

## Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin ve Düşünme Stillerinin İncelenmesi\* \*\*

### Examining Self-Managed Learning Skills and Thinking Styles of University Students

Sera KARAGÜLLE<sup>1</sup>, Hasan Güner BERKANT<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. serakrgl-edebiyat.com@outlook.com

<sup>2</sup>Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. h.guner.berkant@yobu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 07.10.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 24.01.2022*

#### ÖZ

Araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen 436 kadın ve 164 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve "Düşünme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD anlamlılık testi, Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney U-testi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamadan düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri arasında cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin düşünme stilleri arasında ise hiyerarşik düşünme stili dışında cinsiyete ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, lisansüstü eğitim yapma isteğine göre

\***Alıntılama:** Karagülle, S. ve Berkant, H. G. (2022). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 669-710.

\*\*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

anlamli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında genel olarak negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz yönetimli öğrenme becerileri, Düşünme stilleri, Üniversite öğrencileri.

#### **ABSTRACT**

The general purpose of the research is to examine self-directed learning skills and thinking styles of university students. The research is based on the correlational survey model. The population consists of 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 4<sup>th</sup> grade students studying at Kahramanmaraş Sutçu Imam University in the 2019-2020 academic year. The sample of the study, on the other hand, consists of 600 students, 436 females and 164 males, selected through convenience sampling model. "Personal Information Form", "Self-Directed Learning Skills Scale" and "Thinking Styles Scale" were used as data collection tools. In accordance with the sub-objectives of the study, descriptive statistics, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD significance test, Kruskal Wallis H-test, Mann Whitney U-test, and to determine the relationship between self-directed learning skills and thinking styles Pearson correlation analysis was used. The results show that the self-directed learning skills of university students are lower than average and there are statistically significant differences in self-directed learning skills according to gender, department, and desire to get graduate education variables. When examined students' thinking styles, it is found that students' thinking styles are higher than average and there is no significant difference according to gender except for hierarchical thinking style, and department where they attend. On the other hand, there are significant differences according to their desire to get graduate education. Also, there are generally a negative relationship between university student's self-directed learning skills and their thinking styles.

**Keywords:** Self-directed learning skills, Thinking styles, University students.

## GİRİŞ

Öğrenenlerin öz öğrenme süreçlerindeki sorumluluk, tutum, yetenekleri ile kendi kendine öğrenmeleri üzerinde duran öz yönetim ile öz yönetimli öğrenme kavramı, 1980’li yıllarda gündeme gelmiştir (Koçdar, 2015: 41). Temelde, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirleyen ve bunun sonucunda öğrenme çıktılarını değerlendirme konusunda, başkalarının yardımı olmaksızın bireylerin inisiyatif almalarını sağlayacak sonuçları doğuran öz yönetim ve öz yönetimli öğrenme kavramı ile ilgili farklı ifadeler bulunmaktadır (Aşkın, 2015: 14; Koçdar, 2015: 41). Öz yönetimli öğrenme kavramı eğitimciler tarafından alternatif kavramlarla da ifade edilmektedir. Bu ifadeler; öz planlı öğrenme, kendi kendine eğitim, öz girişimli öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, öz öğrenimli öğrenme, kendi kendine öğretim, kendi kendine öğrenme şeklinde alanyazında yer almaktadır (Knowles, 1975; Aşkın, 2015). Eğitim biliminde önemli bir yere sahip olan öz yönetimli öğrenme kavramı farklı şekillerde tanımlansa da, yurt dışı ve alanyazın incelenmesinin ardından, Türk Dil Kurumu uzmanları ile konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak öz yönetimli öğrenme ifadesi kullanımı tercih edilmiştir (Aşkın, 2015: 14).

İlk olarak Knowles (1975) tarafından ileri sürülen öz yönetimli öğrenme, bireyin gereksinimlerini, öğrenme hedeflerini, öğrenme için gerekli kaynaklarını belirlerken, uygun öğrenme stratejilerini seçip uygularken, öğrenme çıktılarını değerlendirirken başkasının yardımı olsun ya da olmasın inisiyatiflerini kullandığı bir süreçtir. Brockett ve Hiemstra da (1991) benzer biçimde “bir yaşam biçimi” olarak ifade ettikleri öz yönetimli öğrenmeyi; bireyin öğretim sürecinin başlamasının ardından, öğrenme gereksinimleri ve hedeflerini ortaya koyması, bu doğrultuda kendine uygun strateji belirlemesi, belirlediği bu hedeflere ulaşma yolunu düzenleyip amacını gerçekleştirmesi ve kendi sonucunu değerlendirebilmesi süreci olarak tanımlamaktadırlar. Gibbons (2002) ise öz yönetimli öğrenmeyi; bireyin öz çaba, yetenek, bilgi, yöntem, strateji ve kişisel gelişimini artırması olarak tanımlamaktadır.

Öz yönetimli öğrenmede bireylerin öğrenme süreçlerinde öz kontrol ve öz düzenleme becerilerini kullandıkları belirtilebilir. Ayrıca öz yönetimli öğrenmenin, bireylerin başarılı olmaları için ulaşması gereken bir hedef veya çıkılması gereken bir basamak olduğu ifade edilebilir (Kaufman, 2003). Bireylerin öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında; kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet, eleştirel düşünme becerileri, akademik başarı düzeyi, motivasyon, tutum gibi birçok değişkenin olduğu belirtilmektedir (Candy, 1991; Garrison, 1997; Fisher, King & Tague, 2001: 517; Cazan ve Schiopca, 2014; Eroğlu ve Özbek, 2017: 523). Ayrıca bireylerin öz yönetimli öğrenme becerilerini sağlayabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu özelliklerden birisi de öz yönetimin temel unsuru olan üst bilişsel düşünmedir. Üst bilişsel düşünme, bireylerin öğrenme sırasında kullandıkları düşünme süreçlerinin ve becerilerinin farkındalığı şeklinde tanımlanmaktadır (Koçdar, 2015: 42; Karataş, 2017: 453).

Düşünme, beynin korteks bölgesi ön planda olmak üzere, sinir sisteminin etkili biçimde kullanılması yoluyla gerçekleşen ve bilinçli davranışlar sergilenmesini sağlayan bilişsel bir süreçtir (Berkant, 2018). Düşünme kavramı üzerinde yapılan tanımlar incelendiğinde, düşünmenin bireye özgü bir yeti olduğu görülmektedir (Arslan, 2019: 25). Bu bağlamda birey, sahip olduğu çeşitli konularda olduğu gibi düşünmede de bir stil sahibidir (Berkant ve Tüzer, 2018: 478). Düşünme stilleri, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli problem, olay ya da değişkenler karşısında çözüm üretirken sergiledikleri bilişsel süreçler olarak tanımlanabilir (Sünbül, 2004: 25; Sternberg, 2009: 26; Arslan, 2019: 25). Palut (2008) düşünme stillerini, bireylerin zihninde var olanı bir sonuç ile bağdaştırma sürecinin değişik biçimlerde dışa yansması olarak tanımlamaktadır. Bireylerin hobileri, fobileri, zevkleri, kabiliyetleri ve yaşam tarzları kendilerine özgü olduğu gibi, düşünme sürecinde tercih ettikleri stiller ve düşünme sonucunda ulaştıkları çıkarımlar birbirlerinden farklı olabilmektedir. Bu bakımdan bireylerin yaşamdaki diğer olgu ve olaylarda olduğu gibi düşünürken de bir stil sahibi olabileceği görüşü üzerine düşünme stilleri kavramı ortaya çıkmıştır (Özbaş ve Uluçınar Sağır, 2014: 305).

Düşünme stili kavramı ilk olarak 1988 yılında Sternberg tarafından ileri sürülmüştür (Berkant ve Tüzer, 2018: 478). Zihinsel öz yönetim kuramı kavramını alanyazına kazandıran Sternberg (2009:26), bireylerin kendini düzenleme biçimi ile toplumların öz düzenleme biçimi arasında bazı paralelliklerin olduğunu vurgulamasıyla birlikte, bireylerin kendilerini yönetme gereksinimi duyduğundan da söz etmektedir. Bu bağlamda Sternberg, düşünme stillerini oluşturmamız ve öz yönetimimizi sağlamamız gerektiğini ileri sürerek, bunu gerçekleştirmenin çeşitli yolları olduğunu belirtmiştir (Sünbül, 2004: 26; Sternberg, 2009).

Bireylerin bilgiyi nasıl aldığı, işlediği ve tercih etme yolunu yani düşünme stilini belirlerken kendilerine fayda sağlayan stili oluşturur. Bireyler ve öğrenciler düşünme stillerini seçme bakımından farklılık gösterir. Bireyler birbirinden farklı düşünür, düşünürken de farklı çözüm yolları kullanır. Düşünme stilleri belirlenirken birey kendine en uygun ve rahat olan düşünme yollarına yönelir (Çubukçu, 2004: 89; Sünbül, 2004: 26; Sternberg, 2009: 26; Berkant ve Tüzer, 2018: 478). Ancak bireyin dışındaki etmenler de düşünme stillerine etki eder. Bu nedenle, birey çevresel etmenler sebebiyle esnek bir bilişsel yapıya sahiptir (Buluş, 2005: 4).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öz yönetimli öğrenme becerileri ve düşünme stillerine ilişkin çeşitli ulusal ve uluslararası çalışmalara ulaşılmıştır: Fisher, King ve Hewitt-Taylor (2001) öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi kendine öğrenme kavramını nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Küçükler (2014) kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi ileri sürmüştür. Aşkın (2015) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini incelemiştir. Triastuti (2016) birinci sınıf tıp öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile öğrenme başarısına yönelik öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Abalı Öztürk, Bilgen ve Bilgen (2017) temel eğitim öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Cano-Garcia ve Hughes (2000) öğrencilerin akademik başarılarının düşünme biçimleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Zhang (2001) düşünme stillerinin akademik başarıya katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Park, Park ve Choe (2005) düşünme stilleri

ile bilimsel üstün yeteneklilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buluş (2006) düşünme stilleri ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmasını yapmıştır. Albaili (2007) çalışmasında düşük, orta ve yüksek başarıya sahip öğrenciler arasındaki düşünme becerilerindeki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Holmes, Liden ve Shin (2013) çalışmalarında çocukların düşünme stilleri, oyun tercihleri ve okul performans ilişkilerini incelemiştir.

Yukarıda değinilen araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Ayrıca, ulaşılabilen alanyazında öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ile düşünme stillerini beraberce inceleyen ve öğrencilerin lisansüstü çalışma istekleri ile akademik başarı ortalamalarını değişken olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı, çalışmanın problem durumunun diğer çalışmalardan farklılık gösterdiği ve ilgili alanyazına önemli bir katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerinin çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkiye göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri;
  - a. Cinsiyete,
  - b. Öğrenim görülen bölüme,
  - c. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri;
  - a. Cinsiyete,
  - b. Öğrenim görülen bölüme,
  - c. Lisansüstü eğitim yapma isteğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleri arasındadır. İlişkisel tarama modeli genel tarama modelinin içinde yer alan, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesini amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2006: 77; Williams, 2007: 69). Bu araştırma ile var olan durum belirlenmeye ve değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ile düşünme stilleri eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öz yönetimli öğrenme ile düşünme stilleri eğilimleri bağımlı değişkenler iken; öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölümler ve lisansüstü eğitim yapma istekleri ise bağımsız değişkenlerdir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin Gıda Mühendisliği, Matematik, Tarla Bitkileri, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Resim, Arkeoloji, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen 436 kadın ve 164 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme veri toplanması açısından ulaşılması pratik ve kolay olan bireylere dayalıdır (Baltacı, 2018; 270). Veri toplama süreçlerinde, ilgili üniversitede görev yapan personelden destek alındığı için kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Kalaycı'nın (2015) belirttiği formülasyona göre, %95 olasılık ve %5'lik bir hata oranı ile 750 kişilik bir evrende en az 254 kişi

üzerinde çalışma yapılması gerektiği hesaplandığından dolayı 600 öğrencinin evreni yeterli düzeyde temsil etme gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1’de çalışmanın örnekleme ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 1.** Üniversite Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	436	72.7
	Erkek	164	27.3
Bölüm	Sayısal	143	23.8
	Sözel	374	62.4
	Eşit Ağırlık	83	13.8
Sınıf	1	33	5.6
	2	284	47.4
	3	138	23.0
	4	144	24.0
Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği	Evet	295	49.5
	Hayır	301	50.5
Not Ortalaması	1,00-1,50 Arası	26	4.7
	1,51-2,00 Arası	82	14.8
	2,01-2,50 Arası	132	23.8
	2,51-3,00 Arası	179	32.3
	3,01-4,00 Arası	134	24.2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kadın, sözel bölümlerde ve 2. sınıfta öğrenim gören, lisansüstü eğitim yapma isteği bulunmayan, genel not ortalaması 2,51-3,00 arasında olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin bölümleri, üniversite yerleştirme sınavındaki tercih durumlarına göre sayısal, sözel ve eşit ağırlıklı olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre, örneklemdaki sayısal puanlı programlarda (Gıda Mühendisliği, Matematik, Tarla Bitkileri, İlköğretim Matematik Öğretmenliği), sözel puanlı programlarda (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Resim, Arkeoloji, Türkçe Öğretmenliği) ve eşit ağırlık puanlı programlarda (Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çoğunluğunu sözel puanlı programlardaki öğrenciler oluşturmaktadır.



### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği” ve “Düşünme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

#### *Kişisel Bilgiler Formu*

Kişisel bilgiler formu (KBF) araştırmacılar tarafından düzenlenmiş olup, formda üniversite öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, lisansüstü eğitim yapma isteği, genel not ortalamaları gibi bazı demografik özellikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### *Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği*

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” (ÖYÖBÖ) uygulanmıştır. ÖYÖBÖ 21 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven” olarak adlandırılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde olup, “Her zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından ölçeğin Cronbach’s alpha katsayıları öz izleme boyutu için .76, güdülenme için .82, öz kontrol için .79, özgüven için .69, ölçeğin geneli için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın verileriyle bilgisayar paket programı ile yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayıları öz izleme boyutu için .70, güdülenme boyutu için .73, öz kontrol boyutu için .77, özgüven boyutu için .58, ölçeğin geneli için .87 olarak belirlenmiştir. Turgut’a (1997) göre güvenilirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça güvenilirlik yükseldiğinden dolayı, bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

*Düşünme Stilleri Ölçeği*

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerini belirlemek amacıyla Sternberg-Wagner (1997) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ)” kullanılmıştır. Ölçek bireyin düşünme biçimlerini belirlemeye yönelik 5 ana başlık altında toplam 13 alt boyuttan ve 65 maddeden oluşmaktadır. Bu ana başlıklar ve alt boyutlar “işlevler (yasama, yürütme, yargı), formlar (monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik), düzeyler (global, lokal), alanlar (içsel, dışsal), eğilimler (liberal, muhafazakâr)” olarak adlandırılmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipinde olup, “Hiç uygun değil, Çok uygun değil, Biraz uygun, Oldukça uygun, Uygun, Çok uygun, Tamamen uygun” seçeneklerinden oluşmaktadır. Buluş (2006) tarafından ölçeğin alt boyutları ile ilgili hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla; yasama .78, yürütme .73, yargı .82, monarşik .54, hiyerarşik .78, oligarşik .77, anarşik .73, global .81, lokal .78, içsel .84, dışsal .85, liberal .89, muhafazakâr .89 şeklindedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach’s alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın örnekleminde toplanan verilerle bilgisayar paket programında yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayısı .96, ölçeği oluşturan yasama boyutu için .87, yürütme boyutu için .86, yargı boyutu için .88, monarşik boyutu için .74, hiyerarşik boyutu için .88, oligarşik boyutu için .80, anarşik boyutu için .82, global boyutu için .81, lokal boyutu için .84, içsel boyutu için .84, dışsal boyutu için .87, liberal boyutu için .87, muhafazakâr boyutu için .90 olarak belirlenmiştir. Turgut’a (1997) göre güvenirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça güvenirlik yükseldiğinden dolayı, bu değerlere göre DSÖ’nün yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirtilebilir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının Aralık 2019’unda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden, veri toplama araçları olan ÖYÖBÖ, DSÖ ve KBF kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 03.12.2019 tarih ve 50287 sayılı resmi izinle uygulanmıştır. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çalışmaya katılmak için gönüllü olanlara öğrenim

gördükleri sınıflarda veri toplama araçları uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık bir haftalık süreci kapsamaktadır.

Araştırma ile ilgili veri toplama araçları örnekleme uygulandıktan sonra, eksik veya birden fazla işaretlenmiş seçenek olduğu tespit edilen 50 kişinin verisi geçersiz sayılmış ve değerlendirmeye alınmamıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel işlemlerin uygulanması sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlar alt boyutların madde sayılarına bölünerek 5 üzerinden puanlara dönüştürülmüştür. Gruplardaki puanların varyans homojenliğini sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda anlamlı fark çıkan alt boyutlarda parametrik olmayan testler uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2009). Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t-testi, LSD testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları değerlendirilirken .00-.30 arasındaki korelasyon değeri düşük, .31-.70 arasındaki korelasyon değeri orta, .71-1 arasındaki korelasyon değeri yüksek düzeyde ilişkili olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Betimsel istatistiklerin değerlendirilmesinde, 5 seçenekli olan ÖYÖBÖ tamamına ve alt boyutlarına ait puanların ortalamasının 2.50 değerinde olması, 7 seçenekli olan DSÖ'nün alt boyutlarına ait puan ortalamasının 3.50 değerinde olması ortalama bir değer olarak kabul edilmiştir.

Parametrik testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) hesaplaması yapılmıştır. Bağımlı değişkendeki toplam varyansın hangi oranda bağımsız değişken tarafından açıklandığının belirlenmesi, eta-kare hesaplamasının temelini oluşturmaktadır. Eta-kare ( $\eta^2$ ) puanları .00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Sırasıyla .01 düşük, .06 orta, .14 yüksek değer olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2009).

Parametrik olmayan testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için Cohen's d hesaplaması yapılmıştır. Cohen's d kriterlerine göre .1 düşük, .3 orta, .5 yüksek değer olarak kabul edilir (Pallant, 2017).

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Makalenin etik kurallara (verilerin toplanması, kaynakçaların belirtilmesi gibi) uygunluğu sağlanmıştır. Makalenin verileri, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 12.11.2019 tarih ve 2019/27 sayılı toplantının 1 nolu kararına uygun olarak toplanmıştır. Makaledeki kuramsal bilgiler arasında önceki çalışmalara ait olanların tamamına metin içinde atıf yapılarak kaynakçada yer verilmiştir. Etik kurul belgesi Ek 1'de sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri ölçeklerine vermiş oldukları cevapların analizine ait bulgulara yer verilmiştir.

### **Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeğini oluşturan öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven becerileri alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların betimsel istatistikleri incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri öz izleme ( $\bar{x}=1.93$ ), güdülenme ( $\bar{x}=1.60$ ), öz kontrol ( $\bar{x}=2.23$ ), özgüven ( $\bar{x}=1.62$ ) ve ölçeğinin tamamından aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=1.83$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu durum, ölçeğin geneli bakımından öğrencilerin ortalama puanının ( $\bar{x}=2.50$ ) altında değer aldığını göstermektedir. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamasının ise sırasıyla, öz izleme ( $\bar{x}=1.93$ ), güdülenme ( $\bar{x}=1.60$ ), öz kontrol ( $\bar{x}=2.23$ ) ve özgüven ( $\bar{x}=1.62$ ) olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri bakımından öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven alt boyutlarının ortalamasının altında değer aldığı ifade edilebilir. Ayrıca üniversite

öğrencilerinin en düşük ortalama puanı güdülenme, en yüksek ortalama puanı öz kontrol becerileri boyutlarından aldıkları görülmektedir.

### Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Öz İzleme	7.30	.007*
Güdülenme	6.07	.014*
Öz Kontrol	3.96	.047*
Özgüven	8.45	.004*
Ölçeğin Tamamı	11.33	.001*

\*p< .05

Tablo 2 incelendiğinde, öz izleme (Levene F=7.30), güdülenme (Levene F=6.07), öz kontrol (Levene F=3.96), özgüven (Levene F=8.45) ve ölçeğin tamamı (Levene F=11.33) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir (p< .05). Buna bağlı olarak üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öz izleme (U=32820.5, p> .05) ve öz kontrol (33574.0, p> .05) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, güdülenme (U=29761.5, p< .05), özgüven (U=29433.0, p< .05) alt boyutlarında ve ölçeğin tamamına (U=30248.0, p< .05) ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin öz izleme ve öz kontrol alt boyutları cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmazken; güdülenme, özgüven ve ölçek geneline ait puanların sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, güdülenme becerilerinde gözlenen varyansın %12 oranında cinsiyete bağlı olduğu; özgüven becerilerinde gözlenen varyansın %13 oranında cinsiyete bağlı olduğu; ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %11 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin güdülenme, özgüven ve ölçeğin tamamındaki becerileri yüksek düzeyde etkilediği görülmektedir.

### Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Öz İzleme	.228	.797
Güdülenme	1.84	.159
Öz Kontrol	1.29	.275
Özgüven	3.22	.040*
Ölçeğin Tamamı	.351	.704

\*p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve bütün alt boyutlarında, öz izleme (Levene F=.228), güdülenme (Levene F= 1.84), öz kontrol (Levene F=1.29), ve ölçeğin tamamında (Levene F=.351) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p> .05). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin olarak öz izleme [F(2-597)=3.37, p< .05], güdülenme [F(2-597)=17.86, p< .05], öz kontrol [F(2-597)=5.87, p< .05] ve ölçeğin tamamına ait [F(2-597)=10.22, p< .05] puanlar arasında bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu

karşılaştırma testi sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin öz izleme becerileri, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sözel bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öz izleme becerilerinde gözlenen varyansın %11 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin öz izleme becerilerini orta düzeyde etkilemektedir.

**Tablo 4.** Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	$\bar{x}$	SS	V.K	K.T	sd	K.O	F	p	$\eta^2$
Öz İzleme	(1)Sayısal	143	2.04	.6221	Gr.Ar	2.37	2	1.18	3.37	.035*	.11
	(2)Sözel	374	1.89	.5750	Gr.İç	209.70	597	.351			
	(3)Eşit A.	83	1.90	.6185	Top.	212.07	599		Fark		
	Toplam	600	1.93	.5950					1>2		
Güdülenme	(1)Sayısal	143	1.82	.6070	Gr.Ar	10.00	2	5.00	17.86	.000*	.56
	(2)Sözel	374	1.51	.5046	Gr.İç	167.23	597	.280			
	(3)Eşit A.	83	1.61	.4930	Top.	177.24	599		Fark		
	Toplam	600	1.60	.5439					1>2,3		
Öz Kontrol	(1)Sayısal	143	2.34	.7197	Gr.Ar	5.62	2	2.81	5.87	.003*	.19
	(2)Sözel	374	2.23	.6991	Gr.İç	285.93	597	.479			
	(3)Eşit A.	83	2.01	.6052	Top.	291.56	599		Fark		
	Toplam	600	2.23	.6976					1>2,3		
Ölçeğin Tamamı	(1)Sayısal	143	1.99	.5369	Gr.Ar	4.69	2	2.34	10.22	.000*	.33
	(2)Sözel	374	1.78	.4628	Gr.İç	137.06	597	.230			
	(3)Eşit A.	83	1.79	.4446	Top.	141.76	599		Fark		
	Toplam	600	1.83	.4864					1>2,3		

\*p< .05

Üniversite öğrencilerinin güdülenme becerileri, sayısal bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile sözel ve eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, güdülenme becerilerinde gözlenen varyansın %56 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin güdülenme becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Üniversite öğrencilerinin öz kontrol becerileri, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sözel ve eşit ağırlık bölümlerde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öz kontrol becerilerinde gözlenen varyansın %19 oranında bölüm

değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin öz kontrol becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Üniversite öğrencilerinin ölçeğin tamamındaki öz yönetimli öğrenme becerileri, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile sözel ve eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında sayısal bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, ölçeğin tamamındaki öz yönetimli öğrenme becerilerinde gözlenen varyansın %33 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Bu nedenle bölüm değişkeni öğrencilerin ölçeğin tamamındaki öz yönetimli öğrenme becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Varyansların homojen olmadığı özgüven becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, özgüven becerilerinin bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $X^2=20.166$ ,  $p< .05$ ). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucu incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin özgüven becerilerinin sayısal ve sözel bölümlerde öğrenim görenler arasında sözel bölümler lehine ( $U=20301.00$ ,  $p< .05$ ), sözel ve eşit ağırlık bölümlerde öğrenim görenler arasında sözel bölümler lehine ( $U=13108.50$ ,  $p< .05$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında özgüven alt boyutunda gözlenen varyansın sayısal ve sözel bölümleri arasında %18 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu; sözel ve eşit ağırlık bölümleri arasında %10 oranında bölüm değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bölüm değişkeni öğrencilerin özgüven becerilerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

### **Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları**

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5.** Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Öz İzleme	8.72	.003*
Güdülenme	10.34	.001*
Öz Kontrol	8.94	.003*
Özgüven	15.59	.000*
Ölçeğin Tamamı	12.35	.000*

\*p&lt; .05

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin bütün alt boyutları ve tamamında dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görüldüğünden ( $p < .05$ ), üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre öz izleme ( $U=34151.00$ ,  $p < .05$ ), güdülenme ( $U=33029.50$ ,  $p < .05$ ) öz kontrol ( $U=32111.00$ ,  $p < .05$ ), özgüven ( $U=37958.00$ ,  $p < .05$ ) alt boyutları ve ölçeğin tamamında ( $U=31359.00$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin, öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven alt boyutları ve ölçeğin tamamında lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık olduğu görülmüştür. Öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven ve ölçeğin tamamının sıra ortalamaları dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapmak istemeyenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin, lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, öz izleme becerilerinde gözlenen varyansın %20 oranında; güdülenme becerilerinde gözlenen varyansın %22 oranında; öz kontrol becerilerinde gözlenen varyansın %24 oranında; özgüven becerilerinde gözlenen varyansın %12 oranında; ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %25 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim yapma isteği, öz izleme, güdülenme, öz kontrol, özgüven ve ölçeğin tamamındaki becerileri yüksek düzeyde etkilemektedir.

**Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillere İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ölçeğini oluşturan alt boyutlardan aldıkları puanların betimsel istatistikler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri ölçeğinin alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla, yasama ( $\bar{x}=5.48$ ), yürütme ( $\bar{x}=5.35$ ), yargı ( $\bar{x}=5.23$ ), monarşik ( $\bar{x}=4.77$ ), hiyerarşik ( $\bar{x}=5.29$ ), oligarşik ( $\bar{x}=5.70$ ), anarşik ( $\bar{x}=4.91$ ), global ( $\bar{x}=4.58$ ), lokal ( $\bar{x}=4.72$ ), içsel ( $\bar{x}=4.95$ ), dışsal ( $\bar{x}=4.77$ ), liberal ( $\bar{x}=5.25$ ) ve muhafazakâr ( $\bar{x}=4.44$ ) olarak belirlenmiştir. Buna göre, her bir düşünme stili bakımından üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin ortalamasının ( $\bar{x}=3.50$ ) üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin en düşük muhafazakâr, en yüksek oligarşik düşünme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

**Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları**

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre Levene's testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Düşünme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yasama	1.59	.208
Yürütme	1.57	.210
Yargı	.041	.840
Monarşik	7.24	.007*
Hiyerarşik	5.67	.018*
Oligarşik	1.05	.305
Anarşik	3.06	.080
Global	2.37	.124
Lokal	.013	.909
İçsel	.010	.919
Dışsal	.118	.731
Liberal	.827	.364
Muhafazakâr	.067	.765

\*p&lt; .05

Tablo 6 incelendiğinde, yasama (Levene F=1.59), yürütme (Levene F=1.57), yargı (Levene F=.041), oligarşik (Levene F=1.05), anarşik (Levene F=3.06), global (Levene F=2.37), lokal (Levene F=.013), içsel (Levene F=.010), dışsal (Levene F=.118), liberal (Levene F=.827) ve muhafazakâr (Levene F=.067) düşünme stillerine ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p > .05$ ). Düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre analizine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Yasama	Kadın	436	5.49	1.26	598	.233	.824
	Erkek	164	5.46	1.40			
Yürütme	Kadın	436	5.39	1.29	598	1.10	.269
	Erkek	164	5.25	1.37			
Yargı	Kadın	436	5.19	1.30	598	-1.40	.160
	Erkek	164	5.36	1.33			
Oligarşik	Kadın	436	4.67	1.37	598	-725	.496
	Erkek	164	4.77	1.45			
Anarşik	Kadın	436	4.90	1.32	598	-378	.706
	Erkek	164	4.95	1.47			
Global	Kadın	436	4.55	1.43	598	-640	.523
	Erkek	164	4.64	1.51			
Lokal	Kadın	436	4.69	1.44	598	-600	.549
	Erkek	164	4.77	1.45			
İçsel	Kadın	436	4.94	1.43	598	-359	.720
	Erkek	164	4.98	1.47			
Dışsal	Kadın	436	4.76	1.46	598	-164	.870
	Erkek	164	4.78	1.46			
Liberal	Kadın	436	5.24	1.32	598	-199	.842
	Erkek	164	5.26	1.41			
Muhafazakâr	Kadın	436	4.37	1.69	598	-1.55	.122
	Erkek	164	4.61	1.70			

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin yasama [ $t(598)=-.233$ ,  $p> .05$ ], yürütme [ $t(598)=1.10$ ,  $p> .05$ ], yargı [ $t(598)=-1.40$ ,  $p> .05$ ], oligarşik [ $t(598)=-725$ ,  $p> .05$ ], anarşik [ $t(598)=-378$ ,  $p> .05$ ], global [ $t(598)=-640$ ,  $p> .05$ ], lokal [ $t(598)=-600$ ,  $p> .05$ ], içsel [ $t(598)=-359$ ,  $p> .05$ ], dışsal [ $t(598)=-164$ ,  $p> .05$ ], liberal [ $t(598)=-199$ ,  $p> .05$ ] ve muhafazakâr [ $t(598)=-1.55$ ,  $p> .05$ ] stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6'da verilen Levene testine ilişkin monarşik ( $F=7.244$ ) ve hiyerarşik ( $F=5.672$ ) alt boyutlardaki varyansların dağılımlarının homojen olmadığı görüldüğünden ( $p< .05$ ), üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre monarşik düşünme

stili ( $U=35730.00$ ,  $p> .05$ ) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, hiyerarşik düşünme stili ( $U=31925.50$ ,  $p< .05$ ) puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin monarşik düşünme stilleri cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmazken; hiyerarşik düşünme stilinde ise, sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Etki büyüklüğü dikkate alındığında, hiyerarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %8 oranında cinsiyet değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyet değişkeni öğrencilerin hiyerarşik düşünme stilini yüksek düzeyde etkilemektedir.

### **Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Bölüm Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları**

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin bölüm değişkenine ilişkin Levene's testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yargı (Levene  $F=2.20$ ), monarşik (Levene  $F=.271$ ), hiyerarşik (Levene  $F=1.13$ ), oligarşik (Levene  $F=.332$ ), global (Levene  $F=.109$ ), lokal (Levene  $F=2.91$ ), içsel (Levene  $F=2.00$ ) ve muhafazakâr (Levene  $F=.832$ ) düşünme stillerine ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p> .05$ ).

**Tablo 8.** Düşünme Stillerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yasama	3.46	.032*
Yürütme	5.31	.005*
Yargı	2.20	.112
Monarşik	.271	.763
Hiyerarşik	1.13	.323
Oligarşik	.332	.718
Anarşik	3.59	.028*
Global	.109	.897
Lokal	2.91	.055
İçsel	2.00	.135
Dışsal	4.88	.008*
Liberal	4.21	.015*
Muhafazakâr	.832	.436

\*p&lt; .05

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yargı [ $F(2-597)=2.16$ ,  $p > .05$ ], monarşik [ $F(2-597)=1.52$ ,  $p > .05$ ], hiyerarşik [ $F(2-597)=1.35$ ,  $p > .05$ ], oligarşik [ $F(2-597)=.030$ ,  $p > .05$ ], global [ $F(2-597)=.645$ ,  $p > .05$ ], lokal [ $F(2-597)=.033$ ,  $p > .05$ ], içsel [ $F(2-597)=.653$ ,  $p > .05$ ] ve muhafazakâr [ $F(2-597)=.792$ ,  $p > .05$ ] düşünme stillerinin bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Varyansların homojen olmadığı yasama, yürütme, anarşik, dışsal, liberal düşünme stillerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, yasama ( $X^2=.411$ ,  $p > .05$ ), yürütme ( $X^2=1.74$ ,  $p > .05$ ), anarşik ( $X^2=2.18$ ,  $p > .05$ ), dışsal ( $X^2=.781$ ,  $p > .05$ ) ve liberal ( $X^2=.860$ ,  $p > .05$ ) düşünme stillerinin bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilllerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{x}$	SS	V.K	K.T	sd	K.O	F	p
Yargı	Sayısal	143	5.04	1.34	Gr.Ar	7.42	2	3.71	2.16	.116
	Sözel	374	5.31	1.33	Gr.İç	1020.98	597	1.71		
	Eşit A.	83	5.25	1.13	Top.	1032.41	599			
	Toplam	600	5.23	1.31						
Monarşik	Sayısal	143	4.86	1.35	Gr.Ar	5.20	2	2.60	1.52	.219
	Sözel	374	4.70	1.29	Gr.İç	1020.86	597	1.71		
	Eşit A.	83	4.92	1.27	Top.	1026.07	599			
	Toplam	600	4.77	1.30						
Hiyerarşik	Sayısal	143	5.12	1.46	Gr.Ar	5.23	2	2.61	1.35	.260
	Sözel	374	5.34	1.38	Gr.İç	1155.34	597	1.93		
	Eşit A.	83	5.35	1.27	Top.	1160.57	599			
	Toplam	600	5.29	1.39						
Oligarşik	Sayısal	143	4.70	1.42	Gr.Ar	.117	2	.059	.030	.970
	Sözel	374	4.71	1.40	Gr.İç	1168.42	597	1.95		
	Eşit A.	83	4.66	1.33	Top.	1168.54	599			
	Toplam	600	4.70	1.39						
Global	Sayısal	143	4.52	1.46	Gr.Ar	2.72	2	1.36	.645	.525
	Sözel	374	4.56	1.45	Gr.İç	1262.20	597	2.11		
	Eşit A.	83	4.74	1.44	Top.	1264.93	599			
	Toplam	600	4.58	1.45						
Lokal	Sayısal	143	4.71	1.48	Gr.Ar	1.38	2	0.69	.033	.719
	Sözel	374	4.69	1.48	Gr.İç	1248.57	597	2.09		
	Eşit A.	83	4.83	1.19	Top.	1249.95	599			
	Toplam	600	4.72	1.44						
İçsel	Sayısal	143	4.89	1.47	Gr.Ar	2.74	2	1.37	.653	.521
	Sözel	374	4.93	1.47	Gr.İç	1252.16	597	2.09		
	Eşit A.	83	5.11	1.27	Top.	1254.9	599			
	Toplam	600	4.95	1.44						
Muhafazakâr	Sayısal	143	4.58	1.66	Gr.Ar	4.57	2	2.28	.792	.454
	Sözel	374	4.37	1.74	Gr.İç	1725.21	597	2.89		
	Eşit A.	83	4.49	1.55	Top.	1729.78	599			
	Toplam	600	4.44	1.69						

### Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilllerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Analiz Bulguları

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine ilişkin Levene's testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stilllerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Levene's Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Yasama	3.56	.060
Yürütme	1.68	.195
Yargı	.936	.334
Monarşik	.027	.870
Hiyerarşik	.736	.391
Oligarşik	1.35	.246
Anarşik	.255	.614
Global	.031	.860
Lokal	2.35	.126
İçsel	.642	.423
Dışsal	.058	.809
Liberal	1.29	.255
Muhafazakâr	5.84	.016*

\*p< .05

Tablo 10 incelendiğinde, yasama (Levene F=3.56), yürütme (Levene F=1.68), yargı (Levene F=.936), monarşik (Levene F=.027), hiyerarşik (Levene F=.736), oligarşik (Levene F=1.35), anarşik (Levene F=.255), global (Levene F=.031), lokal (Levene F=.2.35), içsel (Levene F=.642), dışsal (Levene F=.058) ve liberal (Levene F=1.29) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p> .05). Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine ilişkin monarşik [t(594)=-399, p> .05], global [t(594)=-459, p> .05] ve içsel [t(594)=1.83, p> .05] düşünme stilleri, arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yasama [t(594)=4.06, p< .05], yürütme [t(594)=3.72, p< .05], yargı [t(594)=3.49, p< .05], hiyerarşik [t(594)=3.01, p< .05], oligarşik [t(594)=3.45, p< .05], anarşik



[ $t(594)=2.06$ ,  $p < .05$ ], lokal [ $t(594)=2.48$ ,  $p < .05$ ], dışsal [ $t(594)=2.93$ ,  $p < .05$ ], liberal [ $t(594)=3.10$ ,  $p < .05$ ], düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Lokal düşünme stili dışında, lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin yasama, yürütme, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, dışsal, liberal düşünme stilleri, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilerin düşünme stillerinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

**Tablo 11.** Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği		N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	$\eta^2$
	Evet	Hayır							
Yasama	Evet	295	5.69	1.24	594	4.06	.000*	.27	
	Hayır	301	5.26	1.33					
Yürütme	Evet	295	5.55	1.29	594	3.72	.000*	.23	
	Hayır	301	5.15	1.31					
Yargı	Evet	295	5.42	1.27	594	3.49	.001*	.20	
	Hayır	301	5.05	1.32					
Monarşik	Evet	295	4.74	1.32	594	-399	.690		
	Hayır	301	4.79	1.30					
Hiyerarşik	Evet	295	5.46	1.36	594	3.01	.003*	.15	
	Hayır	301	5.12	1.40					
Oligarşik	Evet	295	4.90	1.36	594	3.45	.001*	.20	
	Hayır	301	4.50	1.41					
Anarşik	Evet	295	5.03	1.36	594	2.06	.039*	.07	
	Hayır	301	4.79	1.37					
Global	Evet	295	4.86	1.43	594	-459	.646		
	Hayır	301	4.57	1.44					
Lokal	Evet	295	4.54	1.51	594	2.48	.013*	.10	
	Hayır	301	4.60	1.39					
İçsel	Evet	295	5.05	1.42	594	1.83	.067		
	Hayır	301	4.84	1.46					
Dışsal	Evet	295	4.94	1.45	594	2.93	.003*	.14	
	Hayır	301	4.59	1.46					
Liberal	Evet	295	5.41	1.32	594	3.10	.002*	.16	
	Hayır	301	5.07	1.35					

\* $p < .05$

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, yasama düşünme stilinde gözlenen varyansın %27 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; yürütme düşünme stilinde

gözlenen varyansın %23 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; yargı düşünme stilinde gözlenen varyansın %20 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; hiyerarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %15 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; oligarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %20 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; anarşik düşünme stilinde gözlenen varyansın %7 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; lokal düşünme stilinde gözlenen varyansın %10 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; dışsal düşünme stilinde gözlenen varyansın %14 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu; liberal düşünme stilinde gözlenen varyansın %16 oranında lisansüstü eğitim yapma isteğine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, lisansüstü eğitim yapma isteği yasama, yürütme, yargı, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, dışsal ve liberal düşünme stillerini yüksek düzeyde etkilemektedir.

Tablo 10'da verilen Levene testine ilişkin muhafazakâr ( $F=5.847$ ) düşünme stilinde varyansların dağılımlarının homojen olmadığı görüldüğünden ( $p < .05$ ), üniversite öğrencilerinin muhafazakâr düşünme stillerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre muhafazakâr düşünme stili puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $U=43439.50$ ,  $p > .05$ ).

### Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlemesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin boyutları ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında genel olarak düşük, orta ve yüksek düzeylerde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülürken ( $p < .000$ ), liberal düşünme stili ile öz yönetimli öğrenmenin öz kontrol alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Pearson  $R = .224$ ,  $p < .000$ ).

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri düzeylerinin genel olarak ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin, öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz izleme ve öz kontrol becerileri cinsiyet değişkeninden etkilenmezken, güdülenme, özgüven ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin toplamında, erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlerin öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öz izleme, güdülenme, öz kontrol, öz güven ve öz yönetimli toplam becerileri sözel ve eşit ağırlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinkinden daha yüksektir.
4. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkeninin, öz yönetimli öğrenme becerileri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilerin öz izleme,

güdülenme, öz kontrol, özgüven ve ölçeğin tamamına ait öz yönetimli öğrenme becerilerinin yapmak isteyenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

5. Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerinin, düşünme stilleri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca ölçeğin hiyerarşik düşünme stili boyutunda, kadın öğrencilerin düşünme stillerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Üniversite öğrencilerinin bölüm değişkeninin düşünme stilleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteklerinin, düşünme stilleri üzerinde genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, lisansüstü eğitim yapma isteğinde olan öğrencilerin yasama, yürütme, yargı, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, lokal, dışsal ve liberal düşünme stilleri puanlarının lisansüstü eğitim yapma isteği olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

9. Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ve düşünme stilleri ters yönde değişim gösterdiği; liberal düşünme stili ile öz kontrol becerilerinin aynı yönde değişim gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin genel ortalamanın altında olmasıdır. Bu durum üniversite öğrencilerinin, öğrenmeyi izleme, öğrendiklerini kontrol etme süreçlerinin yeterince geliştirememiş olması şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonucu tersi olan çalışmalara rastlanılmıştır. Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karafil ve Oğuz (2019) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında öz yönetimli

öğrenme becerilerinin göstergesi kabul edilecek konularda erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında erkek öğrencilerde Jarvis (2006) modelinde bahsedilen reddetme, tahmin, göz ardı etme gibi farklılıkların bulunması öz yönetimli öğrenme becerilerini arttırmış olduğu düşünülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır. Bakaç ve Özen (2018: 97) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Aşkın (2015: 90) çalışmasında kadın öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna varmıştır. Yaşar, Sert, Demir ve Yurdagül (2010: 7) ve Acar (2014: 64) tarafından yapılan çalışmalarda ise kadın ve erkek öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre analiz edildiğinde, sayısal bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri sözel ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sayısal bölümü öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin diğer bölümlerden yüksek olması sayısal bölümü öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını, planlarını, hedeflerini, bilgi kaynaklarını belirleme, öğrenme stratejisine karar verip uygulama, öğrenme çıktılarını değerlendirme gibi öz yönetimli öğrenme becerilerinin temel özelliklerine sahip olmalarından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Öz yönetimli öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre en yüksek sayısal daha sonra eşit ağırlık ve sözel bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında olması ile öz yönetimli öğrenme ile matematik başarısı arasında pozitif bir ilişkinin göstergesi olduğu belirtilebilir. Alanyazında Haşlaman ve Aşkar (2007: 117) yaptıkları çalışmada öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematik başarısının birbirini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır. Alanyazın incelendiğinde bunun aksi yönünde sonuçlara rastlanmaktadır (Aşkın, 2015: 92). Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017: 27) yapmış oldukları çalışmada kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının bölüme göre ölçeğin “kendini yönetme” boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre incelendiğinde, lisansüstü eğitim yapma isteği olmayan öğrencilerin, yapma isteğinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebinin öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olma ile ilgili olduğu belirtilebilir. Çünkü öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmayan bireylerin güdülenmeye, kendini geliştirmeye istekli, öğrenmeyi sürekli hâle getirmeyi amaçlayan bireyler olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip bireylerin mesleki, kişisel ve akademik gelişmelerine etki eden bir faktör olması sebebi ile lisansüstü eğitim yapma isteklerini arttırdığı düşünülebilir. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014: 22) çalışmalarında lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Tekkol ve Demirel (2018) çalışmalarında lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrenciler ile yapmak isteği olmayan öğrenciler arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin genel ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerinin düşünme stillerine cevap verebilecek şekilde düzenlenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuca benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır. Çubukçu (2004) tarafından yapılan çalışmada bireylerin düşünme stilleri ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Akçay (2019) çalışmasında öğrencilerin genel ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde, yasama, yürütme, yargı, monarşik, oligarşik, anarşik, global, lokal, içsel, dışsal, liberal ve muhafazakâr düşünme stilleri cinsiyet değişkeninden etkilenmezken; kadın öğrencilerin hiyerarşik düşünme stili erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında çalışmamızın sonuçları ile paralellik gösteren araştırmalara rastlanılmıştır. Yıldırım (2016: 48) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin hiyerarşik düşünme stilini erkek öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Buluş (2005: 13) ve Çitil (2011: 31) yaptığı çalışmada kadın öğrenciler ile

erkek öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu ifade etmektedir. Bunların dışında alanyazında bazı araştırmalarda erkeklerin lehine sonuçlanan çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca yapılan alanyazın araştırmasında düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara da rastlanılmıştır. Çubukçu (2004: 101), Zhang (2004: 1560), Saracoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008: 742), Emir (2011: 88), Altundal (2013:170), Özbaş ve Uluçınar Sağır (2014: 311), Kadim (2017: 536) tarafından yapılan çalışmalarda düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde değişmediği belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri bölüm değişkenine göre analiz edildiğinde, düşünme stilleri bölüm değişkeninden etkilenmemektedir. Alanyazın taraması sonucunda bu çalışmanın bulguları ile uyumlu olan bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Kadim (2017: 535) yaptığı çalışmada yargılayıcı düşünme stili puanları ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı fark olduğunu, diğer düşünme stilleri puanları ile bölüm arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Tartop, Çalışkan ve Dinçer (2012: 314) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre düşünme stillerinin puanlarının anlamlı biçimde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında düşünme stilleri puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Yıldızlar (2011: 307) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin düşünme stilleri lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre incelendiğinde, lisansüstü eğitim yapma isteğinde olan öğrencilerin, yapma isteğinde olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebinin üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma isteğinin başında kişisel gelişim ve akademik kariyer boyutlarının olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Koşar, Er ve Kılınç (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma amaçlarının bireysel fayda, mesleki gelişim, sosyal statü ve ekonomik destek sağlaması yer almaktadır. Aynı şekilde, Alabaş, Kamer ve Polat (2012) çalışmalarında lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin, lisansüstü eğitimi tercih etme

sebeplerinin mesleki kariyer, kişisel gelişim ve akademik personel olma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Alanyazında her iki değişkeni bir arada kullanan başka çalışma olmadığı için çalışmamızın sonuçları ile yakınlık gösteren çalışmalar ilişkilendirilmiştir. Alanyazında öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri işlevlerinin aynı özellikler taşıdığı görülmektedir. Öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması gereken bireylerin yaratıcı olma, düzenleme, planlama ve değerlendirme yapabilme, bilimsel ve kontrollü olma, öğrenmede sorumlu ve ısrarcı olma, öğrenmede güçlüklerin üstesinden gelebilme, kendine uygun ortam belirleyebilme gibi kriterlere sahip olması beklenir (Ekinci, 2005: 85; Bouchard, 2011: 2997; Öztürk, Bilgen ve Bilgen, 2017: 180). Düşünme stiline sahip bireylerin problem çözümlerini yaratan, oluşturan, planlama, değerlendirme, karşılaştırma yapabilen, çözüm üreten, sınıflanması ve ayırt edilmesi güç gereksinim ve amaçlarla uğraşmaktan zevk alan, analiz gerektiren çalışmalardan hoşlanan, çalışma ortamlarını kendi seçebilen kriterlere sahip bireyler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerinin birbiri ile pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Çalışmanın bu kriterler ile çelişmesinin, örneklemdaki üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmamaları, düşünme stilleri eğilimlerinin pozitif yönde değişim göstermesini destekleyici nitelikte olmamasından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulayıcılara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

#### *Uygulayıcılara Yönelik Öneriler*

- Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedeflenen düzeylerde öğrenme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirilebilmesi için, üniversitelerin programlarını, öz



yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vererek yeniden düzenlemesi önerilebilir.

- Erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlendiğinden; kadın öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini arttırmalarını sağlayacak, farkındalık yaratacak eğitimler almaları desteklenebilir.
- Lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerden daha yüksek bulunduğundan dolayı, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin artırılmasını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi lisansüstü eğitim yapma isteğini teşvik edeceği düşünülebilir.
- Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin düşünme stillerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Ancak ölçeğin hiyerarşik alt boyutunda kadın öğrencilerin düşünme stili puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, erkek öğrencilerin düşünme stillerini geliştirebilecek öğrenme yaşantıları sağlanabilir.
- Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerisi puanları ile düşünme stilleri puanlarının ters yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim sisteminde önemli rol oynayan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlama yoluyla üst bilişi destekleyen etkinlikler düzenlemeleri, öğrencilere ait her iki değişkenin birbiri ile pozitif ilişki içinde olmasını sağlayabilir.

#### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

- Bu çalışma üniversite öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Aynı konu ilköğretim, ortaokul, lise ve lisansüstü eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışılabilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stillerini hangi ortamlarda ve hangi yollarla kazandıklarını gözlemleyen, bireylerin bu davranışlara ilişkin görüşlerini araştıran nitel araştırma yöntemlerine veya bu davranışlar üzerinde değişikliğe yol açacak deneysel desenlere yer verilebilir.

- Öz yönetimli öğrenme ile düşünme stilleri gibi becerilerin kazanılmasında önemli bir faktör olan öğretmenler ile üniversitelerde eğitim veren öğretim elemanlarının öz yönetimli öğrenme becerileri ile düşünme stilleri incelenebilir.
- Alanyazında öz yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili yurt içinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu bakımdan, öz yönetimli öğrenme becerileriyle ilgili alanyazına katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

**KAYNAKLAR**

- Abalı Öztürk, Y., Bilgen, Z., & Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: Temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 179-214.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akçay, Ş. Ö. (2019). Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin düşünme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 683-700.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Albaili, M.A. (2007). Differences in thinking styles among low, average, and high achieving college students. *The 13th International Conference on Thinking*, 1, 5-10.
- Altundal, H. (2013). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile matematik öğretim kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslan, V. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Aşkın Tekkol, İ., & Demirel, M. (2018). Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakaç, E., & Özen, R. (2018). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 13(2), 90-105.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Berkant, H. G. (2018). *Düşünme eğitimi-kuramdan uygulamaya*. Çanakkale: Paradigma Akademi.


- Berkant, H. G., & Tüzer, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 476-488.
- Bouchard, P. (2011). Self-directed learning and learner autonomy. S. Norbert (Ed.), *The Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1-5). New York: Springer Science and Busiennes Media.
- Brockett, R., & Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Buluş, M. (2006). Düşünme stilleri ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 35-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cano-Garcia, F., & Hewitt Hughes, E. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Çitil, N. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.
- Ekinci, N. (2005). İş birliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (93-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 77-93.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2017). Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *International Academic Research Congress*, 522-531.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education, *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.

- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook*. San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Imprint.
- Haşlamam, T., & Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Self-directed learning: views of teachers and students. *Journal of Advanced Nursing*, 36(4), 496-504.
- Holmes, R. M., Liden, S., & Shin, L. (2013). Children's thinking styles, play and academic performance. *American Journal of Play*, 5(2), 219-238.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge: Taylor&Francis Group.
- Kadim, M. (2017). Düşünme stilleri açısından meslek yüksekokulu öğrencileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 530-540.
- Kalaycı, Ş. (2015). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karafil, B., & Oğuz, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi E-Dergisi*, 72, 18-32.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kaufman, D. (2003). *Applying educational theory in practice* (213-326). DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7382.213> adresinden 25.01.2003 tarihinde erişilmiştir.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araçları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- Küçükler, G. F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbaş, N., & Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 305-321.

- Özbek, R., Eroğlu M., & Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 18-35.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Park, S. K., Park, K. H., & Choe, H. S. (2005). The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education Management*, 45(3), 31-370.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 732-751.
- Sarmasoğlu, Ş., & Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13-25.
- Sternberg, R. (2009). *Düşünme stilleri* (çev. E. Güngör). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 25-42.
- Tartop, H., Çalışkan, G., & Dinçer, M. (2012). Öğretmen adaylarının kişilikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 307-319.
- Triastuti, J. N. (2016). The relationship of self-directed learning readiness and learning motivation towards learning achievement of first year medical students. *The 2nd International Conference on Science, Technology and Humanity*, 1-16.
- Turgut, F. (1997) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), 65-72.
- Yaşar, S., Sert, G., Demir, Ö., & Yurdagül, H. (2010). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayara karşı tutum ve teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi*, 1-11.
- Yıldırım, N. (2016). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterliği ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldızlar, M. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırılması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 294-320.

- Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 135(6), 621-637.
- Zhang, L. F. (2004). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37, 1551–1564.

#### **ORCID**

Sera KARAGÜLLE  <https://orcid.org/0000-0002-7349-4705>

Hasan Güner BERKANT  <https://orcid.org/0000-0003-0725-6036>

## SUMMARY

### **Introduction**

The inclusion of self-directed learning skills (SDL) and thinking styles (TS) together in education and taking these skills into account during lessons may contribute to the development of students' thinking abilities and individual responsibility skills. With the effective use of SDL and TS in education, students' ability to question, get individual responsibility, produce solutions, develop strategies, and determine their own learning goals can improve. From this point of view, the aim of the research is to examine the SDL and TS of university students according to various variable and the relationship between them.

### **Method**

This study, which examines the correlation of SDL and TS and their relationships with various variable, was carried out according to the survey model, one of the quantitative research method. The study was realized by university students studying at Kahramanmaraş Sutcu Imam University in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consist of a total of 600 students selected with convenience sampling method. In the research "SDL Scale" developed by Aşkın Tekkol and Demirel (2018) "TS Scale" developed by Sternberg-Wagner (1997) were used as data collection tools. During the data collection process, the scales were applied in classrooms and this process lasted for approximately one week. A computer package program was used for analysis of the data. Levene test was used for determination of homogeneity of variance. Descriptive statistics, one-way ANOVA, independent groups t-test, LSD test, Kruskal Wallis H-test, Mann Whitney U-test, and Pearson's correlation analysis were used to test the sub-objectives of the study. The significance level was taken as .05 for all the analyzes.

### **Findings**

The results show that SDL of university students are lower than average and there are statistically significant differences between their SDL according to gender, department, and desire to get graduate education variables. When examined students' TS, it is found that students' TS are higher than average and there is no significant difference according to gender except for hierarchical TS, and department where they attend. On the other hand, there are significant differences according to their desire to get graduate education. Also, there are generally a negative relationship between university students' SDL and their TS scores.

### **Result and Discussion**

Based on the findings of the research, it was concluded that students' SDL is lower and their TS is higher than average. Supportive educational activities can be organized to increase their SDL. Gender variable of university students had an effect on SDL in general and male students' SDL are higher than female students, but had no effect on TS except for the hierarchical thinking style. It may be thought that the differences between male and female students, such as rejecting, guessing, and ignoring which are mentioned in the Jarvis (2006) model, differentiate their SDL.



---

*The students' SDL scores who attend to numerical departments are higher than the other departments' students. On the other hand, the department variable is not affective on their TS. The content and teaching activities of lessons in numerical departments may be resulted in such differentiation. Another result is that the variable of university students' desire to get graduate education has a general effect on students' both SDL and TS. The students' SDL scores who don't have a desire to get graduate education are higher. Contrarily, TS scores of students who have desire to get graduate education are higher. These results may be derived from the students' career planning and its reflections on their learning and thinking characteristics. Generally, significant and negative correlation is determined between the SDL and TS scores of students. This may show that the these qualifications can change in opposite direction during students' development process. It may be proposed that, educational regulations including developing curriculum and organizing learning activities may be realized to bring the students' SDL and TS to optimal level.*

**Ek-1: Etik Kurul Onayı**

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/11/2019-E.46748

 T.C.  
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 72321963-050.01.04  
Konu : Etik Kurul Kararı Onay Talebi (Sera  
KARAGÜLLE)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05/11/2019 tarihli ve 45387 sayılı yazı.

Danışmanlığını Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'ın yaptığı Sera KARAGÜLLE için talep ettiğimiz Etik Kurul Raporu talebiniz raportöre iletilmiş ve ekte gönderilmiş olan kurul kararı alınmıştır.  
Gereğini bilgilerimize arz/rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. İsmail BAKAN  
Kurul Başkanı

Ek: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu  
12.11.2019 Tarih ve 2019-27 Sayılı Kararı (3  
sayfa)

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 -  
Çukuroba, Kahramanmaraş  
Telefon No: 0344 300 27 01 Faks No: 0344 300 27 02  
E-Posta: geneldektetik@ksu.edu.tr İnternet Adresi: www.ksu.edu.tr

Bilgi İçin: Adem Fethi KARAGÖZ  
Unvan: Sekreter  
Telefon No: 0344 300 1080

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. İsmail BAKAN'ın Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

**KARAR 1 :**

Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'ın 05.11.2019 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Mehmet TIRAŞ'ın (raportör) 08.11.2019 tarih ve E. 46243 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sera KARAGÜLLE'nin "Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin ve Düşünme Stilllerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.