak Anadolu liseleri 9. sınıf öğrencilerine toplam 60; 12. sınıf öğrencilerine ise toplam 38 anket uygulanabilmiştir. Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi okul müdürü Denizli MEM onaylı resmi izin yazısına rağmen anket uygulanmasına izin vermemiştir. Ayrıca, Denizli

Lisesi okul idaresi anketin araştırmacı tarafından uygulanmasına izin vermemiş anketin rehber öğretmenlere bırakılarak rehber öğretmenler tarafından uygulanmasına izin vermiştir. Rehber öğretmenlerce uygulanan anketlerin kontrol sırasında birçoğunun yanlış doldurulduğu veya boş bırakılarak doldurulmadığı görülmüştür. Yanlış doldurulan veya boş bırakılan anketler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Söz konusu nedenlere bağlı olarak Anadolu liselerinde hedeflenen sayının altında anket uygulanabilmiştir.

Anadolu liselerine anketler uygulandıktan sonra mesleki ve teknik Anadolu liselerine anketlerin uygulanmasına geçilmiştir. Anadolu liselerinde anket uygulamada yukarıda bahsedilen sıkıntıların yaşanması nedeniyle mesleki ve teknik Anadolu liselerine anketler her okul için planlanan sayıdan 10 adet fazla çoğaltılmıştır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerine anketin uygulanması ile ilgili sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 38. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Düzeyinde Planlanan ve Uygulanabilen Anket Sayıları

OKUL ADI	PLANLANAN ANKET SAYISI		UYGULANABİLEN ANKET SAYISI	
	9. SINIF	12. SINIF	9. SINIF	12. SINIF
Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	11	12	8	17
Necla-Ergun Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	18	16	12	15
Anafartalar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	8	6	13	11
Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	12	14	21	16
Orhan Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	14	11	21	20
TOPLAM	63	59	75	79

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi düzeyindeki 5 okulda 9. sınıf öğrencilerine toplam 63; 12. sınıf öğrencilerine ise toplam 59 anket uygulanması planlanmıştır. Anketler çoğaltılarak okullar tek tek dolaşılmış mesleki ve teknik Anadolu liseleri 9. sınıf öğrencilerine toplam 75; 12. sınıf öğrencilerine ise toplam 79 anket uygulanmıştır. Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Necla – Ergun Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta hedeflenen sayıda anket uygulanamamıştır. Adı geçen okulların 12. sınıflarına anketler bizzat araştırmacı tarafından uygulanırken 9. sınıflara anketler okul idaresinin görevlendirdiği öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıfta uygulanan

anketlerin kontrolü esnasında anketlerdeki yanlışlıklar tespit edilmiş; durum açıklanıp anketlerin tekrar uygulanması için izin istenildiğinde okul müdür yardımcısı tarafından bu istek kabul edilmemiştir. Anketlerin diğer okullara uygulanması esnasında gerek okul idaresi gerekse öğretmenler tarafından araştırmacının bizzat anketleri uygulamasına izin verilmiş ve anketlerin uygulanmasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Sonuç olarak toplam 377 öğrenciye anket uygulanması planlanmış; planlanan sayının üstünde 413 öğrenciye anket uygulanarak hedeflenen örneklem sayısının üstünde bir rakama ulaşılmıştır.

3.12. Demografik Verilerin Analizi

Anketin başlangıç bölümünde yer alan bilgiler, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bununla ilgili öğrencilerin cinsiyetine, okul türüne, sınıfına, aile gelirine, anne ve baba mesleklerine, en uzun yaşadığı şehire ilişkin bilgiler edinilmesi hedeflenmiştir.

3.12.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyeti

Örnekleme yer alan öğrenciler cinsiyet açısından değerlendirildiğinde örneklemin %47,5 oranında kadın, %52,5 oranında erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların cinsiyetiyle ilgili veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 39. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	SAYI	YÜZDE (%)
Kadın	196	47,5
Erkek	217	52,5
Toplam	413	100,0

Denizli MEM 2018 verilerine göre Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde eğitim öğretim hayatına devam edip araştırma evrenini oluşturan 18.315 öğrencinin %52,4'ü erkek %47,6'sı ise kadındır. Cinsiyete göre analizlerin sonucunda gerçeğe yakın sonuçlara ulaşabilmek için örneklemin seçiminde mümkün olduğunca Denizli MEM verilerine yakın bir dağılım olması hedeflenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere örneklemin dağılım oranı Denizli MEM verilerine oldukça yakındır.

3.12.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türleri

Örnekleme yer alan öğrencilerin 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gördükleri okul türleri tabloda verilmiştir.

Tablo 40. Örneklemin Okul Türlerine Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	ÖĞRENCİ SAYISI	YÜZDE (%)
Ortaokul	161	39,0
Anadolu Lisesi	98	23,7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	154	37,3
Toplam	413	100

Araştırmamızın evrenini oluşturan 18.315 öğrencinin %37,9'u ortaokul, %29,9'u Anadolu lisesi ve %32,2'si mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemin okul türlerine göre dağılım oranının araştırma evrenine olabildiğince yakın olması için çalışılmıştır. Tablo incelendiğinde Anadolu lisesi örneklem oranının evren oranından %6,24 düşük olduğu görülmektedir. Söz konusu fark Denizli MEM'den resmi izin yazısı alınmasına rağmen Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi müdürünün anket uygulanmasına izin vermemesinden kaynaklanmıştır.

3.12.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımına ait bilgiler tabloda verilmiştir.

Tablo 41. Örneklemin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflar	Sayı	Yüzde (%)
8. Sınıf	161	39,0
9. Sınıf	135	32,7
12. Sınıf	117	28,3
Toplam	413	100,0

Evreni oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımları ile örneklemin sınıflara göre dağılım oranının mümkün olabildiğince birbirine yakın olması hedeflenmiştir. Evreni oluşturan 18.315 öğrencinin %37,9'u ortaokul 8. sınıf, %35'i 9. sınıf, %27,1'i ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise %39 ortaokul 8. sınıflardan, %32,7 9. sınıflardan, %28,3 12. sınıflardan oluşmaktadır. 12. sınıf öğrencilerinin %28,3 ile örnekleme en düşük paya sahip olmasının nedeni araştırmanın yapıldığı dönemde yaklaşan TYT sınavı nedeniyle öğrencilerin özüllü veya özüllsüz

devamsızlık yapması ve Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi müdürünün anket uygulanmasına izin vermemesidir.

3.12.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Alanlara Göre Dağılımı

Araştırma örneklemindeki öğrencilerden ortaokul 8. sınıflar ve lise 9. sınıflarda alan olmadığından tabloda Anadolu lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi 12. sınıf öğrencilerinin alanlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 42. Örneklem 12. Sınıf Öğrencilerinin Alanlara Göre Dağılımı

ALANLAR	Sayı	Yüzde (%)
Fen Bilimleri	12	10,3
Sosyal Bilimler	3	2,5
Türkçe – Matematik	18	15,4
Yabancı Dil	5	4,3
Muhasebe Finansman	26	22,2
Bilişim Teknolojileri	21	18
Harita, Tapu, Kadastro	4	3,4
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	4	3,4
Makine Teknolojileri	24	20,5
Toplam	117	100,0

Anket uygulanan Anadolu liseleri 12. sınıfta fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe – matematik ve yabancı dil alanları bulunmaktadır. Söz konusu 4 alanda öğrenim gören 38 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket uygulanan 38 öğrencinin 30 kişi ile büyük çoğunluğunu Türkçe – Matematik ve Fen Bilimleri alanı öğrencileri oluşturmaktadır. TYT ve AYT sınavları sonucunda istihdam ve kariyer imkanları daha fazla bölümleri bünyelerinde barındıran Türkçe – matematik ve fen bilimleri alanına öğrenciler daha yoğun ilgi gösterdiği için örneklemdeki Anadolu lisesi öğrencilerinin %78,9'u adı geçen bölüm öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemdeki mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki öğrenciler muhasebe – finansman, makine teknolojileri, bilişim teknolojileri, harita – tapu – kadastro ve endüstriyel otomasyon teknolojileri olmak üzere 5 farklı alanda öğrenim görmektedir. Anket uygulanan mesleki ve teknik Anadolu lisesi 12. sınıf öğrenci sayısı ise 79'dur. Bu öğrencilerin 71 kişi ile büyük çoğunluğunu muhasebe – finansman, makine teknolojileri ve bilişim teknolojileri bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Eski adıyla ticaret meslek lisesi olarak bilinen mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun istihdam

olanakları nedeniyle muhasebe – finansman alanına yönelmesi örnekleme bu alanın daha fazla öğrenci bulundurmuş olmasına neden olabilir. Bilişim teknolojileri alanı, eski adıyla endüstri meslek, ticaret meslek ve kız meslek liselerinin tümünde açılabilen ortak bir alan olduğu için söz konusu alan öğrencileri de örnekleme ağırlıklı olarak yer almıştır. Makine teknolojileri alanının örnekleme diğer alanlardan ağırlığının daha fazla olması ise iki nedene bağlı olarak açıklanabilir. Birinci neden bütün endüstri meslek liselerinde makine teknolojileri alanının bulunması, ikinci neden ise öğrencilerin bu bölüme Denizli’nin sahip olduğu istihdam imkanları nedeniyle ilgi göstermesidir.

3.12.4 Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerin Aylık Gelir Düzeyleri

Örnekleme oluşturan 413 öğrenciye ailelerinin aylık geliri sorulmuştur. Öğrencilerden 48’i (%11,6) ailelerinin geliriyle ilgili soruya yanıt vermeyerek boş bırakmıştır. Örneklemin, ortalama aile geliri 3.267,38 TL; standart sapması ise 2.100,52 TL bulunmuştur.

Tablo 43. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi

Gelir Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
1. Dilim (0 – 1.603,12 TL)	80	21,9
2. Dilim (1.603,13 TL – 3.703,65 TL)	176	48,2
3. Dilim (3.703,66 TL - 5.804,18 TL)	75	20,6
4. Dilim (5.804,19 TL - 7.904,71 TL)	19	5,2
5. Dilim (7.904,72 TL ve üstü)	15	4,1
Toplam	365	100,0

1. gelir dilimi, 2018 yılı net asgari ücret esas alınarak oluşturulmuştur. Diğer dilimler ise, asgari ücret tutarına standart sapma eklenerek oluşturulmuştur. Örnekleme ait gelir dağılımı, normal dağılım testine tabi tutulmuştur. Normal dağılım testi sonucu çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Test sonucunda çarpıklık değeri 0,953; basıklık değeri 0,918 bulunarak dağılımın normal dağılıma uygun olma koşulu sağlanmıştır. Örnekleme ailelerinin 231’inin (%63,3) aylık geliri, örneklem ortalamasının altında; 134’ünün (%36,7) aylık geliri ise örneklem ortalamasının üstündedir.

3.12.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne ve Baba Meslekleri

Araştırmaya katılan 413 öğrenciden 392'si (%94,9) anne mesleğiyle ilgili soruyu yanıtlarken; 21'i (%5,1) anne mesleği sorusunu boş bırakmıştır.

Tablo 44. Örneklem Anne Mesleklerine Göre Dağılımı

ANNE MESLEKLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
İşçi	96	24,5
Memur	10	2,6
Profesyonel Meslekler	45	11,4
Ev Kadını	216	55,1
Emekli	8	2
Esnaf	10	2,6
Çalışmıyor - İşsiz	7	1,8
Toplam	392	100,0

Verilere göre, annelerin 216'sı (%55,1) ev kadınıdır. Söz konusu sayı örneklem yarısından fazlasını oluşturması açısından önemlidir. Geriye kalan annelerin 96'sı (%24,5) ise işçidir.

Araştırmaya katılan 413 öğrenciye baba mesleği sorulmuştur. Öğrencilerden 388'i (%93,9) soruyu yanıtlarken; 25'i (%6,1) baba mesleği sorusunu boş bırakmıştır.

Tablo 45. Örneklem Baba Mesleklerine Göre Dağılımı

BABA MESLEKLERİ	FREKANS	YÜZDE (%)
İşçi	203	52,3
Memur	20	5,2
Profesyonel Meslekler	55	14,2
Vefat	2	0,5
Emekli	38	9,8
Esnaf	64	16,5
Çalışmıyor - İşsiz	6	1,5
Toplam	388	100,0

Verilere göre, 203 (%52,3) kişiyle öğrenci babalarının çoğunluğu işçilerden oluşmaktadır. İşçileri, 64 kişiyle esnaf izlemektedir. Doktor, akademisyen, öğretmen gibi profesyonel meslekleri icra edenlerin sayısı ise 55'tir.

3.12.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Şehir

Öğrencilere en uzun süre yaşadıkları şehir sorulmuştur. Çalışmaya katılan 413 öğrenciden 397'si (%96,1) soruyu yanıtlarken; 16'sı (%3,9) ise soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 46. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Şehirlerin Dağılımı

En Uzun Süre Yaşanan Şehir	Frekans	Yüzde (%)
Afyon	7	1,8
Ağrı	2	0,5
Ankara	2	0,5
Aydın	3	0,7
Burdur	1	0,2
Denizli	365	91,9
Diyarbakır	1	0,3
Erzurum	2	0,5
Mersin	1	0,3
İstanbul	3	0,7
İzmir	6	1,5
Muğla	2	0,5
Van	1	0,3
Yurt Dışı	1	0,3
Toplam	397	100,0

Verilere bakıldığında, örneklemdeki öğrencilerin %91,9 ile büyük bir çoğunluğunun en uzun yaşadığı yer sorusuna Denizli cevabını verdikleri görülmüştür. Denizli'yi, %1,8 ile Afyon; %1,5 ile İzmir takip etmektedir.

3.12.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türleri ve Aile Geliri

Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okul türleri ile ailenin toplam geliri arasında ilişki olup olmadığı verilere ki-kare testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 47. Okul Türleri ile Aile Geliri Arasındaki İlişki

Okul Türleri			Ailenin Toplam Geliri					Toplam
			0 – 1.603,12 TL	1.603,13 TL - 3.703,65 TL	3.703,66 TL - 5.804,18 TL	5.804,19 TL - 7.904,71 TL	7.904,72 TL ve üstü	
Ortaokul	Gözlenen Sıklık		23	55	35	14	10	137
	Yüzde (%)		16,8	40,1	25,5	10,2	7,3	100,0
Anadolu Lisesi	Gözlenen Sıklık		20	39	19	4	5	87
	Yüzde (%)		23,0	44,8	21,8	4,6	5,7	100,0
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Gözlenen Sıklık		37	82	21	1	0	141
	Yüzde (%)		26,2	58,2	14,9	0,7	0,0	100,0
Toplam	Gözlenen Sıklık		80	176	75	19	15	365
	Yüzde (%)		21,9	48,2	20,5	5,2	4,1	100,0

$$X^2=33,677 \quad SD=8 \quad p=0,000$$

Tablo incelendiğinde öğrencilerin okul türlerinin, aile gelirine göre önemli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin aile gelir düzeyleri ile okul türleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu [$X^2_{(8)}=33,677$, $p<0,05$] görülmektedir. Asgari ücret ve altında toplam aile gelirine sahip 57 lise öğrencisinin 37'sinin (%64,9) mesleki ve teknik Anadolu lisesinde; 20'sinin ise (%35,1) Anadolu lisesinde öğrenimine devam ettiği görülmektedir. Tamer ve Özcan'a göre (2008) okul türlerini tercih etmede bireylerin sınıfsal ve sosyal konumları belirleyicidir. Araştırmada ailenin toplam gelir durumları incelendiğinde Anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani yüksek gelire sahip ailelerin öğrencilerinin Anadolu liselerini, daha alt düzeydeki ailelerin öğrencilerinin ise mesleki ve teknik Anadolu liselerini tercih ettiği söylenebilir. Söz konusu durumda, ailenin düşük gelir seviyesine sahip olmasıyla birlikte öğrencinin bir an önce meslek sahibi olarak işgücü piyasasında yer alma isteğinin etkili olduğu ifade edilebilir.

Konuyla ilgili Anadolu lisesi öğrenci ailelerinin mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin ailelerine göre daha iyi bir gelire sahip olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Serdar (2016), Vuranok, Özcan ve Çelebi (2017), BUSİAD (Bursa Sanayicileri ve İş Adamları Derneği) (2015) araştırma bulgusuna benzer şekilde Anadolu lisesi öğrenci ailelerinin mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrenci ailelerine göre daha yüksek gelire sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.13. Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri test edilmiş ve araştırmayla ilgili analizler yapılmıştır. Araştırmanın hipotezlerine ve analizlerine geçilmeden önce verilerin normal dağılıma uyup uymadığı araştırılmıştır.

3.13.1. Normal Dağılım Testleri

Araştırma verilerinin normal dağılımlı bir ana kütleden gelip gelmediğini test etmek için Kolmogorov – Simirnov (K – S) testi uygulanmıştır. Söz konusu test sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 48. Kolmogorov – Simirnov Test Sonuçları

Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stili Bileşenleri, Benlik Saygısı Puanları	SY	YG	SK	AY	AY - YG	SK - SY	Benlik Saygısı Puanı
N	413	413	413	413	413	413	413
Ortalama	28,7143	29,4383	30,4697	31,3656	1,9274	1,7554	1,9201
Standart Sapma	5,67362	4,94918	5,00167	6,04108	9,59721	9,19375	1,57218
K – S Test Değeri	0,058	0,065	0,063	0,062	0,039	0,042	0,171
p	0,002	0,000	0,001	0,001	0,136	0,080	0,000

K – S testi sonucu elde edilen p değerinin 0,05’den büyük olması gözlemlenen dağılımların, normal dağılım gösteren bir ana kütleden geldiğini geldiğini göstermektedir. Tablodaki verilere göre, öğrenme stili bileşenleri AY – YG (K – S değeri= 0,039, p= 0,136) ve SK – SY (K – S değeri= 0,042, p= 0,080) normal dağılımlı bir ana kütleden gelmektedir. Öğrenme stilleri ile benlik saygısı puanı değişkenlerine ait p değeri 0,05’den küçük olduğu için K – S testi sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermemektedir.

Bir verinin normal ve / veya normal dağılıma yakın bir dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak da anlaşılabilmektedir. Normal bir dağılımda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması gerekir (Gürbüz ve Şahin; 2016: 218). Tabloda araştırmanın çarpıklık ve basıklık değerleri ile standart sapma ve ortalamaları verilmiştir.

Tablo 49. Araştırmanın Normal Dağılım Testi Sonuçları

Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stili Bileşenleri, Benlik Saygısı Puanları	SY	YG	SK	AY	AY - YG	SK - SY	Benlik Saygısı Puanı
N	413	413	413	413	413	413	413
Ortalama	28,7143	29,4383	30,4697	31,3656	1,9274	1,7554	1,9201
Standart Sapma	5,67362	4,94918	5,00167	6,04108	9,59721	9,19375	1,57218
Çarpıklık	-0,037	0,087	0,264	-0,234	-0,216	0,143	0,671
Çarpıklık Standart Hata	0,120	0,120	0,120	0,120	0,120	0,120	0,120
Basıklık	0,095	0,164	-0,107	0,207	0,172	-0,052	-0,210
Basıklık Standart Hata	0,240	0,240	0,240	0,240	0,240	0,240	0,240

Öğrenme biçimleri (SY, YG, SK, AY), öğrenme stili bileşenleri (AY – YG, SK – SY), benlik saygısı puanları çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 arasında değiştiğinden normal dağılım koşulunun sağlandığı kabul edilmiştir.

3.13.2. Öğrenme Stilllerine Ait Araştırma Bulguları

KÖSE uygulanan öğrencilere ait araştırma bulguları ve analizler bu bölümde yer almaktadır.

3.13.2.1. Öğrencilerin Bilgiyi Algılama (Kavram) ve Bilgiyi İşleme (Dönüş)

Biçimlerinin Okul Türleri ile İlişkisi

Öğrencilerin bilgiyi algılama (SK-SY) biçimleri ile okul türleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 50. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Bilgiyi Algılama Biçimlerine (SK-SY) Ait Ortalama Puanları

Okul Türleri	N	Ortalama	Standart Sapma
Ortaokul	161	2,5404	9,38616
Anadolu Lisesi	98	4,2551	9,70207
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	154	-0,6429	8,06727
Toplam	413	1,7603	9,18807

Ortalama puanlar incelendiğinde, sonuçların pozitif olduğu ortaokul ve Anadolu lisesi öğrencilerinin bilgiyi algılama biçimlerinin soyut; sonucun negatif çıktığı mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin ise bilgiyi algılama biçimlerinin somut olduğu

sonucuna varılabilir. Buna göre, ortaokul ve Anadolu lisesi öğrencilerinin bilgiyi algılama sürecinde kavramlara ve mantıklarını kullanmaya önem verdikleri söylenebilir. Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin ise bilgiyi algılama sürecinde mantıklarını kullanmak yerine duygu ve sezgilerini ön planda tuttıkları, öğrenme sürecinde olayların içinde bulunmayı tercih ettikleri ifade edilebilir.

Söz konusu farklılığın anlamlı olup olmadığı, ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 51. Okul Türlerine Göre Bilgiyi Algılama Biçimlerine Ait ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1597,302	2	798,651	9,868	,000
Grup İçi	33183,967	410	80,937		
Toplam	34781,269	412			

Tablo verileri incelendiğinde farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin bilgiyi algılama biçimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($F_{(2,410)}=9,868$, $p<0,05$). Okul türlerine göre anlamlı farklılığın hangi ikili grup veya gruplardan kaynaklandığını görebilmek için verilere çoklu karşılaştırma Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 52. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları

(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	p
Ortaokul	Anadolu Lisesi	-1,71473	,298
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3,18323	,005
Anadolu Lisesi	Ortaokul	1,71473	,298
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4,89796	,000
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	-3,18323	,005
	Anadolu Lisesi	-4,89796	,000

Tukey testi sonuçları incelendiğinde ortaokullar ile Anadolu liseleri arasında bilgiyi algılama yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak ortaokullar ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri; Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasında bilgiyi algılama biçimi yönünden anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

Oral (2003), araştırma bulgularından farklı olarak meslek lisesi öğrencilerinin bilgiyi algılama biçimi ortalama puanlarını pozitif yani bilgiyi algılama biçimini soyut bulmuştur. Anadolu lisesi öğrencilerinin bilgiyi algılama biçimini ise araştırma sonuçlarına benzer şekilde soyut olarak tespit etmiştir. Peker’de (2003) araştırmasında araştırma sonucuna benzer şekilde Anadolu lisesi öğrencilerinin bilgiyi algılama biçimini soyut bulmuştur.

Öğrencilerin bilgiyi işleme (AY-YG) biçimleri ile okul türleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 53. Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Bilgiyi İşleme Biçimlerine (AY-YG) Ait Ortalama Puanları

Okul Türleri	N	Ortalama	Standart Sapma
Ortaokul	161	2,8012	8,64423
Anadolu Lisesi	98	3,3367	10,45456
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	154	0,1169	9,75782
Toplam	413	1,9274	9,59721

Tablodaki veriler incelendiğinde bütün okul türlerinde ortalama puanların pozitif olduğu görülmektedir. Söz konusu durum, öğrencilerin bilgiyi işleme sürecinde aktif olmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, bütün okul türlerinde öğrencilerin bilgiyi işlerken izlemek ve gözlem yapmak yerine pratik uygulamalar yapmayı; süreçlere aktif katılmayı tercih ettikleri söylenebilir. Ortalama puanlar incelendiğinde, araştırma bulgusunun ortaokul ve Anadolu liselerinde, mesleki ve teknik Anadolu liselerine göre daha baskın olduğu ifade edilebilir.

Söz konusu farklılığın anlamlı olup olmadığı, ANOVA testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 54. Okul Türlerine Göre Bilgiyi İşleme Biçimlerine Ait ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	822,397	2	411,199	4,541	,011
Grup İçi	37125,424	410	90,550		
Toplam	37947,821	412			

Tablo verileri incelendiğinde farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin bilgiyi işleme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($F_{(2,410)}=4,541$, $p<0,05$). Okul

türlerine göre anlamlı farklılığın hangi ikili grup veya gruplardan kaynaklandığını görebilmek için verilere çoklu karşılaştırma Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 55. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları

(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	P
Ortaokul	Anadolu Lisesi	-,53549	,899
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2,68436	,034
Anadolu Lisesi	Ortaokul	,53549	,899
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3,21985	,025
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	-2,68436	,034
	Anadolu Lisesi	-3,21985	,025

Tukey testi sonuçları incelendiğinde ortaokullar ile Anadolu liseleri arasında bilgiyi işleme yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak ortaokullar ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri; Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasında bilgiyi işleme biçimi yönünden anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

Oral (2003), araştırma sonucuna benzer şekilde meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin bilgiyi işleme biçimi ortalama puanlarını pozitif yani bilgiyi işleme biçimini aktif bulmuştur. Peker’de (2003) araştırmasında araştırma sonucuna benzer şekilde Anadolu lisesi öğrencilerinin bilgiyi işleme biçimini aktif bulmuştur.

Araştırmanın ana eksenini oluşturan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerin bilgiyi algılama biçimlerinin somut; işleme biçimlerinin ise aktif olması, işletmelerde beceri eğitimi dersinin öğrenme sürecindeki önemini belirtmesi bakımından önemlidir. Öğrencileri çalışma hayatına hazırlamak, genellikle iş dünyasının gerisinde kalan okul bilgileri⁴¹ yerine gerçek yaşama dair bilgileri yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkan sağlamak adına mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki

⁴¹ 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında öğrencilere verilen bilgisayarlı muhasebe dersi proje ödevi kapsamında Denizli’nin Merkezefendi, Pamukkale ve Tavas ilçelerinde çalışan 124 serbest muhasebeci mali müşavir (SMMM) ile muhasebe bürosu çalışanına anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre 124 kişinin %97,6’sı (121 kişi) işletmelerde beceri eğitimi için 12. sınıfta kendilerine gelen öğrencilerin güncel, uygulamalı mesleki bilgilerin büyük bir kısmını okulda değil beceri eğitiminde öğrendiklerini belirtmiştir. Bu durum Türk eğitim sisteminin sorunları konusunda da değinildiği gibi meslek dersi öğretmenlerinin niteliklerinin yükseltilmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda meslek dersi öğretmenlerinin yaz tatilinin belirli bir süresinde alanlarıyla ilgili sektörlerde çalışması sağlanarak öğretmenlerin iş hayatının gerektirdiği güncel mesleki bilgileri öğrenmesi sağlanabilir.

işletmelerde beceri eğitimi dersinde düzenlemeler yapılmalıdır. Söz konusu dersin süresi, 11. sınıfın bitimiyle birlikte yaz tatili sürecinde başlatılarak 12. sınıfın ara tatilinde de devam edecek şekilde uzatılmalıdır⁴². Çünkü davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarında bahsedildiği gibi bireyin öğrenme sürecine dahil olup yaparak, yaşayarak öğrenmesi esastır. Yaşantı ile öğrenilecek bilgi arasında ilişki kurulması, bilginin uzun süreli bellekte depolanmasına ve öğrenmenin daha kalıcı olmasına yardımcı olur. Ayrıca işletmelerde beceri eğitimi yaptıran işletmelere çeşitli teşvikler verilerek daha çok işletmenin beceri eğitimi sistemine girmesi sağlanabilir. Bu bağlamda 3308 sayılı kanunun geçici 12. maddesine göre 20'den az çalışanı olan işletmelere öğrenciye ödedikleri asgari geçim indirimi (AGİ) hariç net asgari ücretin %30'unun 2/3'ünün; 20'den fazla çalışanı olan işletmelere ise 1/3'ünün devlet katkısı olarak ödenmesi olumludur. Bu katkıya ilave olarak işletmelerde beceri eğitimi yaptırdığı öğrenciyi, mezuniyetinden sonra çalıştırmaya devam eden işletmelere ek vergi ve sigorta prim destekleri verilerek mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının istihdamının artırılması sağlanmalıdır.

3.13.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

KÖSE uygulanan öğrencilerin öğrenme stillerine ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 56. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri	Frekans	Yüzde (%)
Değiştirme	162	39,2
Özümseme	99	24,0
Yerleştirme	79	19,1
Ayrıştırma	73	17,7
Toplam	413	100,0

Tablo incelendiğinde %39,2 ile öğrencilerin çoğunluğu SY – YG öğrenme biçimlerinin bileşeni olan değiştirme öğrenme stiline sahiptir. Buna göre, araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğunun içedönük olduğu; bilgiyi algılama sürecinde sistematik bir yaklaşım yerine duygularına daha çok önem verdiği; bilgiyi işleme sürecinde ise eyleme geçmekten çok gözlem ve değerlendirme yapmayı tercih ettikleri

⁴² Aynı proje ödevi kapsamında 124 SMMM / muhasebe bürosu çalışanının %91,1'i (113 kişi) işletmelerde beceri eğitimi uygulamasının 11. sınıfın yaz tatili döneminden başlayacak şekilde uzatılması gerektiğini ifade etmiştir.

ifade edilebilir. Ayrıca söz konusu öğrenci grubunun sanatta ve hizmet sektöründeki mesleklerde (gazetecilik, psikoloji, sosyal çalışma, dil bilimleri gibi) başarılı olabilmek adına gereken hayal kurma yeteneği ile duyarlılık özelliklerine sahip oldukları söylenebilir (Ergür, 1998: 26; Kolb, 1984: 77 – 78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 44). Yine araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğunluğunun gözlem yapmayı seven, açık fikirli oldukları buna karşılık karar verme, hedef belirleme, fırsatları değerlendirme ve risk alabilme becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilebilir (Jonassen ve Grobowski, 1999: 250). Değiştirme öğrenme stiline sahip bu öğrencilerin, başarılı bir girişimcinin özellikleri olan risk üstlenme, bağımsız karar alma, fırsatları görerek değerlendirme (Bozkurt ve Alparlan, 2013: 12; Sabuncuoğlu ve Tokol, 2009: 33) konularında yetersiz kaldıkları ve başarılı bir girişimci olabilmek adına bahsedilen alanlarda kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir⁴³. Değiştirme öğrenme stilinden sonra en çok öğrenciye sahip öğrenme stili %24 ile özümseme öğrenme stilidir.

Öğrencilerin %19,1'i SY ve AY öğrenme biçimlerinin bileşeni yerleştirme öğrenme stiline sahiptir. Buna göre söz konusu öğrencilerin liderlik özelliğine sahip olduğu, öğrenme sürecinde diğer bireylerin bilgilerine başvurmayı tercih ettikleri söylenebilir. Risk almayı sevmeleri, yeni deneyimler ve fırsatlar peşinde koşmaktan hoşlanmaları, açık fikirli olmaları, planları gerçekleştirme becereleri (Jonassen ve Grobowski, 1999: 251; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39; Kolb, 1999: 7) göz önüne alındığında bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılı bir girişimcide bulunması gereken özelliklerden birçoğuna sahip olduğu ifade edilebilir. Söz konusu öğrencilerden yüksek benlik saygısına sahip olanların girişimcilik eğitimleri verilerek, başarılı girişimcilerle buluşturularak ve proje yapma konusunda teşvik edilerek başarılı bir girişimci olması sağlanabilir.

Öğrencilerin %17,7'si SK ve AY öğrenme biçimlerinin bileşeni olan; *“fikirlerin pratik uygulayıcıları”* olarak nitelendirilen ayrıştırma öğrenme stiline sahiptir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, sorun çözme, karar verme yeteneklerinin kuvvetli olduğu, olaylara sistematik ve bilimsel yaklaştıkları, iş yaptırabilme yeteneklerinin üst düzeyde olduğu, öğretmenin rehberliğine ve geri bildirimlere sık sık ihtiyaç duydukları söylenebilir. Yerleştirme öğrenme stiline olduğu gibi ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler de girişimcilik açısından desteklenerek başarılı bir girişimci olmaları

⁴³ Gemmel (2017) bilgi yoğun sektörlerdeki girişimcilerin öğrenme stillerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin YG öğrenme biçiminin girişimcilik başarısı ($\beta = -0.194$, $p < 0.05$) ve gelir artışı üzerinde olumsuz etkisi ($\beta = -0.239$, $p < 0.001$) olduğu tespit edilmiştir.

sağlanabilir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin insanlara ve duygulara önem verme, açık fikirli olma ve bir konuya olan ilginin sürekliliği gibi alanlarda zayıf kaldıkları ifade edilebilir (Jonassen ve Grobowski, 1999: 251; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39; Kolb, 1999: 7).

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı örneklemelerde farklı öğrenme stili dağılımlarının olduğu görülmektedir. Aktaş (2007), çalışmadakine benzer şekilde değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencileri çoğunlukta bulmuştur. Kılıç (2002), Buch ve Bartley (2002), Gencel (2006) araştırmalarında özümseme; Oral (2003) ve Bahar ve Sülün (2011) araştırmalarında ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenci sayısını diğer öğrenme stillerinden fazla bulmuşlardır.

Araştırma bulgusuna göre, dört öğrenme stilinde de azımsanmayacak kadar öğrenci bulunmaktadır. Bu durum, araştırmanın birinci hipotezi olan “H1: Öğrenciler öğrenme stilleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir” hipotezini doğrular niteliktedir.

3.13.2.3. Okul Türlerine Göre Öğrenme Stillerinin Dağılımı

Okul türlerine göre öğrenme stillerinin dağılımı incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 57. Öğrenme Stilleri ve Okul Türleri Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Okul Türleri		Öğrenme Stilleri				Toplam
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
Ortaokul	Gözlenen Sıklık	34	66	39	22	161
	Yüzde (%)	21,1	41	24,2	13,7	100
Anadolu Lisesi	Gözlenen Sıklık	20	24	31	23	98
	Yüzde (%)	20,4	24,5	31,6	23,5	100
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Gözlenen Sıklık	19	72	29	34	154
	Yüzde (%)	12,3	46,8	18,8	22,1	100
Toplam	Gözlenen Sıklık	73	162	99	79	413
	Yüzde (%)	17,7	39,2	24	19,1	100

$$X^2=20,034 \quad SD=6 \quad p=0,003$$

Tablo incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin okul türlerine göre önemli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul türleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu [$X^2_{(6)}=20,034$, $p<0,05$] görülmektedir. Ortaokullar ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde değiştirme öğrenme stiline sahip öğrenciler çoğunlukta. Anadolu lisesi öğrencilerinde ise SK ve YG öğrenme biçimlerinin bileşeni olan özümseme öğrenme stiline sahip öğrenciler diğer öğrenme

stiline sahip öğrencilerden daha fazladır. Buna göre, Anadolu lisesi öğrencilerinin çoğunluğunun öğretmeni en önemli bilgi kaynağı gördüğü; dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminde oldukları ve öğrenme stillerinin öğretmenlik, hukuk, matematik, sosyoloji gibi meslekleri işaret ettiği ifade edilebilir (Kolb, 1984: 78; Kılıç, 2002: 23; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 44). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin ise %46,8'i değiştirme, %22,1'i yerleştirme öğrenme stiline sahiptir. Her iki öğrenme stiline bilgiyi alma biçiminin SY olduğu göz önüne alındığında söz konusu öğrencilerin gerçek olayların içinde yer alarak daha iyi öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca söz konusu bulgunun öğrencilerin bilgiyi algılama ve işleme biçimlerinin okul türleriyle ilişkisi başlığında belirtildiği gibi mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin niteliklerinin artırılmasında işletmelerde beceri eğitimi uygulamasının önemini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Söz konusu bulgular araştırmanın ikinci hipotezi olan “H2: Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin baskın öğrenme stili ile Anadolu lisesi öğrencilerinin baskın öğrenme stili farklıdır” hipotezini destekler niteliktedir.

3.13.2.4. Cinsiyete Göre Öğrenme Stillerinin Dağılımı

Cinsiyete göre öğrenme stillerinin dağılımı incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 58. Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Cinsiyet			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
Kadın	Gözlenen Sıklık		37	79	45	35	196
	Yüzde (%)		18,9	40,3	23	17,9	100
Erkek	Gözlenen Sıklık		36	83	54	44	217
	Yüzde (%)		16,6	38,2	24,9	20,3	100
Toplam	Gözlenen Sıklık		73	162	99	79	413
	Yüzde (%)		17,7	39,2	24	19,1	100

$$X^2=0,890 \quad SD=3 \quad p=0,828$$

Tablo incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [$X^2_{(3)}=0,890$, $p>0,05$] görülmektedir. Hem kız (%40,31) hem de erkek (%38,25) öğrencilerin çoğunluğu

değiştirme öğrenme stiline sahiptir. Değiştirme öğrenme stilini hem kızlarda hem de erkeklerde özümseme öğrenme stili izlemektedir.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı örneklemelerde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Aktaş (2007), araştırmasında cinsiyet ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık Bahar ve Sülün (2011), Cezair (1999), Gencel (2006) ve Dincer (2007) araştırmalarında bu çalışmadakine benzer şekilde öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir.

3.13.2.5. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerinin Dağılımı

Sınıf düzeylerine göre öğrenme stillerinin dağılımı incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır.

Tablo 59. Öğrenme Stilleri ve Sınıf Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Sınıfınız		Öğrenme Stili				Toplam
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
8. Sınıf	Gözlenen Sıklık	34	66	39	22	161
	Yüzde (%)	21,1%	41,0%	24,2%	13,7%	100,0%
9. Sınıf	Gözlenen Sıklık	22	48	39	26	135
	Yüzde (%)	16,3%	35,6%	28,9%	19,3%	100,0%
12. Sınıf	Gözlenen Sıklık	17	48	21	31	117
	Yüzde (%)	14,5%	41,0%	17,9%	26,5%	100,0%
Toplam	Gözlenen Sıklık	73	162	99	79	413
	Yüzde (%)	17,7%	39,2%	24,0%	19,1%	100,0%

$$X^2=11,539 \quad SD=6 \quad p=0,073$$

Tablo incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre önemli bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [$X^2_{(6)}=11,539$, $p>0,05$] görülmektedir. Bütün sınıf türlerinde öğrencilerin çoğu değiştirme öğrenme stiline sahiptir.

3.13.2.6. Öğrencilerin Yaşları ve Öğrenme Stillerinin Dağılımı

MEB'e göre öğrencilerin bitirdiği yaş temel alınarak; ortaokul 8. sınıfta teorik yaş 13; ortaöğretim 9. sınıfta 14; 12. sınıfta 17 kabul edilmektedir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017 – 2018: XVIII). Söz konusu veriye dayanarak, öğrencilerin öğrenme

stillerinin, yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği verilere ki-kare testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 60. Öğrenme Stilleri ve Yaş Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Sınıfınız (Yaşınız)		Öğrenme Stili				Toplam
		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	
8. Sınıf (13 yaş)	Gözlenen Sıklık	34	66	39	22	161
	Yüzde (%)	21,1%	41,0%	24,2%	13,7%	100,0%
12. Sınıf (17 yaş)	Gözlenen Sıklık	17	48	21	31	117
	Yüzde (%)	14,5%	41,0%	17,9%	26,5%	100,0%
Toplam	Gözlenen Sıklık	51	114	60	53	278
	Yüzde (%)	18,3%	41,0%	21,6%	19,1%	100,0%

$$X^2=8,691 \quad SD=3 \quad p=0,034$$

Tablo incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin yaşlarına göre önemli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu [$X^2_{(3)}=8,691$, $p<0,05$] görülmektedir. 13 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %65,2'sinin değiştirme ve özümseme öğrenme stillerinin ortak bileşeni olan YG öğrenme biçimine sahiptir. 17 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %67,5'i ise değiştirme ve yerleştirme öğrenme stillerinin ortak bileşeni olan AY öğrenme biçimine sahiptir. Buna göre, 13 yaş grubu öğrencilerin bilgiyi işleme sürecinde gözlem ve değerlendirme yapmayı; 17 yaş grubu öğrencilerin ise pratik uygulamaları; yaparak – yaşayarak öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Söz konusu veriler Mentkowski ve Strait (1983)'in yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzer özellik taşımaktadır. Mentkowski ve Strait, tarih ve felsefe bölümünde okuyan 750 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin üniversite ilk yılından son yılına doğru SY ve YG öğrenme biçimlerinden SK ve AY öğrenme biçimlerine doğru bir eğilim gösterdiklerini belirlemişlerdir. Buradan öğrenme stillerinin deneyimle ve geçirilen yaşantılarla şekillenip değişebildiği yorumu yapılabilir.

3.13.3. Benlik Saygısına Ait Araştırma Bulguları

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulanan öğrencilere ait araştırma bulguları ve analizler bu bölümde yer almaktadır.

3.13.3.1. Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Frekans ve Yüzdelik

Dağılımı

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulanan öğrencilere ait benlik saygısı düzeyleri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 61. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeyleri

Benlik Saygısı Düzeyleri	Frekans	Yüzde (%)
DÜŞÜK	36	8,7
ORTA	191	46,3
YÜKSEK	186	45,0
Toplam	413	100,0

Tablo verileri incelendiğinde öğrencilerin %46,3'ü ile çoğunluğunun benlik saygısının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Orta düzey benlik saygısından sonra küçük bir farkla öğrencilerin %45'i yüksek benlik saygısına sahiptir. Öğrencilerin %8,7'sinin benlik saygısı ise düşük düzeydedir. Orta ve düşük düzeydeki benlik saygısına sahip öğrencilerin toplamda %55 gibi yüksek bir orana sahip olması, öğrencilerin benlik saygılarının yükseltilmesi anlamında gidilebilecek geniş bir alan olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Benlik saygısıyla ilgili yapılmış bazı araştırmalar yukarıda verilen bulguyu destekler niteliktedir. Çuhadaroğlu (1985), 15 - 18 yaş grubunda 205 lise öğrencisinin katılımıyla yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun benlik saygısını çalışmadakine benzer şekilde orta düzeyde ancak yüksek düzey sınırına yakın olduğunu tespit etmiştir. Dilek (2007), lise 2. sınıftaki 205 öğrenciyle yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun (%61,5'inin) benlik saygısını orta düzeyde bulmuştur. Gürel (2007), 13 – 19 yaş grubundaki görme engelli ve gören 48 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %52,1 ile çoğunluğunun benlik saygısı düzeyini orta düzeyde tespit etmiştir.

3.13.3.2. Okul Türlerine Göre Benlik Saygısı Düzeylerinin Dağılımı

Benlik saygısı puanlarının okul türlerine göre ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak tabloda verilmiştir.

Tablo 62. Okul Türlerine Göre Benlik Saygısı Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmalar

Okul Türleri	N	Ortalama	Standart Sapma
Ortaokul	161	2,0994	1,52153
Anadolu Lisesi	98	2,1429	1,82762
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	154	1,5909	1,39379
Toplam	413	1,9201	1,57218

Tablodaki veriler incelendiğinde, benlik saygısı ortalama puanı en yüksek yani öğrencilerinin benlik saygısı en düşük okul türünün Anadolu liseleri olduğu görülmektedir. Anadolu liselerini ortaokullar takip ederken benlik saygısı ortalama puanı en düşük yani benlik saygısı en yüksek olan okul türünün ise mesleki ve teknik Anadolu liseleri olduğu görülmektedir. Akademik başarı düzeyleri nispeten mesleki ve teknik Anadolu liselerine göre daha yüksek olan Anadolu liselerindeki öğrencilerin benlik saygılarının düşük olma nedeni; Marsh'ın (1990) büyük gölde küçük balık etkisi ile açıklanabilir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerine göre daha kapsamlı, yüksek çaba gerektiren eğitim müfredatı uygulanan; üniversite ve kariyer anlamında hem ailenin hem de çevrenin daha yüksek beklenti içinde olduğu Anadolu lisesi öğrencilerinin kendilerini baskı altında hissetmesi benlik saygısının düşük olmasına neden olabilir (Bkz. Bölüm 2, Benlik Saygısı, Öz Yeterlilik ve Öz güven Gelişiminde Okulun Önemi). Ayrıca Bülbül ve Gökçe (2015), araştırmalarında mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin, Anadolu liselerinde eğitim alanlara göre okuldan memnuniyet düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Bu durum da mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin yüksekliğini açıklayabilir.

Öğrencilerin, okul türlerine göre sahip oldukları benlik sayısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 63. Okul Türlerine Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	26,726	2	13,363	5,525	,004
Grup İçi	991,637	410	2,419		
Toplam	1018,363	412			

Tablo verileri incelendiğinde farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($F_{(2,410)}=5,525$, $p<0,05$). Başka

bir ifadeyle öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini, öğrenim gördükleri okul türleri etkilemektedir. Okul türlerine göre anlamlı farklılığın hangi ikili grup veya gruplardan kaynaklandığını görebilmek için verilere çoklu karşılaştırma Tukey testi uygulanmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 64. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları

(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	P
Ortaokul	Anadolu Lisesi	-,04348	,974
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,50847*	,011
Anadolu Lisesi	Ortaokul	,04348	,974
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,55195*	,017
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Ortaokul	-,50847*	,011
	Anadolu Lisesi	-,55195*	,017

Tukey testi sonuçları incelendiğinde ortaokullar ile Anadolu liseleri arasında benlik saygısı düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak ortaokullar ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri; Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasında benlik saygısı düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$).

Konuyla ilgili daha önceden yapılan araştırmalara bakıldığında, Erol (2000), meslek lisesinde okuyan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini, araştırmadakine benzer şekilde diğer lise türlerinden daha yüksek bulmuştur. Houtte (2005) ise, araştırma sonucunun aksine mesleki ve teknik okullarda öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin genel lisede okuyanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Suner (2000), benlik saygısı düzeyinin araştırmadakine benzer şekilde okul türünden etkilendiğini bulurken; Yenidünya (2005) ve Aktaş (2011) benlik saygısı düzeyinin okul türünden etkilenmediğini ifade etmiştir.

Araştırma bulgusuna göre, “H3: Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin benlik saygısı Anadolu lisesi öğrencilerinden daha düşüktür” hipotezi red edilmiştir.

3.13.3.3. Cinsiyete Göre Benlik Saygısı Düzeyleri

Cinsiyete göre benlik saygısı puanlarının ortalaması bulunarak; benlik saygısı düzeylerinin cinsiyetten etkilenip etkilenmediği bağımsız örneklem t testi ile araştırılmıştır.

Tablo 65. Benlik Saygısı İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyetiniz	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	p
Kadın	196	2,0612	1,70860	411	1,738	0,086
Erkek	217	1,7926	1,42995			

Elde edilen bulgulara göre, kadınların benlik saygısı puan ortalamaları, erkeklere göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, örneklemdaki kadınların benlik saygıları düzeyleri, erkeklere göre daha düşüktür. Söz konusu durum, kadınların hem ailede hem de toplumda erkeklere göre daha çok baskı altında olması, daha çok kısıtlanmasıyla açıklanabilir. Ancak, yapılan t testi sonuçlarına göre, benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($t_{(411)} = 1,738$, $p > 0,05$). Alanda yapılan önceki çalışmalara bakıldığında, Çuhadaroglu (1985); Güngör (1989); Cerit ve Aksoy (1992); Duru (1995); Yüksekaya (1995); Balat ve Akman (2004); Yenidünya (2005); Yiğit (2010); Özşaker, Canpolat ve Yıldız (2011); Ceylan (2013) araştırmadakine benzer şekilde cinsiyet ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. İnanç (1987) ise araştırmasında benlik saygısının cinsiyete göre farklılaştığını, benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Abramovitz, Petersen ve Schulenberg (1984); Harper ve Marshall (1991); Orr ve Dihurr (1995); Mendelson ve White (1995); Chubb, Fertman ve Ross (1997); Byrne (2000); Houtte (2005) çalışmalarında araştırma sonuçlarına benzer şekilde erkeklerin benlik saygısını yüksek kızların benlik saygısını düşük bulmuşlardır. Kurşun (1998), ise çalışmasında araştırma bulgularının aksine kızların benlik saygısının yüksek erkeklerin benlik saygısının ise düşük olduğunu ifade etmiştir.

3.13.3.4. Öğrencilerin Yaşları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki

Benlik saygısı puanlarının öğrencilerin yaş gruplarına göre ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak tabloda verilmiştir.

Tablo 66. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmalar

Sınıf (Yaş)	N	Ortalama	Standart Sapma
8. Sınıf (13 Yaş)	161	2,0994	1,52153
9. Sınıf (14 Yaş)	135	1,9481	1,48283
12. Sınıf (17 Yaş)	117	1,6410	1,70931
Toplam	413	1,9201	1,57218

Elde edilen bulgulara göre, benlik saygısı en düşük yaş grubunun 13; benlik saygısı en yüksek yaş grubunun ise 17 olduğu görülmektedir. Yaş arttıkça, ortalama benlik saygısı puanlarının düştüğü görülmektedir. Yani öğrencilerin yaşı arttığında, benlik saygısı düzeyleri de yükselmektedir. Söz konusu bulgu, Karadağ ve arkadaşları (2008) ile Mc Carthy ve Hoge'nin (1982) yaptıkları araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Söz konusu veriye dayanarak, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 67. Öğrenci Yaşlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	14,393	2	7,197	2,939	0,054
Grup İçi	1003,970	410	2,449		
Toplam	1018,363	412			

Tablo verileri incelendiğinde farklı yaş gruplarında öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($F_{(2,410)}=2,939$, $p>0,05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini, yaş etkilememektedir. Konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Yüksekaya (1995); Yenidünya (2005); Yiğit (2010) çalışmalarında araştırmadakinine benzer şekilde benlik saygısı düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade ederken; Otacıoğlu (2009) ve Gür (1989) benlik saygısı düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada, p değerinin 0,05 anlamlılık düzeyine çok yakın çıkması nedeniyle yaş gruplarına göre anlamlı farklılığın olup olmadığını; varsa hangi ikili grup veya gruplardan kaynaklandığını görebilmek için verilere çoklu karşılaştırma Tukey testi uygulanmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 68. Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları

(I) Sınıf (Yaş)	(J) Sınıf (Yaş)	Ortalamalar Farkı (I-J)	p
8. Sınıf (13 Yaş)	9. Sınıf (14 Yaş)	,15123	0,686
	12. Sınıf (17 Yaş)	,45835*	0,043
9. Sınıf (14 Yaş)	8. Sınıf (13 Yaş)	-,15123	0,686
	12. Sınıf (17 Yaş)	,30712	0,267
12. Sınıf (17 Yaş)	8. Sınıf (13 Yaş)	-,45835*	0,043
	9. Sınıf (14 Yaş)	-,30712	0,267

Tukey testi sonuçları incelendiğinde 8. sınıftaki 13 yaş grubu öğrenciler ile 9. sınıf 14 yaş grubu öğrenciler arasında ve 9. sınıf 14 yaş grubu ile 12. sınıf 17 yaş grubu arasında benlik saygısı puanları yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak 8. sınıftaki 13 yaş grubu öğrenciler ile 12. sınıftaki 17 yaş grubu öğrenciler arasında benlik saygısı puanları yönünden anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Söz konusu durum, Bachman ve O' Malley'in (1983) de belirttiği gibi, ergenlerin benlik saygısının 13 yaşından sonra artmasıyla, büyümenin sonucunda toplum içerisinde yetişkin kategorisine geçilmesinin verdiği ayrıcalıklarla açıklanabilir.

3.13.3.5. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 9. Sınıf ve 12.

Sınıf Benlik Saygısı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi 9. sınıftaki 75 öğrenci ile 12. sınıftaki 79 öğrencinin benlik saygısı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 69. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Bazında Benlik Saygısı Puan Ortalamaları

Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma
9. Sınıf	75	1,6667	1,18929
12. Sınıf	79	1,5190	1,56779
Toplam	154	1,5909	1,39379

Veriler incelendiğinde, 9. sınıftaki öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları 12. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile, 12. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencileri, son sınıfta işletmelerde beceri eğitimi kapsamında haftanın 3 günü işyerlerinde çalışmaya başlamaktadır. Çalışan öğrencilere net asgari ücretin en az %30'u kadar ücret ödenmektedir. Ayrıca çalışan öğrencilerden bazıları, gösterdikleri performans sonucunda işverenlerden okul sonrası için iş teklifleri alabilmektedir. Yaş olarak büyümenin benlik saygısına olumlu katkısına ilave olarak söz konusu nedenler, 12. sınıftaki öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin 9. sınıftakilere göre daha yüksek olmasını açıklayabilir.

Söz konusu farklılığın anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla verilere ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 70. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,839	1	0,839	0,43	0,513
Grup İçi	296,388	152	1,95		
Toplam	297,227	153			

Tablo verileri incelendiğinde mesleki ve teknik Anadolu lisesi 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,152)}=0,43$, $p>0,05$).

Söz konusu bulgulara göre, “H4: Mesleki ve teknik Anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı 12. sınıf öğrencilerinden düşüktür” hipotezi doğrulanmıştır.

3.13.3.6. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 9. Sınıf ve 12. Sınıf Benlik Saygısı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Anadolu lisesi 9. sınıftaki 60 öğrenci ile 12. sınıftaki 38 öğrencinin benlik saygısı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 71. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Bazında Benlik Saygısı Puan Ortalamaları

Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma
9. Sınıf	60	2,300	1,73009
12. Sınıf	38	1,8947	1,96990
Toplam	98	2,1429	1,82762

Veriler incelendiğinde, 9. sınıftaki öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları 12. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile, 12. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Yaş olarak büyümenin benlik saygısı üzerindeki olumlu etkisine ilave olarak örneklemdeki Anadolu lisesi öğrencilerinin üniversite sınavlarında başarılı olacaklarına dair öz yeterlilik inançları benlik saygısını da olumlu etkilemiş olabilir. Tablodaki veriler incelendiğinde örneklemdeki Anadolu lisesi öğrencilerinin 2015 YGS ortalamalarının tüm derslerde Türkiye ortalamasının üstünde olması söz konusu görüşü destekler niteliktedir.

Tablo 72. Denizli İlindeki Bazı Liseler ve 2015 Yılı YGS Ortalamaları

OKUL ADI	TEMEL MATEMATİK	FEN BİLİMLERİ	TÜRKÇE	SOSYAL BİLİMLER
KAZIM KAYNAK ANADOLU LİSESİ	9,1	5,65	22,49	13,74
LÜTFİ EGE ANADOLU LİSESİ	22,71	18,85	25,02	14,19
DENİZLİ LİSESİ	11,95	9,88	21,6	12,72
M. AKİF ERSOY ANADOLU LİSESİ	VERİ YOK	VERİ YOK	VERİ YOK	VERİ YOK
TÜRKİYE ORTALAMASI	5,2	3,9	15,8	10,7

Kaynak: (ÖSYM, <https://dokuman.osym.gov.tr/...>, 14/11/2017)

Öğrencilerin 9. ve 12. sınıftaki benlik saygısı puan ortalamalarındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla verilere ANOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 73. Anadolu Lisesi Sınıf Düzeylerine Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3,821	1	3,821	1,146	0,287
Grup İçi	320,179	96	3,335		
Toplam	324,000	97			

Anadolu lisesi 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,96)}=1,146$, $p>0,05$). Söz konusu bulgulara göre, “H5: Anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı 12. sınıf öğrencilerinden düşüktür” hipotezi doğrulanmıştır.

3.13.3.7. Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumu ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile annelerinin çalışma durumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Anne mesleği sorusuna cevap veren 392 öğrencinin verilerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 74. Annelerin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Benlik Saygısı Puan Ortalamaları

Anne Çalışma Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma
Ev Kadını - Çalışmıyor	223	1,6682	1,42917
Çalışan	169	2,1953	1,66647
Toplam	392	1,8954	1,55604

Annesi çalışmayan 223 öğrencinin benlik saygısı puan ortalamaları; annesi çalışan 169 öğrenciden daha düşüktür. Başka bir ifadeyle, annesi çalışmayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri, annesi çalışan öğrencilerden daha yüksektir.

Söz konusu veriye dayanarak öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, annelerinin çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 75. Öğrencilerinin Annelerinin Çalışma Durumlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	26,712	1	26,712	11,323	,001
Grup İçi	920,000	390	2,359		
Toplam	946,712	391			

Tablo verileri incelendiğinde öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($F_{(1,390)}=11,323$, $p<0,05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini, annelerinin çalışma durumu etkilemektedir. Konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Yiğit (2010) ve Duru (1995); yukarıdaki sonucun aksine, annenin çalışıp çalışmamasıyla benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Güngör (1989), ise araştırmadakine benzer şekilde annenin çalışıp çalışmamasının benlik saygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışan anneler ve çocuklarının gelişimi ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Lois Hoffman (1999), *Mothers at Work* isimli çalışmasında; çalışan annelerin çocuklarını bağımsız olmaya daha fazla teşvik ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca, çalışan annelerin çocuklarına karşı daha olumlu davranışlar (öpme, güzel sözler söyleme, kucağına alıp ilgilenme gibi) gösterdiğini belirtmiştir. Söz konusu anne davranışlarının, benlik gelişimi üzerinde çocukluk dönemi benlik gelişimi konusunda bahsedildiği gibi büyük önemi vardır. Yine aynı görüşte olan Binnur Yeşilyaprak (2015), *Çalışan Anne ve Çocuk* adlı kitabında, annenin çalışıp çalışmamasından ziyade çocukla geçirilen kaliteli zamanın uzunluğunun çocukların kişilik gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Nevzat Tarhan (2010), *Çalışan Anneler ve Çocukları* isimli makalesinde, bazı konularda Hoffman ve Yeşilyaprak'a katılmakla beraber farklı düşüncelerini dile getirmiştir. Tarhan (2010), bebekliğin ilk döneminde anneden birkaç saatliğine bile ayrı kalan çocuğun kendini güvende hissetmediğini, korktuğunu ve bünyesinin stres

hormonları salgıladığını ifade etmiştir. Anneyle çocuk arasında kurulan güvene dayalı teke tek ilişkinin, kreş, gündüz bakımevi veya evdeki bakıcıyla; bakıcıların sık değişmesi nedeniyle kurulmasının çok zor olduğunu vurgulamıştır. Ülkemizde kreş, gündüz bakımevi, çocuk kulüplerini de kapsayan eğitim hizmetleri sektöründe işgücü devir oranının yüksek olması⁴⁴, Tarhan'ın görüşünü ve araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Tarhan'a göre (2010) annenin çocuk okul çağına geldikten sonra çalışmaya başlaması daha uygundur.

Söz konusu görüşler ışığında, araştırmada çalışan annelerin çocuklarının benlik saygısı düzeylerinin çalışmayan annelerin çocuklarından daha düşük olma nedenleri şunlar olabilir:

- Bakıcılık hizmetinin kimi zaman aile fertleri; kimi zaman da yuva veya evdeki bir bakıcı tarafından verilmesi çocukta güvene dayalı teke tek ilişkinin kurulmasını engellemiş olabilir.
- Çalışma saatleri ve yoğun iş temposu nedeniyle, fiziksel yorgunluk sonucunda annenin eve döndüğünde çocuğuyla kaliteli zaman geçirme imkanı olmayabilir.
- Annenin çalıştığı dönemde bakıcı ya da aile fertlerinden çocuğa bakan kişi, çocukla yeterince iyi ilgilenmemiş olabilir.
- Annenin çalıştığı durumda baba, anneye çocuk bakımı ve diğer işler konusunda yeterince destek sağlamıyor olabilir.

3.13.3.8. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin aile gelir düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelir dilimleri ile benlik saygısı puan ortalamaları tabloda verilmiştir.

⁴⁴ Türkiye'de işgücü devir oranı ile ilgili resmi bir istatistik hesaplama yapılmamaktadır. Yavuz (2016) TÜİK mikro veri setlerindeki kıdem sürelerinin işgücü devir oranı hakkında fikir vereceğini belirttiği çalışmasında, 2009 - 2014 döneminde eğitim sektöründe ortalama kıdem süresinin 2-3 yıl arasında değiştiğini ifade etmektedir (Yavuz, 2016: 26 - 30). Türkiye İnsan Kaynakları Yönetimi Derneği (PERYÖN) ile Towers Watson firmasının Çalışan Devir Oranı Araştırması – 2013 I. Yarıyıl Raporunda işten ayrılmalarda ilk üç sırayı turizm sektörü, perakende sektörü ve eğitim sektörünün aldığı ifade edilmiştir. Söz konusu eğitim sektörü işgücü devir oranlarına ait bulgulara dayanarak gündüz bakımevi, kreş ve çocuk kulüplerinde işgücü devir oranlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 76. Aile Gelir Durumlarına Göre Öğrencilerin Benlik Saygısı Puan Ortalamaları

Gelir Dilimleri	N	Ortalama	Standart Sapma
1. Dilim (0 – 1.603,12 TL)	80	1,9875	1,55485
2. Dilim (1.603,13 TL – 3.703,65 TL)	176	1,7443	1,44518
3. Dilim (3.703,66 TL - 5.804,18 TL)	75	1,9333	1,67923
4. Dilim (5.804,19 TL - 7.904,71 TL)	19	2,4737	1,61136
5. Dilim (7.904,72 TL ve üstü)	15	1,8	1,47358
Toplam	365	1,8767	1,53122

Tablodaki veriler incelendiğinde benlik saygısı puan ortalaması en düşük olan gelir diliminin 2. gelir dilimi olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi nispeten düşük olan 2. gelir dilimindeki öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri; gelir düzeyleri daha yüksek olan 3. ve 4. gelir dilimindeki öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Söz konusu veriye dayanarak, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 77. Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	11,167	4	2,792	1,193	0,313
Grup İçi	842,285	360	2,34		
Toplam	853,452	364			

Tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin aile gelir durumu ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($F_{(4,360)}=1,193$, $p>0,05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini, ailelerinin gelir durumu etkilememektedir. Konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Tufan (1988), Aksoy (1992), Suner (2000), Kahriman (2005), Otacioğlu (2009), Yiğit (2010), Aydoğan (2010) ve Ceylan (2013); ailenin gelir durumu ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Balat ve Akman (2004), ise araştırmadakinine benzer şekilde ailenin gelir durumu ile benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

3.13.3.9. Öğrencilerin En Uzun Yaşadığı Şehir ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları şehir ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. En uzun süre yaşadığınız şehir sorusuna 413 öğrenciden 397 öğrenci cevap vermiş ve kayıp veri oranı %3,9 olmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları şehir ile benlik saygısı puan ortalamaları tabloda verilmiştir.

Tablo 78. Öğrencilerin En Uzun Yaşadığı Şehre Göre Benlik Saygısı Puan Ortalamaları

En Uzun Süre Yaşanan Şehir	N	Ortalama	Standart Sapma
Denizli	365	1,9068	1,57315
Diğer Şehirler	32	1,8750	1,58114
Toplam	397	1,9043	1,57182

Öğrencilerin büyük çoğunluğu en uzun süre Denizli’de yaşadıklarını ifade etmiştir. En uzun süre Denizli’de yaşadığını ifade eden öğrencilerin benlik saygısı puan ortalaması, en uzun süre diğer şehirlerde yaşayan öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Söz konusu farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 79. Öğrencilerin En Uzun Süre Yaşadığı Şehre Göre Benlik Saygısı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,030	1	,030	,012	,913
Grup İçi	978,333	395	2,477		
Toplam	978,363	396			

Veriler incelendiğinde öğrencilerin en uzun yaşadığı şehir ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($F_{(1,395)}=0,012$, $p>0,05$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini, en uzun süre yaşanan şehir etkilememektedir. Kahrman (2005) çalışmasında araştırma sonucunun aksine yaşamın çoğunun geçtiği yer ile benlik saygısı arasında ilişki olduğunu bulmuştur.

3.13.3.10. Öğrencilerin Sıradan Bir Günde Okul Dışında En Çok Yaptığı Faaliyetler ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki

Öğrencilerden, anketin son bölümünde açık uçlu olarak sıradan bir günde okul dışında en çok yaptığı 3 faaliyeti yazmaları istenmiştir. 413 öğrenciden 396'sının cevabı değerlendirmeye alınmış; 17 öğrenci ise söz konusu soruyu boş bırakmıştır.

Tablo 80. Öğrencilerin Sıradan Bir Günde Okul Dışında Yaptığı Faaliyetlere Göre Benlik Saygısı Puan Ortalamaları

Sıradan Bir Günde Okul Dışında Yapılan Faaliyetler	N	Ortalama	Standart Sapma
Kitap Okuma, Ders Çalışma, Spor, Hobi Faaliyetleri, Diğer Sosyal ve Kültürel Aktiviteler	248	1,7863	1,57366
İnternet, Bilgisayar, Bilgisayar Oyunları, Cep Telefonu, Sosyal Medya Kullanımı	148	2,1284	1,58342
Toplam	396	1,9141	1,58400

Veriler incelendiğinde okul dışında en çok kitap okuduğunu, ders çalıştığını, sporla ilgilendiğini ve hobi faaliyetleriyle uğraştığını belirten 248 öğrencinin benlik saygısı puan ortalamaları; bilgisayar, cep telefonu ve internete en çok vakit ayırdığını belirten 148 öğrenciden yüksek çıkmıştır. Söz konusu farklılığın anlamlı olup olmadığı verilere ANOVA testi uygulanarak incelenmiştir.

Tablo 81. Öğrencilerin Sıradan Bir Günde Okul Dışında Yaptığı Faaliyetlere Göre Benlik Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	10,847	1	10,847	4,360	0,037
Grup İçi	980,234	394	2,488		
Toplam	991,081	395			

Veriler incelendiğinde öğrencilerin sıradan bir günde okul dışında yaptığı faaliyetler ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($F_{(1,394)}=4,360$, $p<0,05$).

Bilgisayar, akıllı telefon ve internette son yıllarda yaşanan hızlı gelişmeyle birlikte literatürde gençler arasında problemli bilgisayar ve cep telefonu kullanımının incelendiği çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Söz konusu araştırmaların, cep telefonu ve

bilgisayarların genellikle internete bağlanma amacıyla kullanıldığı varsayımından hareketle problemlili internet kullanımı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Problemlili internet kullanımı ile benlik saygısının incelendiği araştırmalara bakıldığında ise düşük benlik saygısının mı aşırı internet kullanımına neden olduğu yoksa aşırı internet kullanımının mı düşük benlik saygısına sebep olduğu noktasında farklı görüşlerin bulunduğu görülmektedir.

Niemz, Griffiths ve Banyard (2005) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada internet kullanımları patolojik düzeydeki öğrencilerin benlik saygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak araştırmacılar ilişkinin yönü ile ilgili karar veremediklerini ve yoğun internet kullanımının mı benlik saygısını düşürdüğünü yoksa benlik saygısı düşük olanların mı interneti yoğun kullandıkları konusunun literatürde de tartışmalı olduğunu belirtmiştir.

Aydın ve Sarı (2011); araştırmalarında internet bağımlılığı ile benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Okul dışında vaktinin büyük bölümünü bilgisayar, cep telefonu ve internet ile geçirdiğini söyleyen öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin düşük çıkması; Nalwa ve Anand'ın (2003) benlik saygısı düşük bireyler sosyal hayatta aktif olamadıklarından bilgisayarda ve internette uzun süre vakit geçirmeyi tercih edebilirler görüşüyle açıklanabilir. Yine söz konusu durum Aydın'ın (2017) benlik saygısı düşük olan bireylerin, bilgisayar bağımlılığı yüksektir ve Armstrong, Phillips ve Salling'in (2000) benlik saygısı düzeyi aşırı internet kullanımını belirleyen önemli bir faktördür görüşleriyle de açıklanabilir.

Aşırı bilgisayar, cep telefonu ve internet kullanımı hem bireyin benlik saygısını olumsuz etkileyerek hem de bireyin yaptığı işe odaklanmasına engel olarak işletmelerde üretim kayıpları ve verimsizliğe neden olmaktadır. Bu bağlamda okul dışındaki vaktinin büyük bir kısmını bilgisayar, internet ve cep telefonuna ayırdığını ifade eden öğrencilerin hem düşük olan benlik saygılarının arttırılabilmesi hem de işgücü piyasalarına psikolojik açıdan daha sağlıklı bir şekilde hazırlanabilmeleri için öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre sosyal aktivitelere yönlendirilebilir. Yeteneklerine yönelik aktiviteler yaparak başarıyı tatmaları ve sosyal ilişkilerinin gelişmesi sağlanabilir. Söz konusu durum, öğrencilerin benlik saygılarının artmasına yönelik olumlu katkı yapabilir. Aktaş (2011) araştırmasında, bu görüşü destekler nitelikte spor yapan ve bir hobiye sahip olan öğrencilerin benlik saygısının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

SONUÇ

Bilgi miktarının hızla arttığı günümüzde bilginin artmasına bağlı olarak teknolojiye çok hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Söz konusu gelişmelerin sonucunda bazı meslekler ortadan kalkarken bazı mesleklerde ise büyük değişimler ve dönüşümler yaşandığı görülmektedir. Yapay zekâ, robot teknolojisi, bulut sistemi, blockchain teknolojisi gibi uygulamalar çalışma hayatında birçok meslekte kullanılmaya başlanmıştır. Artık nitelikli işgücü gerektirmeyen birçok iş robotlar/makineler tarafından yapılmakta ve bu durum çok sayıda kişinin işini kaybetmesine neden olabilmektedir. Gelecek dönemlerde niteliksiz ve işsiz büyük insan topluluklarıyla karşılaşmamak için eğitim sisteminin hayat boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinmiş, problem çözme, karar verme becerileri gelişmiş, ekip çalışmasına yatkın ve belki de en önemlisi öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir.

İçinde bulunduğumuz, bilgi çağı olarak kabul edilen zaman diliminde Kolb'un ELT'de vurguladığı gibi öğrenme, sadece eğitim öğretim hayatı ile sınırlı olmayan yaşam boyu devam eden bir süreç niteliğindedir. Bireylerin eğitim ve iş hayatında başarıya ulaşabilmeleri için öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğine sahip olmanın ön koşulu bireyin öğrenme stiline yönelik bilgi sahibi olmasıdır. Bireyin öğrenme stilini bilmesi, nasıl etkili ve verimli öğrenebileceğine dair farkındalık oluşmasını sağlar. Eğitim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen eğitim öğretim etkinlikleri öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrenme miktarını artırır ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar. Bu durum, özellikle çalışmanın ana eksenini oluşturan mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin işgücü piyasasının istediği bilgi, beceri ve davranışları kazanarak okul hayatından çalışma hayatına geçmesinde büyük öneme sahiptir. Öğrenme stilleri yardımıyla nasıl etkili ve verimli şekilde öğreneceğini bilen, öğrenmeyi öğrenme yeterliliğini kazanmış söz konusu okul mezunlarının çalışma hayatında mesleğini etkin ve verimli bir şekilde yerine getireceği söylenebilir.

Bireyin mesleğini etkin bir şekilde yerine getirmesinin önemli başka bir koşulu da sağlıklı bir benlik yapısına sahip olmasından geçmektedir. Maslow, bireyin hayatın tüm alanlarında başarılı olabilmesi için yüksek ve sağlıklı bir benlik saygısına sahip olması gerektiğini savunur (Akt. Doğru ve Peker, 2004: 317). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, hayatta karşılaştıkları zorluklarla mücadele etme anlamında düşük benlik saygısına sahip bireylere göre daha başarılıdır. Ayrıca görev ve sorumluluk almaktan

kaçmadıkları gibi farklı durumlara kolayca uyum sağlayıp, karşılaştıkları sorunlarla ilgili etkin çözümler geliştirebilirler (Hiçdurmaz ve Öz, 2011: 69). Bu bağlamda bireylerin benlik saygısı düzeyi incelenmesi gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma konusunun temel amacı, Denizli ilindeki mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesidir. Akran kıyaslaması yapabilmek için Anadolu lisesi ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve benlik saygısı düzeylerinin tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Buradan hareketle öğrenme stilleri ve benlik saygısı verilerinin toplanması için uygun ölçekler belirlenmiştir.

Araştırma 2018 yılında Denizli’de ortaokullar 8., mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile Anadolu liseleri 9. ve 12. sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem ile ilgili verileri elde etmek amacıyla çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Bunlardan ilki katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik demografik özellikler ölçeğidir. İkinci ölçek, Gencel’in (2006) Türkçe’ye çevirip, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığı KÖSE III’ün; Türker (2017) tarafından yüksek lisans tezinde kullanılan formudur. Kullanılan son ölçek ise, 1963 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilen ve 1965 yılında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği’dir. Ölçek, Çuhadaroglu tarafından, 1985 yılında Türkçe’ye çevrilmiş ve 1986 yılında lise öğrencilerinde geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada 8’i ortaokul, 4’ü Anadolu lisesi, 5’i ise mesleki ve teknik Anadolu lisesi olmak üzere 17 farklı okuldan 413 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketler, uygun istatistikî programlar ile analiz edilmiştir.

Anket verilerinin çözümlenmesinde sayı ve yüzdelerden, sayısal karşılaştırmalar için ki-kare (X^2) testinden, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplarından yararlanılmıştır. İkili küme karşılaştırmalarında t testi, iki ve daha çok küme karşılaştırmalarında tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) kullanılmıştır. Karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağının bulunması amacıyla Tukey HSD Testi’nden yararlanılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı K – S Testi ve normal dağılım testi uygulanarak kontrol edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %52,5’i erkek, %47,5’i kadındır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %39’u ortaokul, %23,7’si Anadolu lisesi ve %37,3’ü mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinden

oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin ailelerinin toplam gelir ortalaması 3.267,38 TL bulunmuştur. Öğrencilerin annelerinin %52,3 ile yarıdan fazlasını ev kadınları oluştururken öğrencilerin babalarının ise %49,2'sini işçi olarak çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,4'ile büyük çoğunluğu en uzun süre Denizli'de yaşadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin aile gelir durumları ile okul türleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda Anadolu lisesi öğrencilerinin toplam aile gelirleri, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. Asgari ücret ve altında toplam aile gelirine sahip lise öğrencilerin %64,9'unun mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencileri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ilk olarak öğrenme stilini oluşturan bileşenlerden, bilgiyi algılama (SK-SY) ve bilgiyi işleme (AY-YG) biçimlerine yönelik bulgular incelenmiştir. Anadolu lisesi ve ortaokul öğrencilerinin bilgiyi algılama biçimlerinin soyut; mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin ise somut olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul türleri ile bilgiyi algılama biçimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin bilgiyi işleme biçimleri incelendiğinde, tüm okul türlerinde bilgiyi işleme biçiminin aktif olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul türleri ile bilgiyi işleme biçimi arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme stillerine ait araştırma bulguları incelendiğinde, %39,2 ile öğrencilerin çoğunluğunun SY – YG öğrenme biçimlerinin bileşeni olan değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değiştirme öğrenme stilini %24 ile özümseme, %19,1'ile yerleştirme, %17,7'ile ayırıştırma öğrenme stilleri takip etmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ortaokullar ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrencilerinin daha çok değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülürken Anadolu liselerinde öğrencilerin daha çok özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Hem kız (%40,31) hem de erkek (%38,25) öğrencilerin çoğunluğu değiştirme öğrenme stiline sahiptir. Değiştirme öğrenme stilini hem kızlarda hem de erkeklerde özümseme öğrenme stili izlemektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre önemli bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bütün sınıf türlerinde (8. sınıf %41, 9. sınıf %35,6,

12. sınıf %41) öğrencilerin çoğunun değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin, yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 13 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %65,2'sinin değiştirme ve özümseme öğrenme stillerinin ortak bileşeni olan YG öğrenme biçimine sahip olduğu bulunmuştur. 17 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %67,5'inin ise değiştirme ve yerleştirme öğrenme stillerinin ortak bileşeni olan AY öğrenme biçimine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin tespiti ile devam etmiştir. Buna göre öğrencilerin %46,3'ü ile çoğunluğunun benlik saygısının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Orta düzey benlik saygısından sonra küçük bir farkla öğrencilerin %45'i yüksek benlik saygısına sahiptir. Öğrencilerin %8,7'sinin ise benlik saygısı düşük düzeydedir. Orta ve düşük düzeydeki benlik saygısına sahip öğrencilerin toplamda %55 gibi yüksek bir orana sahip olması, öğrencilerin benlik saygılarının yükseltilmesi anlamında gidilebilecek geniş bir alan olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Okul türlerine göre benlik saygısı puan ortalamaları incelenmiştir. Benlik saygısı en düşük okul türünün Anadolu liseleri olduğu görülmektedir. Anadolu liselerini ortaokullar takip ederken benlik saygısı en yüksek okul türünün ise mesleki ve teknik Anadolu liseleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile öğrenim gördükleri okul türleri arasındaki ilişki incelendiğinde ortaokullar ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri; Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasında benlik saygısı düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Benlik saygısı düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve örneklemdeki kadınların benlik saygısı düzeyleri, erkeklere göre daha düşük bulunmuştur. Ancak, benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Yaş ile benlik saygısı arasındaki ilişki incelendiğinde benlik saygısı en düşük grubun 8. sınıf 13 yaş grubu, benlik saygısı en yüksek grubun ise 12. sınıf 17 yaş grubu olduğu görülmüştür. 8. sınıftaki 13 yaş grubu öğrenciler ile 12. sınıftaki 17 yaş grubu öğrenciler arasında benlik saygısı puanları yönünden anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri 12. sınıf öğrencilerinden düşük çıkmıştır. Benzer şekilde Anadolu lisesi 9. sınıf

öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri de 12. sınıf öğrencilerinden düşük çıkmıştır. Her iki okul türüne ait farklılıkların anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre sınıf düzeyleri ile benlik saygısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile annelerinin çalışma durumunun incelenmesiyle devam etmiştir. Annesi çalışmayan öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri, annesi çalışan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Söz konusu farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiş ve öğrencilerin annelerinin çalışma durumu ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini, annelerinin çalışma durumu etkilemektedir.

Öğrencilerin sıradan bir günde okul dışında yaptıkları faaliyetler ile benlik saygısı düzeyleri incelenmiştir. Okul dışında en çok kitap okuduğunu, ders çalıştığını, sporla ilgilendiğini ve hobi faaliyetleriyle uğraştığını belirten öğrencilerin benlik saygısı; bilgisayar, cep telefonu ve internete en çok vakit ayırdığını belirten öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Söz konusu farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiş ve öğrencilerin sıradan bir günde okul dışında yaptığı faaliyetler ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bireylerin mesleğinin gerektirdiği bilgileri öğrenebilmesi ve sağlıklı, yüksek bir benlik saygısı düzeyine sahip olması istihdam edilebilirliklerini arttıracaktır. Bu bağlamda 17 farklı okuldan 413 öğrenci üzerinde yapılan alan araştırmasının sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenme biçimlerinin ve buna bağlı olarak öğrenme stillerinin tespit edilmesi amacıyla öğrencilere KÖSE uygulanmalıdır. Hayat boyu öğrenmeye, meslek seçimine, öğrenmeyi öğrenmeye, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına yardımcı olan KÖSE sonuçları öğrenciyle paylaşılmalıdır.
- Öğretmenlere öğrenme stilleri hakkında eğitimler verilerek öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde öğrenme stillerini dikkate almalarına yönelik farkındalık oluşturulmalıdır.
- Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin nitelikleri yükseltilmelidir. Bunun için öğretmenlerin yaz tatili döneminde alanlarıyla ilgili sektörlerde çalışabilmesine yönelik yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin AY öğrenme biçimiyle bilgiyi işleyip yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmesi ve mesleklerinin gerektirdiği güncel bilgilere ulaşması sağlanmalıdır.

- Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrencilerin SY ile bilgiyi algılayıp AY ile bilgiyi işlemesine imkan vermesi ve onların çalışma hayatına hazırlanması için büyük öneme sahip işletmelerde beceri eğitimi dersinin süresi 11. sınıfın yaz tatilinden başlayacak şekilde uzatılmalıdır.
- Yaz tatili süresince işletmelerde beceri eğitimi yapan öğrencilere (işletmelere verilen devlet katkısı devam edecek şekilde) en az asgari ücret tutarında ücret ödenmelidir. Ayrıca öğrencilerin çalıştıkları yaz tatili süresince malullük, yaşlılık ve ölüm sigorta primleri de yatırılarak yaz tatili dönemindeki işletmelerde beceri eğitimi uygulaması, emeklilik hesaplamalarına dahil edilmelidir. Söz konusu düzenlemeler vakit kaybetmeden uygulamaya geçirilerek mesleki ve teknik eğitimin önemli sorunlarından birisi olan mesleki eğitime olan düşük ilginin artması sağlanmalıdır.
- Psikolojik açıdan sağlıklı olmanın temel göstergelerinden birisi olan benlik saygısı düzeyinin tespiti için öğrencilere Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmalıdır.
- Benlik saygısı yüksek bireylerin iş tatminleri yüksek, girişimcilik yönleri kuvvetli olup işgücü piyasalarında üretken ve verimlidirler. Bu yüzden düşük ve orta düzey benlik saygısına sahip öğrencilerin benlik saygılarının yükseltilebilmesi için okul, veli ve aile ile birlikte çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenler ve özellikle okul yöneticileri öğrencilerin fikirlerini çekincesiz bir şekilde aktarabilecekleri demokratik bir okul ortamı oluşturmalıdır. Özellikle öğrencileri alay konusu olmak, küçük düşürülmek, akran zorbalığı gibi olumsuz davranışlardan korumalıdır.
- Öğrencilerin benlik saygılarının artması için öğrenciye hak etmediği şişirme notlar verilmemeli ve gereksiz, yersiz övgülerde bulunulmamalıdır.
- Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılması teşvik edilmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin yetenekli olduğu alanlar belirlenmeli, adı geçen faaliyetlere katılarak başarılı olma duygusunu tatması ve benlik saygısı düzeylerinin yükselmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abalı N. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetiminde Psikoteknik Testler ve Bir Araştırma*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Açıkgöz K. Ü. (2001). “Aktif Öğrenme”, *Tarım Ekonomisi Dergisi*, Cilt 6, 52-61, http://journal.tarekoder.org/archive/2001/2001_01_05.pdf, (22.11.2017).
- Akbaba S. (2006). “Eğitimde Motivasyon”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2006, Sayı: 13, 343-361.
- Akdeniz C. (2007). *Öğrenme Stili Modelleri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akiskal H. S., Hirschfeld R. M., Yerevanian B. I. (1983). “The Relationship of Personality to Affective Disorders”, *Archives of General Psychiatry*, 40(7), 801-810.
- Aksoy C. A. (1992). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz Saygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş İ. P. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Okul Başarıları, Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Demografik Özellikleri İlişkisi*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aktaş S. (2011). *9. Sınıfta Anne Baba Tutumları ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aktuğ T. (2006). *Ergenlerde Akran Baskısı ve Benlik Saygısının İncelenmesi*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akyürek S., Güney S. (2018). “Effects of Learning Styles and Locus of Control on the Decision Making Styles of Leader Managers”, <https://pdfs.semanticscholar.org/ac87/ecd639d3b527903005d058e431800fba7176.pdf>, (10.04.2018).
- Alayoğlu N. (2010). “İnsan Kaynakları Yönetiminde Yeni Dönem: Yetenek Yönetimi”, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2010, Sayı: 1, 68-97, gazi.edu.tr/posts/download?id=130679, (06.11.2017).
- Alder H. (1998). *NLP*, (çev. Zarife Biliz), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Altınköprü T. (2003). *Şahsiyet Analizi*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Andreasen N. C. (2009). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi*, (çev. Kıvanç Güney), Arkadaş Yayınları, Ankara.

- Archer S. L. ve Waterman A. S. (1990). "Varieties of Identity Diffusions and Foreclosures: An Exploration of the Identity Statues", *Journal of Adolescent Research*, 5, 96 – 111.
- Arı R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Arkonaç S. A. (1998). *Psikoloji: Zihinsel Süreçler Bilimi*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Armstrong L., Phillips J. G. and Saling L. L. (2000). "Potential Determinants Of Heavier İnternet Usage", *Int. J. Human-Computer Studies*, 53, 537–550.
- Arseven A. (2016). "Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi", *Turkish Studies*, Volume 11/9, Fall 2016, p. 63 – 80.
- Aslan H. (2006). *Çalışanların İş Doyumu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslantürk M. (2014). *Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Yaşadığı Sorunlar ve Çözümleri Konusunda Mesleki Eğitim Yöneticileri, Meslek Dersleri Öğretmenleri ve Eğitimcilerin Görüşlerinin İncelenmesi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Asoni A. (2011). "Intelligence, Self-Confidence and Entrepreneurship", *Research Institute of Industrial Economics (IFN)*, Working Paper No. 887, October 22.
- Aşkar P. ve Akkoyunlu B. (1993). "Kolb Öğrenme Stili Envanteri", *Eğitim ve Bilim*, Cilt 17, Sayı 87, 37-47, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5854/1987>, (04.04.2018).
- Aydın B. ve Sarı S. (2011). "İnternet Addiction Among Adolescents: The Role of Self-esteem", *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 15, 3500–3505.
- Aydiner S. (2017). *Ortaokul Kademesindeki Öğrencilerin Bilgisayar Bağımlılıkları ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan S. (2010). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Umut ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Babadoğan C. (2000). "Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarısı Geliştirme", *Milli Eğitim Dergisi*, (147), 61-63.
- Bacanlı H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Bacanlı H. (2004). *Sosyal İlişkilerde Benlik (Kendini Ayarlama Psikolojisi)*, MEB Yayınları, İstanbul.

- Bacanlı H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Bachman J. G. and O' Malley P. (1983). "Self – Esteem: Change and Stability Between Ages 13 and 23", *Developmental Psychology*, Vol. 19, 257 – 268.
- Bahar M., Bilgin İ. (2003). "Öğrenme Stillerini İrdeleyen Bir Literatür Çalışma", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 41-70.
- Bahar H. H., Sülün A. (2011). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 2, 379 – 386.
- Bakan İ., Kefe İ. (2014). "Kurumsal Açından Algı ve Algı Yönetimi", *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 19-34, <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/download/article-file/107639>, (22.11.2017).
- Baker, J.D., III, Reines, H.D., & Wallace, C.T. (1985). "Learning style analysis in surgical training", *American Surgeon*, 51(9), 494-496.
- Baker, J.D., III., Cooke, J.E., Conroy, J.M., Bromley, H.R., Hollon, M.F., & Alpert, C.C. (1988). "Beyond career choice: The role of learning style analysis in residency training", *Medical Education*, 22(6), 527-532.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Balat G. ve Akman B. (2004). "Farklı Sosyo – Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 175 – 183.
- Baldwin S. A. And Hoffman J. P. (2001). "The Dynamics of Self – Esteem: A Growth – Curve Analysis", *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 31, 101 – 113.
- Bandura, A. (1989). "Human Agency in Social Cognitive Theory", *American Psychologist*, 44 (9): 1175 – 1184, <https://pdfs.semanticscholar.org/7539/60aef3f2747f757d73bc5c9330a21b484f2e.pdf>, (25.02.2015).
- Bandura A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy (The Exercise of Control)*, New York: W. H. Freeman and Company. BF637.S38B36.
- Barmeyer C. I. (2004). "Learning Styles and Their Impact on Cross-Cultural Training: An International Comparison in France, Germany and Quebec", *International Journal of Intercultural Relations*, no 28, 2004, pp 577 – 594, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176705000131>, (25.05.2018).
- Barutçugil İ. (2002). *Eğitiminin Eğitimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

- Başbüyük A. (2004). “Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy Modeli”, *Milli Eğitim Dergisi*, 163 (3), 12.
- Bayat B. (2003). "Bireylerin Benlik Algısı (Benlik Tasarımları) Sistemi ve Bu Sistemin Davranışları Üzerindeki Rolü", *Kamu - İş*, C:7, S:2/2003, <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7219.pdf>, (06.06.2018).
- Baymur F. (1972). *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Bayrak C. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ünite 9, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Beton E. I., Ertek T. (1997). “Returns to Education in North Cyprus” (“Kuzey Kıbrıs’ta Eğitimin Getirisi”), *ODTÜ Gelişme Dergisi*, Cilt 24, Sayı 2, 161-167.
- Beyazyüz M., Göka E. (2011). *Hasta Bedenin Ruhu*, CK Yayınevi, Ankara.
- Beydoğan H. Ö. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*, Kadir Keskinlik (ed.). Pegem Akademi, Ankara.
- Biçerli M. K. (2005). *Çalışma Ekonomisi*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Biggs J. B., Moore P. J. (1993). *The Process of Learning*, Prentice Hall, Australia.
- Biggs J. (2001), Enchancing Learning: A Matter of Style or Approach, Sternberg R. J., Li F. Z. (eds). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates.
- Bilgin O. (2011). *Ergende Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bitran M., Zuniga D., Lafuente M., Viviani P., Mena B. (2005). “Influence of Personality and Learning Styles in the Choice of medical Specialty”, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16341370#>, (25.02.2017).
- Bolat A. (2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygı Düzeyi ile Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (İstanbul İli Örnekleme)*, Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boydak A. (2001). *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Bozkurt O. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Kullanılarak Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkur Ö. Ç. (2013). “Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler ile Girişimcilik Eğitimi: Girişimci ve Öğrenci Görüşleri”, *Girişimcilik ve Kalkınma*, (8:1) 2013, 7 – 28.

- Bozkurt V. (1996). *Enformasyon Toplumu ve Türkiye: İşin Örgütlenmesinde ve İş Gücünde Yapısal Değişmeler*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Brown E., Cristea A., Stewart C., Brailsford T. (2005). "Patterns in Authoring of Adaptive Educational Hypermedia: Ataxonomy of Learning Styles", *Educational Technology & Society*, 8(3), 77-90.
- Bruno F. J. (1996). *Psikoloji Tarihine Giriş*, (çev. G. Sevdiren), Kibele Yayınevi, İstanbul.
- BSTB (2012). *Türkiye'nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi*, https://gurbekir.files.wordpress.com/2014/07/2012_gur_sete_insan_kaynagi.pdf, (18.08.2017).
- BSTB (2017). *Sanayinin İhtiyaç Duyduğu İşgücü Nitelikleri Raporu*, <https://kusip.gov.tr/kusip/views/paylasimEkGoster.htm?id=512&pt=0>, (15.04.2018).
- Buch K., Bartley S. (2002). "Learning Style and Training Delivery Mode Preference", *Journal of Workplace Learning*, No 1, pp 5 – 10.
- Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü (2017). *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*, <http://img.eba.gov.tr/964/89e/fa9/584/acf/934/75c/b71/081/823/dbe/ab1/120/fb0/001/96489efa9584acf93475cb71081823dbeab1120fb0001.pdf?name=%C3%96%C4%9ERENME.pdf>, (14.11.2017).
- BUSİAD (2015). *Meslek Lisesi Öğrencileri Eğilimler Araştırması Sonuç Raporu V.01*, İstanbul: Infakto Research Workshop.
- Butler K. A. (1987a). *Learning and Teaching Style – In Theory and Practise*, Columbia: The Learner's Dimension.
- Butler K. A. (1987b). *Learning Styles – Personel Exploration and Practical Applications*, Columbia: The Learner's Dimension.
- Bülbül T. ve Gökçe A. T. (2015). "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Metaforik Okul Algıları: İşlevselci Bir Yaklaşım" *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (2), 273- 295.
- Büyükkaragöz S., Muşta M., Yılmaz H., Pilten Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Mikro Basım-Yayım-Dağıtım, Konya.
- BYEGM (2017). *Rakamlarla Türkiye*, <http://www.byegm.gov.tr/turkce/egitim>, (01.10.2017).
- Byrne B. (2000). "Relationship Between Anxiety, Fear, Self – Esteem and Coping Strategies in Adolescence", *Adolescence*, Vol. 35, No. 137, 201 – 212.
- Cameron J., Pierce W. D. (1994). "Reinforcement, Reward and Intrinsic Motivation: A Meta Analysis", *Review of Educational Research*, 64 (3), 363-370.

- Cekiso M., Arends J. and Mkabile B. (2015). "Exploring the Learning Style Preferences Used by Accounting Students in a University of Technology in South Africa", https://www.researchgate.net/publication/292514372_Exploring_the_Learning_Style_Preferences_Used_by_Accounting_Students_in_a_University_of_Technology_in_South_Africa, (25.02.2018).
- Cerit – Aksoy A. (1992). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz Saygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cevher A. Y. (2017). *Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi: Sistematik Derleme*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ceylan İ. (2013). *Ergenlerin Benlik Saygısı ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cezair (1999). "Exploring The Impact Gender May Have Student's Learning Styles Course Achievement In Selected Accounting Courses", *Paper Presented At The AAA Mid Atlantic Conference On The Scholarship Of Diversity*, Norfolk, Virginia, 2005.
- Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2001). "Validation of a New General Self-Efficacy Scale", *Organizational Research Methods*, 4, 62. https://www.researchgate.net/publication/228864305_Validation_of_a_New_General_Self-Efficacy_Scale, (27.02.2019).
- Cherry K. (2019). "Learning Styles Based on Jung's Theory of Personality", <https://www.verywellmind.com/jungs-theory-of-personality-learning-styles-2795160>, (29.04.2019).
- Chi-Ching Y., Noi L. S. (1993). "Learning Styles and Their Implications for Cross-Cultural Management in Singapore", *The Journal of Social Psychology*, Vol: 5, no 134, 593-600.
- Chubb N., Ross J. ve Fertman C. (1997). "Adolescent Self – Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender and Age Differences", *Adolescence*, 32 (125), 113 – 129.
- Civelek M. (2014). "Öğrenme Psikolojisi", <http://www.sureklikpss.com/wp-content/uploads/%C3%B6%C4%9Frenme-psikolojisi.pdf>, (18.11.2017).
- Cloninger C. R., Svrakic D. M. (2007). Kişilik Bozuklukları, Sadock B. J., Sadock V. A. (ed.) (2007). *Kaplan & Sadock's Psikiyatri El Kitabı*, Güneş Kitabevi.
- Cook M. J. (1997). "An Exploratory Study of Learning Styles as a Predictor of College Academic Adjustment", <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.196.5651&rep=rep1&type=pdf>, (25.05.2018).

- Conner C. (2007). "Learning Styles Research", *Primary Leadership*, No: 47, <http://www.keyskillssupport.net/cpda/materials/session07/07od1.pdf>, (25.05.2018).
- Cooley C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York.
- Coopersmith S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: Consulting Psychologist Press.
- Coopersmith S. (1991). *SEI – Self – Esteem Inventories*, Consulting Psychologist Press, Inc. Palo Alto.
- Cunha A. C. (2001). "Learning Styles – Beginning for a Personalized Education", *Textura*, 4, 87 – 95, Retrieved August 07, 2014, <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/763/586>, (02.02.2018).
- Cüceloğlu D. (1993). *Yeniden İnsan İnsana*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu D. (2017). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağatay B. (2000). *Effects of Learning Style Enrichment Instruction on Mathematics Achievement*, Boğaziçi Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik Ç, B. ve Odacı, H. (2012). "Kendilik Algısı ve Benlik Saygısının Problemler İnternet Kullanımını Üzerindeki Yordayıcı Rolü", *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7, (1), 433-441.
- Çelikkaya H. (1998). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, Alfa Basımevi, Bursa.
- Çoban H. (1997). *Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş: Gelecekte Kaçılmaz; Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş İçin Stratejik Planlama ve Yönetim Bilgi Sistemi Uygulaması*, İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Çuhadaroğlu F. (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı*, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Daco P. (1983). *Çağdaş Psikolojinin Olağanüstü Başarıları* (çev. O. A. Gürün), İnkılap ve Aka Yayınları, İstanbul.
- Dağ F., Geçer A. (2009). "Relations Between Online Learning and Learning Styles", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (2009), 862 – 871.
- Demirel Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegema Yayınevi, Ankara.
- Demirel Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*, Pegema Yayıncılık, Ankara.

- Demirel Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel Ö. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Demirel Ö., Kaya Z. (ed.), (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirkaya H., Uşak M., Mutlu M. (2003). “4 Mat Öğretim Sistem Modeli’nin Çevre Eğitimine Uygulanması”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt (2), Sayı 4.
- Denizlihaber (2017). “Taş: Sanayici Ara Eleman Bulamıyor”, <http://www.denizlihaber.com/ekonomi/ekonomi-genel/tas-sanayici-ara-eleman-bulamiyor/>, (19.08.2017).
- DenizoğluP. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dilek H. (2007). *Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Anne – Babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dixon N. (1999). *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*, UK: McGraw Hill.
- Doğru N., Peker R. (2004). “Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), 2004, 315-328.
- Dökmen Ü. (1982). “Farklı Tür Geri Bildirimlerin (Feedback) Öğrenmeye Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/512/6287.pdf>, (20.11.2017).
- Drucker P. F. (1993). *Kapitalist Ötesi Toplum* (çev. Belkıs Çorakçı), İstanbul Kitap Yayınevi.
- Dunn R., Dunn K. (1993). “Learning Styles of the Multiculturally Diverse”, *Emergency Librarian*, 20 (4), 24-33.

- Dunn R., Denig S., Lovelace M. K. (2001). "Two Sides of The Same Coin or Different Strokes for Different Folks", *Teacher Librarian*, 28(3), 9 - 16.
- Durmaz Ş., Ören K. (2017). "Öz Yeterlilik ve Öz güvenin İşgücü ve İstihdama Etkisine Bir Bakış", *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, Ocak 2017, 9 (1), 109 – 120.
- Duru A. (1995). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişki*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Durusoy S. (2007). Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Beşeri Sermaye İhtiyacı Artarken, Oğuz Karadeniz (ed.) *Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’de Eğitim ve Beşeri Sermaye*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Dündar P. (2017). "Öğrenme Yönteminizi Değiştirin", *Bilim ve Teknik*, Sayı: 599, 12-19.
- Ekici G. (2001). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekici G. (2002). "Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği", *Eğitim ve Bilim*, Cilt 27, Sayı 123 (42-47), egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5172/1301, (16.12.2017).
- Ekici G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Ders Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Elfant B. A. (2002). *A Study of the Relationship Between Integrative Studies Freshman Learning Styles and Their Instructors' Learning Styles Represented by Students' Course Achievement*, George Mason University.
- Entwistle N., Velds M. C. and Walker P., (2001). Conceptions, Styles and Approaches Within Higher Education: Analytic Abstractions and Everyday Experience, Sternberg R. J., Li F. Z. (eds) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ercan L. (2003). Motivasyon, Leyla Küçükahmet (ed.) (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* Ankara.
- Erdem A. R. (2005). *Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim*, Anı Yayınları, Ankara.
- Erden M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erden M., Akman Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erden M., Akman Y. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erden M., Altun S. (2006). *Öğrenme Stilleri*, Morpa Yayınevi, İstanbul.

- Eren E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Erez, A., ve Judge, T. A. (2001). "Relationship of Core Self-Evaluations To Goal Setting, Motivation, And Performance". *Journal of Applied Psychology*, 86, 2001, 1270–1279.
- Ergür D. O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkan H. (1993). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.
- Ertek T. (2015). *Temel Ekonomi*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Erol Z. (2000). *15 – 16 Yaşları Arasındaki Çalışan, Resmi Lise ve Endüstri Meslek Lisansına Devam Eden Gençlerin Özsaygı Düzeyleri ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy S. (2003). *İlköğretim 6, 7 , 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eşer H. (2005). *Üniversite Öğrencilerinde Dini İnanç ve Benlik Saygısı İlişkisi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- EUROSTAT (2019). *Population by Age Group, % of Total Population*, <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00010&language=en>, (25.02.2019).
- Evoy P. M. (1998). *Educating The Future GP. The Course Organizer's Handbook*, Radcliffe Medical Press.
- Felder R. M. (1993). "Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education", *J. College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- Felder R. M. (1996). "Matters of Styles", *ASEE Prism*, 6(4), 18-23, <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>, (05.12.2017).
- Felder R. M., Silverman L. K. (1988). "Learning and Teaching Styles In Engineering Education", *Engr. Education*, 78(7), 674-681, <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>, (21.02.2018).
- Felder R. M., Spurlin J. E. (2005). "Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles", *Intl. Journal of Engineering Education*, 21(1), 103-112.

- Feltz D. L. (1988). "Self-Confidence and Sport Performance", *Exercise and Sport Sciences Reviews*, January 1988 Volume 16, Issue 1, ppg 423-458, http://t012.camel.ntupes.edu.tw/ezcatfiles/t012/img/img/171/Feltz1988_423-457_16_ESSR.pdf, (17.10.2018).
- Fer S., Cırık İ. (2003). Temel Kavramlar (Yasa, İlke, Kuram, Model, Strateji, Yöntem, Teknik, Taktik, Yaklaşım), Ulusoy A. (ed.) *Gelişim ve Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fidan N. (1985). *Eğitime Giriş*, Alkim Yayınevi, İstanbul.
- Fidan N. (1996). *Öğrenme ve Öğretme*, Alkim Yayınları, Ankara.
- Fidan N., Erden M. (1988). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Başkent Yayınevi, Ankara.
- Fidan N., Erden M. (1998). *Eğitime Giriş*, Alkim Yayınları, Ankara.
- Fordham F. (1999). *Jung Psikolojisi*, (çev. Aslan Yalçın), Say Yayınları, İstanbul.
- Franken R. E. (1988). *Human Motivation*, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company, Second Edition.
- Fuller C. (2005). *Ben Farklıyım Çocuğunuzun Öğrenme Tarzını Keşfedin*, Selis Kitapları, 2. Baskı, İstanbul.
- Furnham A., Jackson C. J., Miller T. (1999). "Personality, Learning Style and Work Performance", <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886999000537>, (25.01.2017).
- Gemmel R. (2017). "Learning styles of entrepreneurs in knowledge-intensive industries", https://www.researchgate.net/publication/316631992_Learning_styles_of_entrepreneurs_in_knowledge-intensive_industries, (18.12.2017).
- Gencel İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gencel İ. E. (2007). "Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri - III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, 120 - 139, <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/5475/9.2%2520gencel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (10.04.2018).
- Giddens A. (2000). *Sosyoloji*, Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Given B. K. (1996). "Learning Styles; A Synthesized Model", *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11-44.

- Goodwin F. K., Jamison K. R. (1990). *Manic-depressive Illness*, Oxford University Press, New York.
- Gordon R., Cross M. A. (1974). *The Psychology of Learning*, Pergamon Press Oxford, New York.
- Gökalp Z. (2009). *Lise Öğrencilerinde Anne ve Baba ile İlişkilerin Benlik Saygısını Yordama Gücü ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkilerinin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göktaş M. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki*", Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Guild P. B., Garger S. (1985). *Marching to Different Drummers*, ASCD Publications.
- Gültan S. (2003). *Bilgi Toplumu Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Gün E. (2006). *Spor Yapanlarda ve Spor Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı*, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Gündoğdu R. (2013). "Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar", https://www.researchgate.net/profile/Rezzan_Guendogdu/publication/315387376_ogrenmenin_dogasi_ve_temel_kavramlar/links/58cfb40f458515b6ed8c13e5/ogrenmenin-dogasi-ve-temel-kavramlar.pdf, (16.11.2017).
- Gündüz M. (2015). "Öğretmen Adaylarının Anlamsal Çağrışım İçin Kullandıkları Akronymaların Değerlendirilmesi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35.gunduz.pdf>, (23.11.2017).
- Güngör A. (1989). *Lise Öğrencilerinin Öz Saygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gür A. (1996). *Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürak H. (2016). *Ekonomik Büyüme ve Kalkınma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Gürbüz S. ve Şahin F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe – Yöntem – Analiz*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gürbüz S., Erkuş A., Sığır Ü. (2010). "İş Tatmini ve İş Performansının Yeni Öncülü: Benlik Değerlendirmesi", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 2010, 69-76, http://sobiad.org/eJOURNALS/dergi_SBD/arsiv/2010_1/09sait_gurbuz2.pdf, (27.02.2019).

- Gürel Ö. (2007). *Görme Engelli Ergenlerle Gören Ergenlerin Benlik Saygısı Gelişimlerinin Karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Güven B. (2007). “Öğretimde Bireysel Farklılıklara Bakış: Bilişsel Stiller”, journal.yeditepe.edu.tr/index.php/edu7/article/view/27/25, (01.11.2017).
- Güvenç B. (1991). *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Haddioui I. E., Khaldi M. (2012). “Learning Style and Behavior Analysis A Study on The Learning Management System Manhali”, *International Journal of Computer Applications*, Volume 56, No. 4, 9-15.
- Haktanır G. ve Baran G. (1998). “Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Anne Baba Tutumlarının Algılanmasının İncelenmesi”, *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 5 (39), 134 – 141.
- Headrick D. R. (2002). *Enformasyon Çağı: Akıl ve Devrim Çağında Bilgi Teknolojileri 1700 – 1850*. (çev. Zülal Kılıç), İstanbul Kitap Yayınevi.
- Healy M. ve Jenkins A. (2000). “Kolb’s Experimental Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education”, *Journal of Geography*, Sept/Oct, 99,5, 185-195.
- Hebb D. O. (1951). “The Role Of Meurological Ideas in Psychology”, *Journal of Personality*, 20: 39-55.
- Hiçdurmaz D., Öz F. (2011). “Benliğin Bilişsel Yaklaşımla Güçlendirilmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, (2011), 68-78.
- Hizmetiçi S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Hoge D. R., Smith E. K. & Hanson K. L. (1990). “School Experiences Predicting Changes in Self – Esteem of Sixth and Seventh Grade Students”, *Journal of Educational Psychology*, 82, 117 – 126.
- Hoşgörür V., Taştan N. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*, Demirel Ö., Kaya Z. (ed.), Pegem Akademi, Ankara.
- Houtte V. M. (2005). “Global Self – Esteem in Technical / Vocational Versus General Secondry School Tracks: A Matter of Gender”, *Sex Roles*, Vol. 53, 753 – 60.
- Howe M. (2001). *Öğrenme Psikolojisi*, (çev. Ebru Kılıç), Alfa Yayınları, İstanbul.
- Hoy A. W. (2015). *Eğitim Psikolojisi*, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

- Hurlock B. E. (1955). *Adolescent Development*, Mc Graw, Hill Book Company, New York.
- Huttman E. (1999). *The Relationship Between Self – Esteem and Job Performance*, Unpublished Master’s Thesis, Florida International University, Florida. Ireland, R.D., Hitt, M. A. & Williams, J.C.(1992). “Self-confidence and decisiveness: prerequisites for effective management in the 1990s”, *Business Horizons*,35: 1, January–February, 36-43.
- İnanç B. (1987). “Adolesan Dönemdeki Öz – İmaj Örüntüsünün İncelenmesi – Ön Çalışma”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 60 – 72.
- İŞKUR (2018). *Denizli İşgücü Piyasası Araştırma Raporu*, <https://media.iskur.gov.tr/28996/denizli.pdf#page=45&zoom=100,0,57>, (25.06.2019).
- James W. (1890/1950). *The Principles of Psychology*, New York, Dover.
- Jonassen D. H., Grabowski B. (1993). *Individual Differences and Instruction*, New York: Allen & Bacon.
- Jonassen D. H., Grabowski B. (1999). *Handbook of Individual Differences, Learning And Instruction*, USA: Lawrance Erlbaum Associates.
- Joy S., Kolb D. A. (2009). "Are the Cultural Differences in Learning Style?", *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69 – 85.
- Judge, T. A., Erez, A., ve Bono, J. E. (1998). “The Power of Being Positive: The Relation Between Positive Selfconcept and Job Performance”, *Human Performance*, 11, 1998, 167–187.
- Jung C. G. (1977). *Psychoogical Types*, Princeton University Press, New Jersey.
- Kahriman İ. (2005). “Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 24-32.
- Kanadlı S. (2008). *Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stilleri Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kanadlı S. (2016). “Öğrenme Stili Modellerine Dayalı Öğretim Ortamlarının Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisine Yönelik Bir Meta – Analiz Çalışması”, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016, 16, 2057 – 2086.

- Kapıkıran N. A. (2006). “Başarı Kaygısı Ölçeğinin Geçerliği ve Güvenirliği”, http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1386467768_1-BA%C5%9EARI%20KAYGISI%20%C3%96L%C3%87E%C4%9E%C4%B0N%C4%B0N%20GE%C3%87ERL%C4%B0%C4%9E%C4%B0%20VE%20G%C3%9CVEN%C4%B0RL%C4%B0%C4%9E%C4%B0.pdf, (17.11.2017).
- Kaplan E., Joseph and Daniel A. Kies. (1995). “Teaching Styles and Learning Styles”, *Journal of Instructional Psychology*, 22, 1:19-34, March 1995.
- Karaçay B. (2010). “Beyin ve Kişilik”, *Bilim ve Teknik*, Şubat 2010, 70-77, <http://www.basaryalti.av.tr/belge-dosya/beyin-ve-kisilik.pdf>, (01.11.2017).
- Karadağ E., Deniz S., Korkmaz T. ve Deniz G. (2008). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma”, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/153346>, (02.11.2018).
- Karadeniz O. (2007). Türkiye’de Beşeri Sermayenin Durumu ve Çeşitli Ülkelerle Karşılaştırılması, Oğuz Karadeniz (ed.) *Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’de Eğitim ve Beşeri Sermaye*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Karafilik A. (2007). *Öğrenmeyi Öğren*, Akro Akademi Yayınları, Ankara.
- Karakış Ö. (2006). *Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karlı M. D. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi, Ankara.
- Kavale K. A., LeFever G. B. (2007). “Dunn and Dunn Model of Learning Style Preferences: Critique of Lovelace Meta-Analysis”, *Journal of Educational Research*, 101 (2), 94-97.
- Kaya F. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi*, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya H., Akçin E. (2002). “Öğrenme Biçimleri / Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi.”, Cumhuriyet Üniversitesi, *Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2).
- Kaymaz K. (2007). “Davranış Boyutuyla Performans Geribildirim Olgusu ve Süreci”, <http://www.politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/62/4/8.pdf>, (25.01.2018).
- Kepenek Y., Yentürk N. (2005). *Türkiye Ekonomisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kılıç E. (2002). *Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarı Etkisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç M. (2002) Gelişim ve Öğrenme, Binnur Yeşilyaprak (ed.), *Öğrenmenin Doğası*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Kızılloluk H. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Adil Türkoğlu (ed.), Mikro Yayınları, Ankara.
- Koç S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı ile İlişkisi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koçak T. (2007). *İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kolb A. Y., Kolb D. A. (2013). "The Kolb Learning Style Inventory Version 3.1 & 3.2 2013 Technical Specifications", https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/klsi-3_1-3_2-technical-specifications.pdf, (25.01.20147).
- Kolb D. A. (1981). "Learning Styles and Disciplinary Differences", https://www.researchgate.net/publication/283922529_Learning_Styles_and_Disciplinary_Differences, (25.02.2018).
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning And Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- Kolb D. A. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory*, Hay Resources Direct.
- Kolb D. A. (2000). *Faciltaitor's Guide to Learning*, Hay Resources Direct.
- Kolb D.A. and Kolb A. Y. (2005). The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1. https://learningfromexperience.com/research-library/klsi-3_1-3_2-technical-specifications/, (20.04.2018).
- Kolb D. A., Boyatzis R. E., Mainemelis C. (1999). "Experiential Learning Theory Previous Research and New Directions", https://www.researchgate.net/publication/242762265_Experiential_Learning_Theory_Previous_Research_and_New_Directions, (21.03.2018).
- Köse U. (2019). "Yapay Zeka ve Geleceğin Siber Savaşları", *Bilim ve Teknik*, Mayıs 2019, Yıl 52, Sayı 618, 76 – 84.
- Kulga C. E. (2014). *Günlük Yaşamda Benlik Sunumları Üzerine Bir İnceleme*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurşun M. (1998). *Elazığ'da İki Farklı Lisedeki Öğrencilerin Alie Sorunlarının Benlik Saygısı Üzerine Etkileri*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kuzgun Y. (1972). *Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuzgun Y., Deryakulu D. (ed.) (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Laschinger H. K. (1984). "Learning styles of nursing students and career choices", https://www.researchgate.net/publication/16630032_Learning_styles_of_nursing_students_and_career_choices, (25.03.2018).
- Laschinger H. K. (1986). "Learning styles of nursing students and environmental press perceptions of two clinical nursing settings", *Journal of Advanced Nursing*, 11, 289-294.
- Laschinger H.K. (1990). "Review of experiential learning theory research in the nursing profession", *Journal of Advanced Nursing*, 15, 985-993.
- Lawrence G. D. (1993). *People Types & Tiger Stripes*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382320.pdf>, (25.02.2018).
- Lingren H. G. (1991). "Self-esteem in Children", *Children and Family*, 12, 1 – 3.
- Long M. (2000). *The Psychology of Education*, Routledge / Flamer, London.
- Mangold K., Kunze K. L., M. M. Quinonez, Taylor L. M., A. J. Tenison (2018), "Learning Style Preferences of Practicing Nurses", <https://insights.ovid.com/crossref?an=01709760-201807000-00008>, (25.02.2019).
- Masuda Y. (1990). *Managing In The Information Society: Releasing Synergy Japanese Style*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Marsh H. W. (1990). "Influences of Internal and External Frames of Reference on the Formation of Math and English Self – Concepts", *Journal of Educational Psychology*, 82, 107 – 116.
- McCarthy B. (1987). *The 4 Mat System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*, Barrington: Excel Inc.
- McCarthy J. D. ve Hoge D. R. (1982). "Anlysis of Age Effects in Longitudinal Studies of Adolescent Self – Esteem", *Development Psychology*, 18 (3), 372 – 379.
- McLoughlin C. (1999). "The Implications of the Research Literature on Learning Styles Forthe Design of Instructional Material", *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), 222-241.
- Mead G. H. (1934). *Mind, Self and Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
- MEB (1973). "Milli Eğitim Temel Kanunu", <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (29.07.2017).

- MEB (2010). “Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği”, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html, (31.07.2017).
- MEB (2013). “Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği”, https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf, (30.07.2017).
- MEB (2017a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2016 – 2017 1. Dönem*, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf, (03.08.2017).
- MEB (2017b). “Okul Öncesi Eğitimde Adrese Dayalı Kayıt”, https://drive.google.com/file/d/0BxCYXmeNe_fFQkl3MXBIMm9IQkU/View, (03.08.2017).
- MEB (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri 2017 – 2018*, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf, (03.12.2018).
- MEGEP (2017). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Yer Alan 54 Alan ve 206 Dal Listesi”, <http://www.megep.meb.gov.tr/?page=alanDal>, (16.08.2017).
- Mendelson B. K., Mendelson M. J. and White D. R. (1996). “Self – Esteem and Body Esteem: Effects of Gender, Age and Weight”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 17, 321 – 346.
- Mentlowski M., Strait M. (1983). "A Longitudinal Study of Student Change in Cognitive Development and Generic Abilities in an Outcome Centered Liberal Arts Curriculum", <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239562.pdf>, (25.05.2018).
- Montgomery S., Groat L. N. (2007). *Student Learning Styles and Their Implications For Teaching*, CRLT Occasional Papers the Center for Research on Learning And Teaching the University of Michigan.
- Morgan C. (2006). *Psikolojiye Giriş*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Mumford A. (1995). “Learning Styles and Mentoring”, *Industrial and Commercial Training*, c. 27, s.8, ss 4-7.
- Mutlu M., Aydoğdu M. (2003). “Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003 (1), Sayı:13, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/download/5000056318/5000053526>, (03.04.2018).
- Myers I. B ve Myers P. B. (1997). *Kişilik, Farklı Tipler Farklı Yetenekler* (çev. H. Ovacık), Kuraldışı Yayınları, İstanbul.

- Nalwa K. and Anand A.(2003). “Internet Addiction Among Students: A Cause of Concern”, *Cyberpsychology and Behaviour*, 6 (6), 653-656.
- Nelson J. E. (1991). *Differences in Learning Style Preferences, Environmental Press Perceptions, And Job Satisfaction Between Surgical Intensive Care and General Surgical Unit Nurses*, The University of Arizona, <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a239367.pdf>, (25.02.2017).
- Niedwiecki A. S. (2007). “Lawyers And Learning: A Metacognitive Approach To Legal Education”, <https://repository.jmls.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=facpubs>, (25.01.2019).
- Niemz K., Griffiths M. and Banyard P. (2005) “Prevalence of Pathological Internet Use Among University Students and Correlations With Self-Esteem, The General Health Questionnaire (GHQ) and Deshination”, *Cyberpsychology & Behavior*, 8, 562-570.
- Okvuran A. (2002). “Dramanın Öğretimi ve Dramaya Dayalı Öğrenme”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, <http://www.ebuline.com/pdfs/1Sayi/1-8.pdf>, (11.10.2017).
- Oluk S.,Sambur E., Can Ş. (2007). “Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat, 1-2.
- Orak Z. (2015). *Türkiye’de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Oral B. (2003). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418 – 435.
- Orhan S. (2006). *Samsun’da Çalışan Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, Benlik Saygısı ve Stresle Başa Çıkma Yolları*, Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Samsun.
- Ormrod J. E. (1999). *Human Learning*, USA: Prentice – Hall, Inc, Third Edition.
- Orr E. ve Dinur B. (1995). “Social Setting Effects on Gender Differences in Self – Esteem”, *Kibbutz and Urban Adolescence*, 24 (1), 3 – 25.
- Otacıoğlu S. (2009). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-150.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Önder F. (2006). *Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öner N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. Bir Başvuru Kaynağı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Öz F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*, İmaj Yayınları, Ankara.
- Özçelik A. O. (2018). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 8. Baskı, İstanbul.
- Özden Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özen Y., Gülaçtı F. (2010). "Benlik Kavramı ve Benliğin Gelişimi, Bilen Benliğe Gereksinim Var mı?", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 12-2, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/67626>, (06.06.2018).
- Özer B. (2001). Bilgiyi İşleme Kuramı, Can G. (ed.) *Gelişim ve Öğrenme* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Özgü H. (1976). *Psikoloji Dünyasının Üç Büyükleri: Freud, Adler ve Jung*, Ararat Yayınları, Ankara.
- Özşaker M., Canpolat M. ve Yıldız L. (2011). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki”, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 155-164.
- Öztuna S. (2013). “Bilişsel Biçem ile Öğrenme Biçemi Arasındaki İlişki”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl 17, Sayı: 56, 429-451, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63210>, (01.11.2017).
- Öztürk B. (1999). “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 144, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/144/ozturk.htm, (19.11.2017).
- Öztürk Z. (2007). *Öğrenme Stilleri ve 4MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peker M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker M. (2005). "İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21(5).
- Perkins D. N. (1999). “The Many Faces of Constructivism”, *Educational Leadership*, 57(2), 354-371.

- Philips D. (1984). "The Illusion of Incompetence among Academically Component Children", *Child Development*, 55, 2000 – 20116, https://www.jstor.org/stable/1129775?seq=1#metadata_info_tab_contents, (25.01.2018).
- PISA (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf, (02.10.2017).
- Pinquart M., Juang L. P. & Silbereisen R. K. (2003). "Self-efficacy and Succesful School to Work Transition: A Longitudinal Study", *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Pişkin M. (1996). *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Pişkin M. (1997). *Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması*, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Kongre Kitabı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını, Adana
- Polat Y., Peker A. A., Özpeynirci R., Duman H. (2014). "The effect of learning styles of accounting education students on their performance: a field study", <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815008988>, (25.02.2017).
- Polhemus L., Danchak M. and Swan K. (2004). *Adaptive Presentations for Learning Styles: Reflective Online Teaching*, San Diego, CA.
- Randhawa G. (2004). "Self-efficacy and Work Performance: An Empirical Study", *Indian Journal of Industrial Relations*, 39:3, Jan., 336.
- Reeve J. (2001). *Understanding Motivation and Emotion*, USA: John Wiley & Sons, Inc, Third Edition.
- Richmond A. S., Cummings R. (2005). "Implementing Kolb's Learning Styles Into Online Distance Education", *International Journal of Technology in Teaching And Learning*, pp. 45-54.
- Riding R. J., Pearson F. (1994). "The Relationship Between Cognitive Style and Intelligence", *Educational Psychology*, 14, 413-425.
- Riding R. & Rayner S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*, D. Fulton Publishers: London.
- Rogers C. (1950). The Significance of the Self-Regarding Attitudes and Perceptions, In M. L. Reymert (Ed.), *Feelings and Emotions; The Mooseheart Symposium* (pp. 374-382). New York, NY, US: McGraw-Hill.

- Rosenberg M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton University Press, Princeton N. J.
- Saban A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sabuncuoğlu Z., Tokol T. (2009). *Genel İşletme*, Alfa Aktüel Yayıncılık, Bursa.
- Sahranç Ü. (2015). *Eğitim Psikolojisi*, İbrahim Yıldırım (ed.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sarıtaş M. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*, Kadir Keskinç (ed.), Pegem Akademi, Ankara.
- Sassenrath J. M., Carrerick C. M. (1965). "Effect of Differential Feedback From Examinations on Retention and Transfer", *Journal of Educational Psychology*, 56, 259-263.
- Saygın A., Maraşlı A. ve Maraşlı M. (2000). *Hafıza Teknikleriyle Beyin Gücünü Geliştirme*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Schunk D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*, (çev. ed. M. Şahin), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Selçuk Z. (1997). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim – Öğrenme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Senemoğlu N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senemoğlu N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gönül Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara.
- Seven M. A., Engin A. O. (2008). "Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, 189 – 212, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000546/1020000538>, (14.11.2017).
- Sever E. (2008). *Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Silberman M. (1996). *Active Learning - 101 Strategies - To Teach Any Subject*, Allyn and Bacon, Boston.
- Silver H. F., Strong R. W. & Perini M. J. (2000). *So Each May Learn Integrating Learning Styles And Multiple Intelligences*. USA: ASCD.
- Smith P. L. & Ragan T. J. (1999). *Instructional Design*, NY: John Wiley & Sons.

- Sönmez V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Pegem Yayınları, No: 12, Ankara.
- Sternberg R. J. & Grigorenko E. L., (2001). A Capsule History of Theory and Research on Styles, Sternberg R. J., Li F. Z. (eds) (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg R. J., Williams W. M. (2002). *The Art of Dance in Education*, London: A&C Black, Second Edition.
- Stevenson N. (2003). *Cultural Citizenship: Cosmopolitan Questions*, England, Open University Press.
- Suner F. E. (2000). *Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin H. (2002). *Türkiye Ekonomisi*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Şimşek A. (2004). Öğrenme Biçimi, Yıldız Kuzgun ve Derya Yurdakulu (ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şimşek A. (2006). Öğrenme Biçimi, Yıldız Kuzgun ve Derya Yurdakulu (ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şimşek M. Ş., Akgemci T., Çelik A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şimşek Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9 – 11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tamer, M.A. ve Özcan, M. (2014). “Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Mesleki Eğitimin Paydaşlarıncı Değerlendirilmesi” *Milli Eğitim*, 203, 205-223.
- Taner H., Jones S. (2007). “Using Video-stimulated Reflective Dialogue to Learning from Children about Their Learning with and without ICT.”, *Technology, Pedagogy and Education*, 16(3).
- Taşdöven H., Emhan A., Dönmez M. (2012). “Liderlik Tarzı ve Mizaç-Karakter İlişkisi: Polis Teşkilatında Bir Uygulama”, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt19, Sayı2, 165-177, http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C19S22012/165_177.pdf, (04.11.2017).
- TATA, J. (2002). “The Influence of Managerial Accounts on Employees Reactions to Negative Feedback,” *Group & Organization Management*, (Vol: 27, No: 4): 480-503.
- Temel Z. F., Aksoy B. A. (2001). *Ergen ve Gelişimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

- Temiz B. K. (2002). “Hatırlama ve Unutma”, <http://w3.gazi.edu.tr/~burak/odevhatirlamaunutma.pdf>, (18.11.2017).
- Tennant M. (1988). *Psychology and Adult Learning*, London: Routledge.
- Toffler A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth And Violence At The Edge Of The 21 st Century*, New York: Bantam Books.
- Tokinan B. Ö., Bilen S. (2011). “Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 363-374.
- Tokol A., Alper Y. (ed.) (2012) *Sosyal Politika*, Dora Yayınları, Bursa.
- Toprakçı E. (2002). *Eğitim Üzerine*, Ahmet Üstün, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Torucu B. K. (1990). *13 – 14 Yaşındaki Gençlerin Sosyo – Ekonomik Düzeyi ve Ana – Baba Tutumlarındaki Farklılıkların Belirlenip Benlik Saygısına Etkisinin Araştırılıp Karşılaştırılması*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tufan B. (1998). *Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerinde Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tural N. K. (2002). *Eğitim Finansmanı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Turner J. H., Beeghley L., Powers C. H. (2012). *The Emergence of Sociological Theory (Sosyolojik Teorinin Oluşumu)*, (çev. Ü. Tatlıcan), Sentez Yayıncılık, İstanbul.
- Turhan R., Güneş Y., Yaşaroğlu N. (2003). “Öğrenme Stilleri”, *Empati Dergisi*, Yıl:2 Sayı: 12, 2-8, <http://www.ekin.k12.tr/dosya/empati12.pdf>, (05.11.2017).
- Turnalar K. G. (2008). *İnternet Bağımlılığını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- TÜİK (2019a). “İşgücü İstatistikleri”, *Kasım 2018*, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30689>, (16.03.2019).
- TÜİK (2019b). “15 -24 Yaş Grubu Lise Dengi Mesleki Okul İşsizlik Oranı”, <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr>, (16.01.2019).
- Türker Ü. (2017). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Modelleri ve Tercihlerinin Karşılaştırılması*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Türkoğlu A. (1998). “Az Bilinen Yönleriyle Öğrenme”, *Eğitim ve Bilim*, 1: 38 – 41.
- University of Leicester. (2018). “Honey and Mumford”, <https://www2.le.ac.uk/departments/gradschool/training/eresources/teaching/theories/honey-mumford>, (11.01.2018).

- Uyungül Ö. (2016). *Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ülgen G. (1995). *Eğitim Psikolojisi – Birey ve Öğrenme*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Ülgen G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Ünüvar A. (2003). *Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15 – 18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme ve Benlik Saygısına Etkisi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üre Ö. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vangsnes E. H. (2007). *A Comparative Study of Learning Styles and Job Satisfaction to Medical Specialty Chosen Among Physician Assistant Graduates*, Western Michigan University, Michigan, <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/924/>, (25.03.2017).
- Veznedaroğlu R. L., Özgür A. O. (2005). “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller Ve İşlevleri”, *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Vural B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Vuranok T. T., Özcan M., Çelebi N. (2017). “Mesleki ve Genel Lise Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Statüsü (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)”, https://www.researchgate.net/publication/322421131_Mesleki_ve_Genel_Lise_Oğrencilerinin_Sosyo-ekonomik_Statusu_Istanbul_Avrupa_Yakasi_Ornegi, (25.03.2019).
- Yakın M. ve Erdil O. (2012). “Relationships Between Self-efficacy and Work Engagement and The Effects on Job Satisfaction: A Survey on Certified Public Accountants”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 58, 370-378.
- Yapıcı M. (2015). *Eğitim Psikolojisi*, İbrahim Yıldırım (ed.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yavuz H. V. (2016). *Sanayi ve Hizmet Sektöründe İşgücü Devir Oranlarının Yüksek Olmasının Nedenleri Ve Çözüm Önerileri: Denizli Örneği*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yavuzer H. (2003). *Okul Çağı Çocuğu*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yenidünya A. (2005). *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yeşilyurt E. (2014). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 999 – 1021, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63450>, (03.11.2017).
- Yıldız S. (2014). *Freudyen Psikanaliz Kuramları Işığında Balzac'ı İncelemek: Tuhaf Öyküler*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım Kemal (ed.). (2012). *İktisada Giriş*, Pelikan Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz E. (2016). “Polislerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile Öfke ve Öfke İfade Tarzları”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Ekim 2016, Cilt 6, Sayı 46, 15 – 34.
- Yılmaz E. D., Gençer A. G., Ünal Ö., Aydemir Ö. (2014). “Enneagram’dan Dokuz Tip Mizaç Modeli’ne: Bir Öneri”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 173, egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/3089/718, (03.11.2017).
- Yılmaz H. A. (2016). “Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar ve Tanımlamalar”, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/265154>, (12.08.2018).
- Yiğit H. (2010). *Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yoon S. H. (2000). *Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement in Middle School Geography Students in Korea*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Pittsburg.
- Yörükoğlu A. (2007). *Gençlik Çağı*, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yumuşak İ. G. (2008). “Beşeri Sermayenin İktisadi Önemi ve Türkiye’nin Beşeri Sermaye Potansiyeli”, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423905817.pdf>, (03.07.2017).
- Yurdagül Ş. (1987). *Bazı Sosyoekonomik Değişkenlerin Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımlarına Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksekkaya S. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zull J. E. (2004). "The Art of Changing the Brain", *Educational Leadership*, September 2004, Volume 62, Number 1, 68-72, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200409_zull.pdf, (11.04.2018).

EKLER

Ek – 1: Anket Formu

BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİLER

Sınıfınız: ☐ 8 ☐ 9 ☐ 12

Cinsiyetiniz ☐ K ☐ E

Okul Adı:

Okul Türünüz ☐ Ortaokul ☐ Anadolu Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Alanınız ☐ Fen Bilimleri ☐ Sosyal Bilimler ☐ Türkçe – Matematik

☐ Yabancı Dil ☐ Diğer.....

Ailenizin gelir seviyesi nedir? (Aylık toplam aile geliri yaklaşık).....TL

Anne Mesleği.....

Baba Mesleği.....

En uzun süre oturduğunuz/ yaşadığınız şehri yazarmısınız.....

BÖLÜM 2 KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ

Aşağıdaki öğrenme stilleri envanterinde her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Envanterde her durum için seçebileceğiniz “**en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2 ve en az uygun olan 1**” biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra her durum için size uygun olan rakamı örnekte de verildiği gibi cümlelerin sonunda kutucuğu yazınız ve **lütfen her rakamı sadece bir kez kullanınız. Bu bir sınav değildir ve doğru ya da yanlış cevap yoktur.**

Örnek :

Öğrenirken mutlu olurum.	3
Öğrenirken hızlı olurum.	2
Öğrenirken dikkatli olurum.	4
Öğrenirken mantıklı olurum.	1

1.

Öğrenirken, duygularımı (dokunmak, hissetmek gibi) kullanmaktan hoşlanırım.	
Öğrenirken, izlemekten ve dinlenmekten hoşlanırım.	
Öğrenirken, fikirler üzerine düşünmekten hoşlanırım.	
Yaparak, uygulayarak öğrenmekten hoşlanırım	

2.

En iyi, duyularımı ve sezilerimi kullandığımda öğrenirim.	
En iyi, dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.	
En iyi, öğrenilecek konunun mantığını anlamaya çalıştığımda öğrenirim.	
En iyi, Kendim öğrenmeye çaba harcadığımda öğrenirim.	

3.

Öğrenirken, güçlü duyu ve tepkilerle hareket ederim. (Öğrenmeye karşı çok istekli ve arzulu olurum)	
Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum. (Öğrenirken, duygularımı belli etmem)	
Öğrenirken, çok yönlü düşünürüm.	
Öğrenirken, yaptığım işten kendimi sorumlu hissedirim	

4.

En iyi, duyularımı birlikte kullandığımda öğrenirim. (Dokunarak, hissederek vb.)	
En iyi, izleyerek öğrenirim.	
En iyi, düşünerek (kendi mantığımla anlamaya çalıştığımda) öğrenirim.	
En iyi, yaparak öğrenirim.	

5.

Öğrenirken, yeni deneyimlere açık olurum. (Yeniliklere hemen uyum sağlarım)	
Öğrenirken, anlatılan konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendiririm.	
Öğrenirken, konuyu çözümlemekten (alt parçalara ayırmaktan) hoşlanırım.	
Öğrenirken, denemekten (öğrendiklerimi uygulamaktan) hoşlanırım.	

6.

Öğrenirken, sezgisel biriyim. (Yani açıkça söylenmeyeni de fark ederim)	
Öğrenirken, gözlem yaparak öğrenen biriyim.	
Öğrenirken, mantıklı düşünerek öğrenen biriyim.	
Öğrenirken, hareket eden biriyim. (Yani, ayağımı sallarım, kalemle oynarım vb.)	

7.

En iyi, arkadaşım ile birlikte olduğumda öğrenirim.	
En iyi, gözlemlediklerimden öğrenirim.	
En iyi, ispatlanmış doğrular ve kurallardan öğrenirim.	
En iyi, uygulama ve denemelerden öğrenirim.	

8.

Öğrenirken, kişisel olarak o işin bir parçası olurum. (Yaptığım işle bütünleşirim)	
Öğrenirken, işleri yapmak için acele etmem. (Öğrenirken sabırlı biriyim)	
Öğrenirken, ispatlanmış doğrular ve fikirlerden hoşlanırım.	
Öğrenirken, çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.	

9.

En iyi, duygularım ile algıladığım zaman öğrenirim.	
En iyi, gözlemlerime dayandığım zaman öğrenirim.	
En iyi, öğrendiklerimle kendi fikirlerimi oluşturduğum zaman öğrenirim.	
En iyi, öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.	

10.

Öğrenirken, kabul eden biriyim. (Yani; yeniliklere açığım ve uyum sağlarım)	
Öğrenirken, çekingen biriyim. (Derse katılmaktan çok gözlemlemeyi severim)	
Öğrenirken, akılcı biriyim. (Öğrendiklerimi mantığıma uydurmayı severim)	
Öğrenirken, sorumlu biriyim. (Öğrendiklerimden kendimi sorumlu hissedirim)	

11.

Öğrenirken, derse katılırım.	
Öğrenirken, gözlemlemekten hoşlanırım.	
Öğrenirken, anlatımları değerlendiririm.	
Öğrenirken, aktif olmaktan hoşlanırım. (Yani araştırmaktan hoşlanırım)	

12.

En iyi, akılcı ve açık fikirli olduğum zaman öğrenirim. (Yeniliklere açık biriyim)	
En iyi, dikkatle anlatılanları dinlediğimde öğrenirim.	
En iyi, fikirleri çözümlemeyle (alt parçalarına ayırmaya çalışarak) öğrenirim.	
En iyi, pratik olduğum zaman öğrenirim. (Yani; işe yarayan bilgiyi öğrenmekten hoşlanırım)	

BÖLÜM 3 ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Bir ifade, sizi tam olarak yansıtıyorsa “**ÇOK DOĞRU**” tam olarak yansıtmıyorsa “**ÇOK YANLIŞ**” seçeneğini işaretleyiniz. Bu iki görüş arasında kaldığınızda sizi hangi taraf daha iyi yansıtıyorsa “**DOĞRU**” ya da “**YANLIŞ**” seçeneğini işaretleyebilirsiniz.

	ÇOK DOĞRU	DOĞRU	YANLIŞ	ÇOK YANLIŞ
1. Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.				
2. Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.				
3. Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.				
4. Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.				
5. Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.				
6. Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.				
7. Genel olarak kendimden memnunum.				
8. Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.				
9. Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.				
10. Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.				

Sıradan bir gününüzde okul dışında en çok yapmayı sevdiğiniz/istediğiniz 3 faaliyeti yazar mısınız?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Sıradan bir gününüzde okul dışında en çok yaptığınız 3 faaliyeti yazar mısınız?

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Ek - 2: Anket Uygulama Onay Yazısı



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.6733531
Konu : Anket Uygulama İzni

03/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 27/03/2018 tarih ve 6636 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Süleyman YEŞİL " Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Benlik Gelişimi Açısından Akran Kıyaslaması; Denizli Örneği " konulu çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde yer alan Ortaokul 8. Sınıf Anadolu Liseleri 9. ve 12. Sınıf ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 9. ve 12. Sınıf Öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında oluşturulan tezin linkini denizliarge@gmail.com adresine gönderilmesi kaydıyla 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/04/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapaplar Mah. Saltık Cad. No: 76 20100-DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta : yuksekokretimyayindisi20@meh.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefa GELMİŞ - Şef
Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 106
Belgegeyer : (0 258) 265 01 69-Strateji Şubesi

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksergi.meh.gov.tr> adresinde; 33c2-27c1-38dd-a162-fc66 kodu ile teyit edilebilir.

Ek – 3: Kolb Öğrenme Stili Envanteri İzin Yazısı

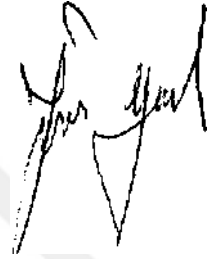
28.02.2018

Sayın Süleyman YEŞİL,

Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçeye uyarlaması yapılan Öğrenme Stilleri Envanterinin (Üçüncü Versiyon), akademik çalışmalarınız kapsamında kullanmanıza izin veriyorum.

Saygılarımla.

Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL



Ek – 4: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği İzin Yazısı



Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği
Turkish Association for Child and Adolescent Psychiatry

Tarih: 08.03.2018
 Konu: ölçek

İLGİLİ MAKAMA

Süleyman Yeşil'in Rosenberg ölçeğini kullanılmasına izin verilmiştir.

Prof. Dr. Eyüp Sabri Ercan
 Dernek Başkanı

ÖZ GEÇMİŞ

KİMLİK BİLGİLERİ

Adı Soyadı : Süleyman YEŞİL
Doğum Yeri : Kütahya
Doğum Tarihi : 10/01/1981
E-posta : suleymanyesil@yahoo.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lise : Denizli Ticaret Meslek Lisesi (1995 – 1998)
Lisans : 1) Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi
Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği (1999 – 2003)
2) Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (2012 – 2014)
Yüksek Lisans : Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı
(2009 – 2019)
Doktora :
Yabancı Dil ve Düzeyi: İngilizce – YÖKDİL 78,75

İŞ DENEYİMİ : Kartal Ticaret Meslek Lisesi (2003 – 2005)
Aşkale Çok Programlı Lisesi (2005 – 2006)
Kartal Ticaret Meslek Lisesi (2006 – 2009)
Kartal Vali Erol Çakır Ticaret Meslek Lisesi (2009 – 2010)
Honaz Çok Programlı Lisesi (2010 – 2010)
Bekir Güngör Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2010 - ...)

ARAŞTIRMA ALANLARI:

TEZDEN ÜRETİLEN TEBLİĞ VE YAYINLAR: