
BİLİŞSEL TARZ VE ÖĞRENME BİÇİMİNİN ÖĞRENCİ PERFORMANSI AÇISINDAN ÖNEMİ: İŞLETME FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Yasemin ARBAK
Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi
yasemin.arbak@deu.edu.tr

Prof. Dr. Ömür ÖZMEN
Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Ömür SAATÇIOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksek Okulu

ÖZET

Bu çalışmada bilişsel tarz, öğrenme stratejileri ve becerilerinin farklı öğrenme ortamlarında öğrenme performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi'nin dört farklı bölümünde eğitim gören 2.-4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışma örneklemini toplam 310 kişiden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar bilişsel tarz farklılıklarının ve kullanılan öğrenme stratejilerinin öğrenci performansı açısından önemli olduğunu gösterirken, bir beceri ölçütü olarak alınan ÖSYM TM puanı öğrenci performansı ile ilişkili bulunmamıştır. Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise, öğrenme stratejisi kullanımlarının öğrencilerin bilişsel tarzına bağlı olarak farklılıklar göstermesidir.

ABSTRACT

This study has aimed to investigate how cognitive style, learning strategy and skill differences influence student performance in different learning environments. In this respect, the study sample consisted of 310 students studying in four different departments of the Business Administration Faculty of Dokuz Eylül University. Results show that cognitive styles and learning strategies are important

in explaining student performance, while the university admission test as a measure of student skills had no effect on student performance. An other important finding was that the use of learning strategies differed with respect to cognitive styles.

GİRİŞ

Ülkemizdeki eğitim kaynaklarının kıtlığı ve uzman işgücüne olan gereksinim dikkate alındığında, öğrencilerin başarısı yakından izlenmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı günümüzde oldukça tercih edilen bir eğitim alanı olan işletme eğitiminde öğrenci başarısını etkileyen faktörleri davranışsal bir bakış açısıyla incelemek olmuştur.

ÖĞRENMEDE TARZ FARKLILARI

İyi bir yönetim kuramcısı aynı zamanda iyi bir yönetici olabilir mi? Büyük bir olasılıkla hayır. Çünkü yönetim kuramcısı iyi bir yönetici olabilmek için gerekli bilgi ve beceriye fazlasıyla sahip olmakla birlikte her iki iş tamamen farklı tarzlar gerektirir. Örneğin iyi bir kuramcı olmak spekülatif olmayı, farklı olasılıklar üzerinde uzun uzun düşünmeyi

gerektirirken, iyi bir yönetici olmak ise realist ve gerçekçi olmayı gerektirir. Yönetici sabırla her detayla bire bir ilgilenirken kuramcı bu detay ve rutinlikten sıkılır.

Kişisel farklılıklar psikolojinin temel sorun alanlarından biridir. Kişilerin davranışlarına ilişkin genel kurallar koymak birçok konuda öngörümleme yapmak imkânını tanır. Bununla birlikte hiçbir birey bir diğere benzemez. Söz konusu durum konulmuş olan bu genel kuralları zaman zaman geçersiz kılar. Psikoloji bilimi özellikle kişilik, biliş, iletişim, motivasyon, algılama ve öğrenme farklılıklarını açıklamak üzere bu kişisel farklılıkları belli boyutlar çerçevesinde tarz adını verdiğimiz yapı kavram ile açıklamaya çalışmaktadır. Tarz ise bir özel oluş veya davranış biçimi olup kişinin bir dizi tercihini açıklar (Stenberg ve Grigorenko, 2001). Eğitim psikolojisinde ise tarz, öğrenme bağlamına ilişkin farklılıkları açıklamak üzere kullanılan temel yapı kavramlarından biridir (Riding ve Raynor, 2002: 6-8). Geleneksel beceri testlerinin öğrenci performanslarına ilişkin farklılıkları açıklamak konusunda yetersiz kalmaları eğitim bilimlerinde tarz kavramına duyulan ilginin ana nedeni olmuştur (Renzulli ve Dai, 2001 ; Stenberg ve Grigorenko, 2001). Biggs'e (2001) göre, bireylerin benzer öğrenme eylemlerini farklı yöntemlerle gerçekleştirmeleri veya aynı bireyin farklı öğrenme eylemlerinde aynı performansı sergileyememesi ancak tarz farklılıkları ile açıklanabilir. Eğitimde tarz kavramı, bireylerin çevresel, duygusal, kişisel ve biyolojik özellikleri çerçevesinde öğrenme farklılıklarını (Ross, Maureen, Schultz, 2001) açıklamak üzere kullanılmış ve gerçekleştirilen çalışmaların temel amacı bu farklılıklarından yola çıkarak hangi bireylerin hangi öğrenme bağamlarında daha başarılı olduğunu incelemek ve bu doğrultuda uygun öğrenme, etkileşim ortamları oluşturarak eğitimin etkinliğini arttırmak olmuştur.

Fenomenolojik görüş açısından öğrenme, öğrenme eyleminde bulunan bireylerce tanımlanır ve bu öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ilişkin yorumlamaları önemlidir. Davranışsal açıdan ise öğrenme bireyin davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı bir değişimi öngörür. Bu iki görüş açısının yanı sıra öğrenmeyi nörolojik sistemin bir aktivitesi olarak tanımlayan görüşler de bulunmaktadır (Schmeck, 1988). Öğrenmeye ilişkin bu farklı görüş açılarına paralel olarak değişik yaklaşımlar altında bir çok farklı tarz tanımlanmaktadır. Riding ve Raynor (2002) bu yaklaşımları biliş odaklı ve aktivite odaklı tarzlar olmak üzere iki ana başlık altında toplamaktadır.

Biliş odaklı yaklaşımlar adından da anlaşılacağı üzere bilişsel tarz farklılıkları üzerine kuruludur. Witkin vd. göre (1971) bilişsel tarz bireyin algılama ve zihinsel faaliyetlerine ilişkin tutarlı bir işlem biçimi, Messick'e göre (1984) ise bireyin bilgi organize etme ve betimleme biçimine ilişkin tutarlı farklılıklardır. Başka bir deyişle bilişsel tarz bireyin kendine özgü algılama bilgi işleme, problem çözme, karar verme yaklaşımını tanımlar (Goldstein and Blackman,1978; Morgan,1997; Stenberg ve Grigorenko,2001) . Gordon Alport tarafından bireylerin bilgi işleme yaklaşımlarının tarz olarak tanımlandığı günden bu yana pek çok bilişsel tarz tanımının yapıldığını ve bu yaklaşımların önemli bir kısmının öğrenme etkinliğini arttırmayı amaçladığını görüyoruz (Morgan, 1997).

Bilişsel tarz yaklaşımları öğrenme faaliyetlerine ilişkin farklılıkları bireysel özelliklerinden yola çıkarak açıklamayı hedeflerken, aktivite odaklı yaklaşımlar bu farklılıkları bireyin öğrenme ortamında ve süreçlerinde sergiledikleri farklılıklarla aramaktadır (Grigorenko ve Stenberg , 1995). Bir diğere deyişle ilgili yazında genelde öğrenme tarzı(biçimi) olarak tanımlanan aktive odaklı yaklaşımlar bireyin öğrenme ortamına verdiği tepkisel farklılıkları inceler.

Riding ve Rayner'a (2002) göre bu iki yaklaşım arasındaki temel farklılık, bilişsel odaklı yaklaşımlarda tarz bireyin doğuştan sahip olduğu veya küçük yaşlarda edindiği ve öğrenme ortamlarındaki performansını belirleyen değişmez bir özelliği iken, aktivite odaklı yaklaşımların öğrencinin tarzının zaman içinde değişiklik göstererek gelişeceğini öngörmesidir. Schmeck (1988:9-10) bu iki yaklaşım arasındaki ilişkiyi etkileşimci görüş açısından yola çıkarak açıklamaktadır. Bireyin öğrenme ortamındaki davranışını belirleyen iki temel öğe birey ve ortama ilişkin özelliklerdir. Yazara göre öğrenme ortamında bu öğelerin etkilerini ayırma sağlamak oldukça zordur. Zira bu iki temel öğenin etkileşimi aynen bir kimsiyal reaksiyona benzer. Bu kimsiyal reaksiyon sonucu ortaya çıkan ürün ise kişinin öğrenme yaklaşımıdır.

Öğrenme tarzları ile yakından ilişkili bir diğere kavram öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejisi bireyin öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek üzere yerine getirdiği bir dizi aktivite olarak tanımlanabilir. Riding ve Rayner'e göre (2002) öğrenme stratejisi öğrencinin bilişsel tarz ile öğrenme ortamının/görevinin gereksinimlerinin

uyumlu olmadığı durumlarda bu uyumsuzluğu azaltmak üzere öğrendiği ve geliştirdiği yöntemlerdir. Bu tanımlamaları ile yazarlar öğrenme stratejilerini öğrenme ortamının gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirilen tepkilerinin bir bileşeni olarak tanımlamayı amaçlamışlardır. Nitekim Kolb (1984) bireyin gelişimini somut deneyimler sonucu edineceği dört süreç çerçevesinde tanımlarken, Schmeck, Ribich, Ramanaiah,(1977) düşünsel kalitenin öğrenme sonucu elde edilebileceğini öne sürmekte, Entwistle (1988) bilgi işleme faaliyetlerini etkin kılmak, Letteri (1980) ise öğrenci performansını arttırmaya yönelik bilişsel beceri gelişimi sağlamak üzere aslında strateji olarak tanımlanabilecek bir dizi yöntem önermektedir. Riding ve Rayner'e göre (2002) öğrenme stratejileri ile benzer bir ilişki içinde olmayan tek aktivite odaklı yaklaşım Grigerenko ve Stenberg (1995) gibi yazarlar tarafından öğrenme tercihlerini temel alan yaklaşımlardır.

Curry (1983) ise bu yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi geliştirdiği soğan modeli ile açıklamaktadır. Yazara göre soğan'ın iç çekirdeğini bireyin bilişsel odaklı tarz , daha üst katmanını bilgi işleme modelleri, kabuğunu ise öğrenme tercihleri belirler. En alt katmandan dış katmana doğru gidildikçe öğrenimin gözlemlenebilir ve bağlamla ilişkili olma özelliği azalırken değişebilir olma özelliği artar (Sadler-Smith, 2001) Bilişsel tarz ise bu modelde tüm diğer katmanları etkileyen ana çekirdek öğedir (Riding ve Rayner, 2002).

BECERİ: TEMEL FARKLILIKLAR

Beceri bireyin deneyim sonucu edindiği ve geliştirdiği bilişsel araç (Kirby, 1988) olup bilişsel tarz ve öğrenme stratejilerinin yanında öğrenme performansını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Bu doğrultuda beceri testleri lisans eğitim veren kurumlar başta olmak üzere birçok eğitim kurumlarına girişte kişinin en az 2-3 yıllık akademik performansını öngörmek üzere kullanılmaktadır. Gerek bilişsel tarz , gerek öğrenme stratejileri gerekse beceri bireyin öğrenme performansını doğrudan etkileyen faktörler olmakla birlikte aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Beceri ile bilişsel tarz arasındaki en önemli farklılık becerinin öğrenme eyleminin yapısına bağlı olmaksızın performans artışı sağlaması,

bilişsel tarzın performans üzerindeki etkisinin ise öğrenme eyleminin yapısına bağlı olarak ya pozitif ya da negatiftir olabilmektedir (Riding ve Rayner, 2002). Beceri hangi türdeki bilginin, hangi işlem kullanılarak, hangi formda, ne ölçüde başarıyla işlemlendiğini açıklarken, bilişsel tarz bu eylemin nasıl gerçekleştiğini açıklar (Amstrong, 2000: 325). Bir diğer deyişle beceri bir işi ne kadar iyi yaptığımızla, bilişsel tarz ise nasıl yaptığımızla ilgilidir.

Beceri öğrenme stratejisi ilişkisi ise biraz daha farklıdır. Beceriler bizim yapabileceğimizdir. Kişiler becerilerini bilinçli veya bilinçsiz olmak üzere iki şekilde kullanırlar. Strateji ise bu becerilerin kullanma kararının(bilinçlilik durumu) verilmesidir (Kirby, 1988). Öğrenmeye ilişkin fenomenolojik görüş açısı öğrenmenin ancak becerilerin bilinçli kullanılmasıyla gelişebileceğini öne sürmektedir. Bireyin bir işi gerçekleştiremiyor olması her zaman gerekli becerilerden yoksun olduğu anlamına gelmez. Başarısızlığın nedeni bireyin bu becerisini nasıl kullanması gerektiğini bilmemesi-strateji eksikliği-olabilir. (Schmeck, 1988) Bu ilişki eğitim programlarının etkinliği açısından oldukça önemlidir. Zira belli becerilere sahip ancak bunları kullanamayan kişilere çoğu kez bu becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmektedir. Oysa çoğu kez bu kişilerin gereksinimi söz konusu becerileri nasıl kullanılacağıdır.

Bu çalışmanın temel amacı bilişsel tarzın, öğrenme stratejilerinin ve becerilerin öğrenci performansı açısından önemini ve rolünü incelemektir. Bu doğrultuda işletme fakültesinin bağlı oldukları disiplinler nedeniyle farklı öğrenme ortamlarına sahip oldukları varsayılan, iktisat, uluslararası ilişkiler ve turizm bölümü öğrencilerinden oluşan örnekleme bilişsel tarzın, öğrenme stratejilerinin ve becerilerin farklı öğrenme ortamları çerçevesinde öğrenme performansı üzerindeki etkisini ve bilişsel tarz-öğrenme stratejileri ilişkisini incelemeyi hedeflemektedir.

ARAŞTIRMA TASARIMI

Çalışmanın Hipotezleri

Yukarıda yapılan tartışmalar özetlenecek olursa bireyler farklı bilişsel tarzlara sahiptir. Benzer şekilde her öğrenme ortamının gereksinimleri ve gerektirdiği bilişsel aktivite türü ve düzeyi de

farklıdır. Bu nedenle bilişsel tarzları öğrenme ortamlarının gereksinimlerine uyumlu bireyler daha başarılı, bilişsel tarzları öğrenme ortamının gerektirdiği faaliyetlere uygun olmayan bireyler ise daha başarısız olma eğiliminde olacaklardır. Bu tartışmalar ve varsayımlar doğrultusunda çalışmanın ilk hipotezi (H1) farklı bölümlerde farklı bilişsel tarzların öğrenci başarısını farklı düzeylerde ve yönde etkileyeceğini öngörmektedir. Yukarıda tanımlandığı üzere öğrenme stratejileri bireysel tarz – öğrenme ortamı uyumu mümkün olmadığında öğrenme ortamının gereksinimlerini karşılamak üzere gerçekleştirilen bilinçli bir dizi eylemdir. Bu doğrultuda farklı birimlerin farklı öğrenme gereksinimlerine sahip oldukları varsayımından hareketle, farklı birimlerde kullanılan farklı tür ve düzeydeki öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin de farklı olacağı (H2) ve öğrenme stratejileri kullanımının bilişsel tarz eğilimlerine göre farklılık göstereceği (H3) öngörülmektedir. Çalışmada ayrıca H1 ve H2 hipotezleri kapsamında beceri düzeyinin öğrenci başarısı üzerindeki karşılaştırmalı etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın Örnekleme

Çalışmanın örneklemini DEÜ işletme fakültesinde eğitim gören 2-4 sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplam 310 kişiden oluşan örneklemin % 52,3'ünü (162) işletme, %17,4'ünü (54) iktisat, %10,6'sını (33) turizm ve % 19,7'sini (61) uluslar arası ilişkiler bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin % 37,1'i (115) ikinci sınıf, %29,7'si (92) üçüncü sınıf ve % 32,9'u (102) dördüncü sınıf öğrencilerdir. Çalışmanın verilerinin toplandığı 2003-2004 güz döneminde birinci sınıf öğrencileri için herhangi bir performans ölçütü hesaplamak mümkün olmadığından bu öğrenciler çalışma kapsamına alınmamışlardır. Örneklemin % 58,4'ü (181) kız öğrencilerden % 41,3'ü (128) ise erkek öğrencilerden oluşurken büyük bir çoğunluğu Anadolu lisesi (%46,8 , 145) ve süper lise (%26,5 , 82) çıkışlıdır. Örneklem tasarımında örneklem çerçevesini oluşturan toplam 629 öğrencinin en az %50'sine ulaşılması hedeflenmiş olmakla birlikte, iktisat bölümünde öğrencilerin ancak %44'üne, turizm bölümünde ise sadece % 29'una ulaşabilmek mümkün olmuştur. İşletme bölümü (% 58) ve uluslar arası ilişkiler bölümünde ise (%54) katılım beklenenin üzerinde olmuştur.

Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın verilerini toplamak üzere soru kağıdı yönteminden yararlanılmıştır. Hazırlanan soru formu dört ana bölümden oluşmaktadır. Soru kağıdının birinci bölümünde öğrencilerin demografik ve akademik özelliklerini (sınıf, bölüm, dönem, ÖSYM giriş puanı vb.) saptamaya yönelik sorular yer alırken, ikinci ve üçüncü bölümde bilişsel tarzlarını, dördüncü bölümde ise kullanılan öğrenme stratejilerini ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır. Hazırlanan soru kağıdı sınıf ortamında çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilere dağıtılmış ve öğrenciler aynı ortamda soru formunu doldurduktan sonra dersin öğretim üyesine teslim etmişlerdir. Öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları ise soru kağıdında yer alan öğrenci numaraları kullanılarak öğrenci işlerinden elde edilmiş ve öğrencilerin diğer verileri ile eşleştirilmiştir.

Ölçüm Araçları

Konuyla ilgili yazın ilgilendiğinde öğrenme etkinliği ölçütü olarak genelde not ortalamasının ile ders geçme notlarının, bunların yanı sıra tekrarlanan ders sayısının ve eğitimin tamamlama süresinin (Amstrong, 2000; Borg ve Stranahan,2002; Felder, Felder ve Dietz, 1998) kullanıldığı görülmektedir. Benzer bir yaklaşımla bu çalışmada başarı ölçütü olarak öğrencinin lisans eğitimi sırasında almış olduğu derslere ilişkin standardize edilmiş ağırlıklı not ortalamaları kullanılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda üniversite giriş sınavlarında elde edilen puanların (Felder, Felder ve Dietz, 1998) beceri ölçütü olarak kullanıldığı görülmektedir. Amaç öğrencinin lisans eğitimi sırasındaki başarısını öngörümlemektir. Dolayısıyla bu çalışmada işletme fakültesine giriş puanı olan ÖSYM Türkçe-Matematik puanları standardize edildikten sonra beceri ölçütü olarak kullanılmıştır.

Bilişsel Tarz Tipleri ve Ölçüm Yöntemi

Gerek eğitim bilimlerinde gerekse psikolojide bilişsel tarzın çeşitli yaklaşımlar çerçevesinde farklı açılardan ele alındığı ve ölçümlendiği görülmektedir (Amstrong, 2000 ; Riding ve Rayner,2000). Yapılan yazın incelemesinde öğrenmede bilişsel tarz farklılıklarını açıklamak

üzere Jung'un kişilik kuramına bağlı olarak Myers tarafından geliştirilmiş olan sınıflamanın oldukça sık kullanılan bir sınıflama olduğu görülmektedir (Borg ve Stranahan, 2002; Felder, Felder ve Dietz, 1998; Felder, 1996; Morgan, 1997; Wheeler, 2001). Jung'a göre bireyler bilgi edinme ve bu bilgilere dayanarak yargıda bulunma süreçleri sırasında kullandıkları yaklaşımlar açısından farklılık gösterirler. Bu çerçevede algılama sürecine ilişkin farklılıklar sezgisel ve duyumsal ; yargılama sürecine ilişkin farklılıklar ise düşünsel ve duygusal yargılama tarzları olarak tanımlanan dört bilişsel tarzın sonucudur. Duyumsal tarzda birey çevresindeki gerçek, hazır, pratik bilgi ile ilgilidir ve algılama işlemi sırasında duyularına güvenir. Sezgisel tarzda ise birey algılama işlemi sırasında öngörüsünü kullanarak anlamlara, ilişkilere, olasılıklara, sembolik ve kuramsal şablonlara ilişkin algılamalarda bulunur. Düşünsel tarzda yargılama işlemi neden sonuç ilişkilerine ilişkin mantıksal bir süreç dahilinde objektif kriterler kullanarak, duygusal tarzda ise değerler, ilişkiler ve duygular dikkate alınarak subjektif ölçütler çerçevesinde rasyonelleştirilir (Bayne, 1997; Borg ve Stranahan, 2002; Cowan, 1989; Mccaulley, 1990).

Bu çalışmada kişilik kavramları yaklaşımlarından hareketle bilişsel tarz tanımlaması olarak Jung tarafından yapılmış olan bilişsel tarz tanımlamaları kullanılmaktadır. Jung kişilik kuramı, algılama ve yargılama süreçlerine ek olarak bireyin ilgisinin ve enerjisinin odağını belirlemeye yönelik içedönüklük/ dışa dönüklük adı altında bir boyut daha tanımlarken (Bayne, 1997), Myers bu boyutlara bireyin dış dünyaya yönelik tutumunu açıklamaya yönelik bir boyut daha ekleyerek (algı/yargı) sekiz tarzın kombinasyonuna dayanan on altı ayrı kişilik tipi tanımlamaktadır. Söz konusu kişilik tiplerini ölçmek amacıyla hazırlanmış olan MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) bugün oldukça geniş bir kullanım alanına sahiptir (Borg ve Stranahan, 2002). Bu kadar yaygın kullanımı bulunmasına rağmen MBTI'nın en fazla eleştirilen yönü ölçeklerinin unipolar olması, bir diğer deyişle bireyleri boyutların zıt tarzları olarak tanımlanan iki uçundan biri arasından (sezgi/duyum, düşünce/duygu, algı/yargı, içedönük/dışa dönük) seçim yapmaya zorlamasıdır. Temel varsayım bireyin her bir boyuta ilişkin iki zıt tarzdan sadece birini kullandığı diğerini ise kullanmadığıdır. Cowan

(1989) , bu varsayımın Jung kuramına ters düştüğünü, zira söz konusu kişilik kuramının zıt kutupları oluşturan tarzların aynı anda kullanımını öngörmemekle birlikte kişinin sağ elle yazı yazmasının hiçbir zaman sol elle yazı yazmayacağı anlamına gelmediğini ifade etmektedir. Bir diğer deyişle Cowan, Jung kuramının bir tarzın diğerinden daha gelişmiş olduğunu ve kişinin genelde bu gelişmiş tarzı kullandığını ancak zaman zaman zıt kutbu oluşturan diğer tarzın da kullanıldığını öngördüğünü ifade etmektedir. Yazara göre MBTI yapısı itibarıyla tarzların birbirlerinden ne ölçüde farklılaştığını (hangisinin ne ölçüde daha güçlü olduğunu) belirlemediğinden yeterince hassas bir ölçüm aracı değildir. Bu doğrultuda Cowan (1989) MBTI kapsamında yer alan algılama ve yargılama işlemlerine ilişkin dört ana bilişsel tarzı ayrı ayrı ölçmeye yönelik bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Bu çalışmada bilişsel tarz ölçümü için yazar tarafından geliştirilmiş olan bu alternatif ölçüm aracı kullanılmaktadır. Ölçüm aracı için gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen katsayılar .72 ile .84 arasında değişmekte olup yazarın orijinal çalışmasında elde edilen değerlerden genelde daha yüksektir (Tablo 1). Likert tipi 8 'li ölçeğin kullanıldığı ölçüm aracında ("1" en düşük değer – "8" en yüksek değer) bilişsel tarz puanları her bir tarzı oluşturan soruların aritmetik ortalaması alınarak elde edilmiştir.

Öğrenme Stratejileri ve LASSI

Daha önce de belirtildiği gibi öğrenme stratejisi öğrencinin öğrenme amacına ulaşmak üzere gerçekleştirdiği bilinçli organize eylem olup öğrenme faaliyetlerinin etkinliği büyük ölçüde etkilemektedir. (292-303). Bu doğrultuda ilgili alan 1960'lı yılların sonlarından başlayarak öğrenme ortamlarında bilgi entegrasyonunu ve bilginin yeniden kazanılmasını sağlamak üzere bir çok öğrenme stratejisi tanımlanmıştır (Weinstein, 1988). Yazara göre başlangıçta bellemsel becerilerinin artırılmasına yönelik ve çok kısıtlı bir uygulama alanı olan bu stratejiler daha sonra bilişsel faaliyetlerin daha uygulanabilir boyutlarına yönelerek orta öğretim sonrası eğitim faaliyetlerine uygulanabilir stratejiler olarak gelişmiştir.

Tablo 1. Bilişsel Tarz Boyutları İçin Güvenirlik Değerleri

Boyut	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Algılama Tarzları		
Sezgisel Algılama	13	.72
Duyumsal Algılama	22	.72
Yargılama Tarzları		
Düşünsel Yargılama	18	.82
Duygusal Yargılama	13	.84

Bu yönelim öğrenme stratejilerinin kavramsallaştırılmasına, kullanılan stratejileri saptamaya yönelik ölçüm araçlarının ve bu stratejileri geliştirecek yöntem ve araçların geliştirilmesine destek vererek geniş bir uygulama alanı bulmuşlardır. Yazar bu stratejileri temel ve karmaşık öğrenme işlevlerine ilişkin yineleme, detaylandırma stratejileri ve organizasyonel stratejiler ile mega-biliş ve tutumsal stratejiler olmak üzere sekiz başlık altında toplamaktadır

Yineleme stratejileri edinilmiş bilginin yeniden kullanılmasına, kazanılmasına yönelik becerileri geliştirmeyi amaçlarken, daha üst düzeyde bilgi işleme faaliyetlerine ilişkin stratejiler için gerekli alt yapıyı kurmak olanağını sağlamaktadırlar. Detaylandırma stratejilerinin temel amacı ise öğrenilmekte olan bilgiyi anlamlandırmaktır. Bu anlamlandırma en basit şekliyle öğrenilmekte olan nesneye sembolik bir yapı atıyarak, karmaşık öğrenme işlevlerinde ise mevcut bilgiler, deneyimler kullanarak , analogiler ve yorumlamalar yaratılarak gerçekleştirilir. Bir derste öğrenilen bilgiyi diğer derste öğrenilen bilgi ile ilişkilendirmek, bir savı özetlemek, öğrenilenleri uygulamak bu kapsamda yer alan stratejilere birer örnektir. *Organizasyonel stratejiler* ise öğrenilen yeni bilginin başka forma transformasyonunu sağlayarak daha kolay anlaşılmasına yönelik yöntemler üzerinde durur. Özet çıkarmak, neden sonuç ilişkilerine ilişkin şemalar çizmek bu grupta yer alan stratejilerden bir kaçıdır. Mega biliş ilgili yazıda bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçleri kontrol edebilmek amacıyla gerekli donanıma sahip olması anlamında kullanılmaktadır. Öğrenme amaçlarını belirleme ve izleme, gerekli olduğunda kullanılan stratejileri yineleme ve tüm bu işlemlerin gerçekleştirilmesi için gerekli farkındalıklar bu stratejiler kapsamında yer alan eylemlerdir (Weinstein, 1988). Weinstein tarafından tanımlanan son strateji tutumsal stratejilerdir. Yazara göre bu stratejiler öğrenme

eylemi ile doğrudan ilgili olmasalar da öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesine yönelik ortamı oluştururlar. Performans kaygısını azaltmak için olumlu düşünme, önceliklerin belirlenmesi bu stratejilerin birkaç örneğidir.

Weinstein (1988) gerçekleştirmiş olduğu bu sınıflama doğrultusunda öğrenme stratejileri envanterini (LASSI) geliştirmiştir. Toplam 80 maddeden oluşan bu envanter gerçekleştirilen sınıflama doğrultusunda beceri , isteklilik ve öz regulasyon başlıkları altında on strateji tanımlanmıştır. Beceri başlığı altında yer alan stratejiler temelde bilginin elde edilmesine, anlamlandırılmasına, ilişkilendirilmesine ve kullanılmasına ilişkin stratejilerdir. İsteklilik boyutu öğrencinin etkin bir öğrenme bağlamı yaratmak üzere akademik kaygı düzeyini, yeni bilgiler edinmek konusundaki istekliliklerini ve eğitim ortamına ilişkin tutumlarını saptamaya ve geliştirmeye yönelik stratejileri kapsamaktadır. Öz regulasyon başlığı altında yer alan stratejiler ise temelde mega bilişsel stratejilerdir

Çalışmada öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla Weinstein (1988) tarafından geliştirilmiş olan LASSI envanteri Türkçe'ye tercüme edilerek aynen kullanılmıştır. Envanteri oluşturan ana bileşenler, bu bileşenlerin alt boyutları, kısa tanımları ve her boyuta ilişkin örnek ifadeler Tablo 2'de yer almaktadır. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda "çalışma araçları" boyutu için elde edilen alfa katsayısı (.43) oldukça düşük olduğundan bu boyut ile ilgili sorular değerlendirmeye alınmamıştır. Tablo 2'de ise ölçüm aracının diğer dokuz boyutu için elde edilen güvenilirlik katsayıları yer almaktadır. Likert tipi 5'li ölçeğin kullanıldığı ölçüm aracında "1" değeri söz konusu ifadenin kişiyi hiç tanımlamadığını "5" değeri ise çoğunlukla tanımladığını ifade etmektedir. Analiz aşamasında boyut değerleri boyutu oluşturan sorulara verilen cevapların ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada kullanılan değişkenler için elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde fakülte genelinde algılama tarzı olarak sezgisel algılamanın ($x=5.86, s=.83$) duyumsal algılamaya ($x=5.30, s=.67$) ($t=6.31, p=.0001$) ; yargılama tarzı olarak ise düşünsel yargılamanın ($x=6.38, s=.81$), duygusal yargılamaya ($x=5.71, s=1.06$) ($t=10.06, p=.0001$) oranla daha baskın bilişsel tarzlar olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejileri için elde edilen ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde fakülte genelinde ($p<=.05$) ana tema seçiminin ($x=3.76, s=.83$) en fazla kullanılan strateji olduğu, bunu sınav ($x=3.64, s=.65$), bilgi işleme ($x=3.61, s=.61$) ve tutum geliştirme stratejileri ($x=3.58, s=.85$) ile kaygı giderme ($x=3.51, s=.81$) ve güdülenme ($x=3.50, s=.69$) stratejilerinin izlediği, en az kullanılan stratejilerin ise sırasıyla öz

sınama ($x=2.79, s=.64$) ile odaklanma ($x=3.16, s=.70$) ve zaman yönetimi ($x=3.18, s=.67$) stratejilerinin olduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri için elde edilen bu bulgular öz sınama, odaklanma ve zaman yönetimi stratejilerinin zaman zaman , diğer stratejilerin ise çoğunlukla kullanılan stratejiler olduğunu göstermektedir.

Bilişsel tarzın, öğrenme stratejilerinin ve bir beceri ölçütü olarak ÖSYM puanının öğrenci performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde beceri ölçütü olarak kullanılan standardize edilmiş ÖSYM TM puanının hiçbir bölümde ağırlıklı not ortalaması ile ilişkili olmadığı görülmektedir. ÖSYM giriş sınavının amaçlarından birinin lisans eğitimi sırasındaki başarıyı öngörümlemek ve bu doğrultuda doğru kişileri doğru fakülteye yönlendirmek olması gerektiği düşünülecek olursa elde edilen sonuç oldukça çarpıcı ve şaşırtıcıdır.

Tablo 2. Öğrenme Stratejileri Envanteri Boyutları

Boyut	Tanım	Örnek İfade
Beceri Bileşeni		
Bilgi İşleme	Yeni bilgi edinme sürecinde geçmiş bilgiler ile yeni edinilen bilgiler arasındaki ilişkileri kurmak amacıyla detaylandırma ve organizasyonel stratejiler ile mantıksal becerileri kullanabilme	Öğrendiklerimi kendi kelimelerimle özetlemeye çalışırım
Ana Tema Seçimi	Belirli bir bilgi kümesi içinden daha sonra kullanmak üzere daha önemli ve destekleyici bilgiyi ayırt edebilme	Ders dinlerken anlatılanlar içinden önemli olanları rahatlıkla ayırabilirim
Sınav Stratejileri	Sınavlara hazırlanma ve sınav sırasında başarıyı sağlamaya yönelik stratejilerin kullanımı	Sınavlarda verdiğim cevapları gözden geçirerek yazmam gereken her şeyi yazıp yazmadığımı kontrol ederim
İsteklilik Bileşeni		
Kaygı	Akademik performansa yönelik kaygı düzeyi	Sınavda başarılı olamayacağım korkusu sınava yoğunlaşmamı zorlaştırır
Tutum	Eğitime ve akademik başarıya ilişkin tutumlar	Ders ilgimi çekmese bile bu benim derse çalışmamı engellemez
Güdülenme	Akademik gerekleri yerine getirmek üzere gösterilen öz-disiplin ve çaba	Okulda başarı standardımı yüksek tutmaya çalışırım
Öz Regülasyon Bileşeni		
Konsantrasyon	Akademik eylemlere odaklanma	Ders sırasında dikkatimi dağıtan bir şey olsa bile dikkatimi tekrar derse vermekte zorlanmam
Öz Sınama	Öğrenme eyleminin gerçekleştirilebilmesi için tekrarlama ve anlamlandırma tekniklerinin kullanımı	Dersi ne ölçüde öğrendiğimi anlamak için bir takım sorular geliştirir bunları cevaplamaya çalışırım
Zaman Yönetimi	Akademik faaliyetlerde zaman yönetimi ilkelerini uygulama	Sınav öncesi sıkışmamak için derslerime zamanında çalışırım
Çalışma Araçları	Yeni bilgi edinmek/geçmiş bilgileri hatırlamak amacıyla destekleyici kaynakların kullanımı	

Tablo 3. Öğrenme Stratejileri Boyutları İçin Güvenirlik Değerleri

Boyut	Madde Sayısı	Alpha Katsayısı
Beceri Bileşeni		
Bilgi İşleme	8	.80
Ana Tema Seçimi	8	.82
Sınav Stratejileri	8	.78
İsteklilik Bileşeni		
Kaygı	8	.83
Tutum	8	.71
Güdülenme	8	.81
Öz Regülasyon Bileşeni		
Odaklanma	8	.81
Öz Sınama	8	.74
Zaman Yönetimi	8	.76

Tablo 4. Tanımlayıcı İstatistikler

Boyut	X	S
Beceri		
ÖSYM Puan (TM)	192.56	7.36
Başarı		
Ağırlıklı Not Ortalaması	2.65	.48
BİLİŞSEL TARZ		
Algılama Tarzları		
Sezgisel Algılama	5.86	.83
Duyumsal Algılama	5.50	.67
Yargılama Tarzları		
Düşünsel Algılama	6.38	.81
Duygusal Algılama	5.71	1.06
ÖĞRENME STRATEJİLERİ		
Beceri Bileşeni		
Bilgi İşleme	3.61	.61
Ana Tema Seçimi	3.76	.63
Sınav Stratejileri	3.64	.64
İsteklilik Bileşeni		
Kaygı	3.51	.81
Tutum	3.58	.64
Güdülenme	3.50	.69
Öz Regülasyon Bileşeni		
Odaklanma	3.16	.70
Öz Sınama	2.79	.64
Zaman Yönetimi	3.17	.67

H1 hipotezi kapsamında bilişsel tarz - performans ilişkilerine ilişkin korelasyon katsayıları incelendiğinde ise işletme fakültesinde bilişsel tarzın öğrencinin lisans eğitimi sırasındaki başarısını ÖSYM TM puanına oranla çok daha etkin bir şekilde öngörülmebildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular İşletme bölümü öğrencileri için elde edilen ve bir algılama tarzı olarak tanımlanan duyum puanları ile ağırlıklı not ortalamaları arasında pozitif yönde bir ilişkinin ($r=.135$; $.05$) olduğunu göstermektedir. Bir diğer deyişle bu bölümde gerçekçi, pratik, detaylara önem verme ve algılama işlemi sırasında duyuları ile algıladıklarının dışına pek fazla çıkmama yönünde bir eğilime sahip öğrenciler daha yüksek başarı ortalamalarına sahip olabilmektedirler. Bu bölümde yargılama tarzlarına ilişkin eğilimler öğrenci performansı açısından farklılık yaratmamaktadır. Oysa Turizm bölümünde eğitim gören öğrenciler söz konusu olduğunda düşünsel yargılama tarzına ilişkin puanlar ile başarı ortalaması arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı bu bölümde düşünsel yargılama eğilimine sahip öğrencilerin ($r=.334$; $.05$) daha başarılı olabildiğini göstermektedir. Bir diğer deyişle yargılama işlemini sırasında duygulardan, ilişkilerden ve değerlerden çok mantığı kullanan öğrenciler daha yüksek başarı ortalamalarına sahip olabilmektedirler. Uluslar arası ilişkiler bölümü için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ise turizm bölümündeki öğrencilerin aksine bu bölümde yargılama işlemleri sırasında subjektif kriterleri, duyguları ve değerleri dikkate alma eğilimdeki öğrencilerin, bir diğer deyişle duygusal yargılama eğilimine sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir ($r=.229$, $.05$). Elde edilen bulgular iktisat bölümünde eğitim gören öğrencilerde bilişsel tarzın öğrenci performansı açısından bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bilişsel tarz öğrenci başarısı ilişkisi için elde edilen korelasyon analizi sonuçları topluca değerlendirildiğinde gerçekleştirilen analiz kapsamında farklı birimlerde farklı bilişsel tarzların öğrenci başarısını farklı şekilde etkileyeceği yönündeki H1 hipotezinin desteklendiğini söylemek mümkündür.

H2 hipotezini test etmek üzere elde edilen sonuçlar işletme, iktisat ve turizm bölümlerinde bilgi işleme stratejisi dışında tüm stratejilerin farklı düzeylerde de olsa öğrenci performansını oldukça güçlü bir biçimde etkilediğini göstermektedir (Tablo 5). Uluslar arası ilişkiler bölümünde ise güdülenme($r=.485$, $.01$), tutum($r=.860$, $.01$) ve

zaman yönetimi($r=.302$, $.05$) stratejileri öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen stratejilerdir. Elde edilen korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri öğrenme stratejilerinin öğrenci performansını bilişsel tarz puanlarından çok daha güçlü bir biçimde açıklayabildiğini göstermektedir. Zira bilişsel tarz - başarı ortalaması ilişkileri için elde edilen korelasyon katsayılarının tümü $.05$ önem düzeyinde anlamlı iken öğrenme stratejileri – başarı ortalaması için elde edilen korelasyon katsayılarından anlamlı bulunan 27 katsayının 21'i $.01$ önem düzeyinde 6'sı ise $.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Uluslar arası ilişkiler bölümü dışındaki bölümlerde bilgi işleme stratejisi dışında tüm stratejiler öğrenme başarısı ile ilişkili olmakla birlikte bu ilişkilerin gücü, bir diğer deyişle anlamlılık düzeyleri birimlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin odaklanma stratejisi – öğrenme başarısı ilişkisi için elde edilen korelasyon katsayıları işletme ve iktisat bölümlerinde $.01$ önem düzeyinde anlamlı iken, turizm bölümünde aynı değişken çifti için elde edilen korelasyon katsayısı $.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Tablo 5 incelendiğinde benzer farklılıkların ana fikir seçimi, kaygı, odaklanma ve sınav stratejileri için de geçerli olduğu görülmektedir. Tüm bu farklılıkların yanı sıra eğitim planlarında yer alan dersler açısından en fazla farklılığa sahip bölüm olan uluslar arası ilişkiler bölümünde diğer bölümlerden oldukça farklı sonuçların elde edilmesi farklı birimlerde kullanılan farklı tür ve düzeydeki öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısını farklı şekilde etkileyeceği yönündeki görüşümüzü büyük ölçüde desteklemektedir.

H3 hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde, birbirlerine zıt tarzlar olan sezgisel ve duyumsal algılama tarzlarının ilişkili olduğu öğrenme stratejilerinin farklı olduğu açıkça görülmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları sezgisel algılama eğiliminin bilgi işleme ($r=.223$, $.01$) ve ana fikir seçimi ($r=.143$, $.01$) stratejileri olarak adlandırılan stratejiler ile pozitif, odaklama ($r=.125$, $.05$) ve zaman yönetimi ($r=.132$, $.01$), stratejileri ile ise negatif bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Duyumsal algılama tarzı ise tutum ($r=.095$, $.05$), güdülenme ($r=.233$, $.01$), öz değerlendirme ($r=.183$, $.01$), ve zaman yönetimi ($r=.107$, $.01$), stratejileri ile pozitif bir ilişki içindedir. Sezgisel algılama tarzına sahip kişiler genelde konuyu en ince detayına kadar aşama aşama incelemek yerine öncelikle (veya sadece) ana fikre odaklanmayı tercih eden ve olaylar arasındaki ilişkileri tanımlama yönleri güçlü

kişilerdir (Bayne,1997) . Bu doğrultuda sezgisel algılama tarzının bilgi işleme (edinilmiş bilgi ile edinilmekte olan bilgi arasındaki ilişkiyi kurmak üzere çeşitli stratejilerin kullanımı) ve ana fikir seçimine yönelik (belli bir bilgi kümesi ve destekleyici detay bilgilerin içinden daha önemli bilgilerin ayırt edilmesi) stratejiler ile pozitif bir ilişki içinde olması son derece mantıklıdır. Yine bu özelliklerinden dolayı sezgisel algılama tarzına sahip kişiler rutinden hoşlanmayan, çeşitliliği seven ve bu doğrultuda konudan konuya atlayan ve yoğun çalışma dönemleri arasında sessiz kalan kişilerdir (Bayne, 1997). Dolayısıyla bu tarzda sahip kişiler belli bir konuya odaklanmak yerine konu ile ilgili farklı açılımları düşünmeye yönleneceklerinden odaklanma stratejileri bu kişilerin tarzına uygun stratejiler olmayabilir. Benzer nedenlerle bu kişilerin zaman yönetimi konusunda sıkıntı çekmeleri son derece doğaldır. Duyumsal tarzda sahip kişiler ise sezgisel algılama tarzına sahip kişilerin aksine her şeyi aşama aşama yapmaktan hoşlanan, detayları kaçırmamaya özen gösteren, öz kontrole sahip, sistematik kişilerdir (Bayne,1997). Sanırız bu özelliklerinin bir sonucu olarak duyumsal algılama tarzına sahip kişiler sezgisel algılama tarzına sahip kişilerin yatkın olduğu stratejiler yerine in öz disiplini, organize ve sistematik çalışmayı gerektiren tutum, güdülenme, öz değerlendirme ve zaman yönetimi stratejilerine daha yatkındırlar.

Duyusal ve düşünsel yargılama tarzları için elde edilen korelasyon katsayıları, zıt yargılama tarzları olarak kabul edilen bu tarzların da öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Duyusal yargılama tarzı tek bir öğrenme stratejisi (kaygı stratejisi) ile üstelik negatif bir ilişki içinde iken($r=-.148, .01$), düşünsel yargılama tarzı bilgi işleme($r=.148, .01$), ana fikir seçimi($r=.179, .01$), sınav ($r=.168, .01$), , güdülenme ($r=.270, .01$), ve öz değerlendirme ($r=.097, .05$), stratejileri ile pozitif bir ilişki içindedir.

Düşünsel ve duygusal yargılama tarzları daha önce de belirtildiği gibi kişilerin karar verme veya yargılama işlemlerine ilişkin iki farklı tarzıdır. Düşünsel tarzda sahip kişiler karar verme/yargılama işlemini neden sonuç ilişkilerine dayandırırken, duygusal tarzda sahip kişiler duygu ve değerlerden yararlanırlar. Bir diğer deyişle düşünsel tip objektif duyumsal tip ise sübjektif kriterler kullanırlar. Düşünsel tip karar verme/ yargılama işlemi sırasında hangisi daha doğru , hangisi daha etkin gibi sorulara cevap ararken duygusal tipin cevap

aradığı sorular bundan hoşlanıyor muyum , bu durum diğer insanları nasıl etkiler gibi sorulardır. Tüm bu özelliklerinden dolayı düşünsel tarzda sahip kişiler duygusal tarzda sahip kişilere oranla daha analitik ve mantıksal düşünceye daha yatkın , sistemli kişilerdir . (Bayne, 1997) Bu nedenle bu kişilerin daha çok mantıksal ve analitik düşünmeyi gerektiren bilgi işleme, ana fikir seçimi, sınav ve özdeğerleme stratejileri ile öz disiplini ve sistematik olmayı gerektiren güdülenme stratejilerini kullanmaya daha yatkın olduğu sonucuna varılabilir. Duyusal yargılama tarzı ile kaygı stratejileri için elde edilen negatif korelasyon katsayısı duygusal yargılama puanları arttıkça akademik performans kaygısının yükseldiğini göstermektedir. İşletmecilik bilimi temelde analitik düşünmeyi ve sistemli olmayı gerektiren bir bilim dalıdır. Bu nedenle işletmecilik eğitiminde bu tür yetkinliklerden ziyade insan ilişkilerine yönelik yetkinliklere sahip duygusal yargılama tiplerinin daha fazla akademik kaygıya sahip olduğu düşünülebilir. Nitekim bu tarz puanları ile analitik düşünmeyi ve sistematik olmayı gerektiren hiçbir öğrenme stratejisi puanı ilişkili değildir.

SONUÇ

Bu çalışma bilişsel tarz, öğrenme stratejileri ve becerilerinin farklı öğrenme ortamlarında öğrenme performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar fakülte genelinde sezgisel algılama ve düşünsel yargılamanın baskın bilişsel tarz olduğunu göstermiştir. Öğrenme stratejilerinden ana tema seçimi, sınav stratejileri ve bilgi işlemenin en çok; öz sına, odaklanma ve zaman yönetimi stratejilerinin en az; güdülenme, kaygı ve tutum stratejilerinin ise en az tercih edilen stratejiler olduğu belirlenmiştir. Beceri ölçütü olarak kullanılan ÖSYM TM puanının ise ağırlıklı not ortalaması ile ilişkili bulunmaması da oldukça önemli bir bulgudur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda farklı birimlerde farklı bilişsel tarzların öğrenci başarısını farklı düzeylerde etkileyeceğini öngörümleyen H1 hipotezi doğrulanmıştır. İşletme bölümünde duygusal algılama tarzını benimsemiş öğrenciler daha yüksek ağırlıklı not ortalamalarına sahiptirler. Turizm bölümünde düşünsel yargılama tarzı ile başarı ortalaması arasında pozitif ilişki varken uluslararası ilişkiler bölümünde duygusal yargılama tarzı olan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. İktisat bölümü öğrencileri için bilişsel tarz öğrenci başarısı açısından fark yaratmamaktadır.

Tablo 5. Bilişsel Tarz-Öğrenme Stratejileri-Beceri ve Akademik Performans İlişkileri

BOYUT	BÖLÜM			
	İşletme (N=162)	İktisat (N=54)	Turizm İşlet. (N=33)	Uluslar. İliş. (N=61)
Beceri				
ÖSYM Puan (TM)	-.045	-.10	.175	-.017
BİLİŞSEL TARZ				
Algılama Tarzları				
Sezgisel Algılama	.057	-.021	.186	.040
Duyumsal Algılama	.135*	-.057	.213	.024
Yargılama Tarzları				
Düşünsel Yargılama	.053	-.068	.334*	.080
Duygusal Yargılama	-.109	-.081	.271	.229*
ÖĞRENME STRATEJİLERİ				
Beceri Bileşeni				
Bilgi İşleme	.002	.23	.241	.059
Ana Fikir Seçimi	.331**	.363**	.330*	.003
Sınav Stratejileri	.352**	.318*	.482**	.081
İsteklilik Bileşeni				
Kaygı	.169*	.299*	.355**	-.013
Tutum	.303**	.415**	.447**	.860**
Güdülenme	.445**	.380**	.464**	.485**
ÖzRegulasyon Bileşeni				
Odaklanma	.322**	.390**	.337*	.018
Öz Değerleme	.230**	.331**	.566**	.138
Zaman Yönetimi	.302**	.422**	.452**	.302*

* p <= 0.05 ** p <= 0.01

Tablo 6. Bilişsel Tarz-Öğrenme Stratejileri Kullanımı İlişkileri

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	BİLİŞSEL TARZ			
	SEZGİSEL ALGILAMA	DUYUMSAL ALGILAMA	DUYGUSAL YARGILAMA	DÜŞÜNSEL YARGILAMA
Beceri Bileşeni				
Bilgi İşleme	.223**	.050	.019	.148**
Ana Fikir Seçimi	.143**	.015	-.019	.179**
Sınav Stratejileri	.086	.054	-.019	.168**
İsteklilik Bileşeni				
Kaygı	.054	-.059	-.148**	.056
Tutum	-.020	.097*	-.029	.088
Güdülenme	.022	.233**	.084	.270**
ÖzRegulasyon Bileşeni				
Odaklanma	-.126*	-.088	-.081	.006
Öz Değerleme	.010	.183**	.064	.097*
Zaman Yönetimi	-.132**	.107*	-.017	.073

* p <= 0.05 ** p <= 0.01

Öte yandan, öğrenme stratejilerinin öğrenci performansı ile güçlü bir biçimde ilişkili olduğu da belirlenmiştir. İşletme, iktisat ve turizm bölümlerinde bilgi işleme stratejisi dışındaki stratejiler öğrenci performansını oldukça güçlü bir biçimde etkilemektedir. Uluslararası ilişkiler bölümünde ise

güdüleme, tutum ve zaman yönetimi stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi olumludur.

İlişkilerin anlamlılık düzeyi incelendiğinde strateji-başarı ilişkisinin gücünün bölümlere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda farklı

birimlerde öğrenme stratejisi-başarı ilişkisinin farklı olacağını ileri süren H2 hipotezi de büyük ölçüde desteklenmiştir.

H3 hipotezi bilişsel tarz eğilimlerine göre öğrenme stratejisi kullanımının farklılık göstereceğini öngörülmektedir. Sonuçlar sezgisel algılama tarzının bilgi işleme ve ana fikir seçimi stratejileri ile pozitif, odaklanma ve zaman yönetimi stratejileri ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Duyumsal algılama tarzı da tutum, güdüleme, değerlendirme, zaman yönetimi ile pozitif ilişkilidir. Duyusal yargılama tarzı kaygı ile negatif, düşünsel yargılama tarzı, bilgi işleme, ana fikir seçimi, sınav, güdülenme, özdeğerleme stratejileri ile pozitif ilişkilidir.

Bu çalışma, öğrenme stratejileri ve bilişsel tarzların öngörümleyici değeri üzerine daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci seçme sınavı öğrenme stratejisi ve bilişsel tarz ile nasıl uyumlaştırılır? Öğrenme stratejileri konular öğrenildikçe değişir mi? Öğrenme gereksinimleri nasıl belirlenir? gibi sorular ileriki çalışmalarda cevaplandırılması gereken temel sorulardır.

Öğretim üyeleri öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve bilişsel tarzlarını bilmekten sorumludurlar. Bu nedenle öğrencinin başarısını artırmak için, öğrenme stratejilerini ve bilişsel tarzlarını tespit edebilme ve verimli kullanma yetkinliğini kazanmaları sağlanmalıdır. Böylelikle rahat ettiği teknik yerine öğrencinin öğrenme süreci yaklaşımlarına ve eğitim amaçlarına cevap verecek teknikler geliştirebilecek olan öğretim üyesi, öğrencinin öğrenme gereksinimlerini sağlayarak daha iyi planlayıcı, kolaylaştırıcı ve sunucu olabilecektir.

Bu çalışmanın temel sınırlılığı tek fakültede uygulanmasıdır. Bu nedenle sonuçlar genelleştirilememekle birlikte elde edilen bulgular, öğrenme stratejilerinin ve bilişsel tarzın önemini vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Çalışmanın bir diğer önemli kısıtı ise farklı öğrenme ortamları olarak tanımlanan bölümlerin aynı fakültenin bölümleri olmaları nedeniyle eğitim verdikleri disiplin dışında temelde çok fazla farklılık içermemeleridir (örn. öğretim teknikleri). Daha farklı eğitim ortamlarında yapılacak çalışmalar elde edilen sonuçların geçerliliğinin sınanmasına olanak sağlamasının yanısıra daha çarpıcı sonuçların elde edilmesine imkan verecektir.

Tüm bu kısıtlara karşın son söz olarak öğrencilerin öğrenme stratejileri ve bilişsel tarzlarının belirlenip

onlarla paylaşılmasının kendi güçlü ve zayıf yanlarını görmelerini ve geliştirmelerini sağlayacağını ve bunun da eğitimin etkinliği açısından önemli olduğunu söylebiliriz. Bu noktada öğretim üyelerinin, öğrencinin stratejilerinde gizli olan değer yargılarını, öğrenme tercihlerini ve kendi öğretme biçimlerini etkileyen tercihlerinin farkında olmaları gereklidir. Farklı öğrenme stratejisi ve tarzı olan öğrenciler takım oluşturabilir, aynı tarzda olanlar eşleştirilebilir. Farklılık diğerlerinin tarzlarını öğrenme konusunda deneyim kazandırırken, eşleştirme daha rahat ve etkin öğrenmelerini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

AMSTRONG, Steven J. (2000): "The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education", *Educational Psychology*, Cilt: 20, Sayı: 3, ss. 323-338.

BAYNE, Rowan (1997): *The Myers-Briggs Type Indicator : A Critical Review and Practical Guide*, London, Nelson Thomes Ltd.

BIGGS, John (2001): "Enhancing in Learning : A Matter of Style and Approach". In Stenberg Robert J. and Zhang Li. Ed. *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, ss. 73-102, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

BORG, Mary O. ve STRANAHAN, Harriet A. (2002): "Personality Type and Student Performance in Upper Level Economics Courses: The Importance of Race and Gender", *Journal of Economic Education*, Cilt: 33, Sayı:1, ss. 3-14.

COWAN, David A. (1989): "An Alternative to the Dichotomous Interpretation of Jung's Psychological Functions : Developing a More Sensitive Measurement Technology", *Journal of Personality Assessment* , Cilt:53, Sayı: 3, ss. 459-471.

CURRY, Lynn (1983): *An organization of Learning Styles Theory and Constructs*. Eric Document.235185.

ENTWISTLE, Noel James (1988): "Motivational Factors in Students Approaches to Learning", In Schemck RR (ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, ss. 21-49, New York, Plenum Pres.

FELDER, Richard (1996): "Matters of Style", *ASEE Prism* , Cilt:6, Sayı: 4, ss.18-23.

- FELDER Richard, FELDER, Gary N. ve DIETZ, E.Jacquelin (1998): "A Longitudinal Study of Engineering Student Performance and Retention. V. Comparisons with Traditionally Taught Students", *Journal of Engineering Education* , Cilt:4, ss. 469-480.
- GOLDSTEIN, Kenneth M., ve BLACKMAN, Sheldan (1978): *Cognitive Style: Five Approaches to Relevant Research*, New York , Wiley.
- GRIGORENKO, Elena ve STENBERG, Robert J. (1995): "Thinking Styles". In Saklofske DH., Zeidner M (eds.). *International Handbook of Personality and Intelligence*, ss. 205-230, Newyork, Plenum Press.
- KIRBY, John R. (1988): "Style, Strategy and Skill in Reading", In Schemck RR (ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, ss. 3-18, New York, Plenum Pres.
- KOLB, David A. (1984): *Experiential Learning : Experience as The Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice-Hall.
- LETTERI, Charles A. (1980): "Cognitive Profile : Basic Determinant of Academic Achievement", *The Journal of Educational Research* , Cilt:73, ss. 195-209.
- MCCAULLEY, Mary H. (1990): "The Myers-Briggs Type Indicator : A Measure for Individuals and Groups", *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Cilt:22, Sayı: 4, 07481756.
- MESSICK, Samuel (1984): "The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promises in Educational Research", *Educational Psychologist*, Cilt: 19, Sayı:2, ss. 59-74.
- MORGAN, Harry (1997): *Cognitive Styles and Classroom Learning*, London, Praeger.
- RENZULLI, Joseph S ve DAI, D.Y. (2001): "Abilities, Interests, and Styles as Aptitudes for Learning: A Person-Situation Interaction Perspective". In Stenberg Robert J. and Zhang Li Ed. *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, ss. 23-46, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- RIDING, Richard ve RAYNER, Stephen G. (2002): *Cognitive Styles and Learning Strategies : Understanding Styles Differences in Learning and Behavior*, London, David Fulton Publishers.
- ROSS, Jonathan L., DRYSDALE, Maureen T.B., SCHULTZ, Robert A. (2001): "Cognitive Learning Styles and Academic Performance in Two Postsecondary Computer Application Courses", *Journal of Research on Technology in Education*, Cilt: 33, Sayı: 4 , ss. 400-412.
- SADLER-SMITH, Eugene (2001), "The Relationship Between Learning Style and Cognitive Style", *Personality and Individual Differences*, Cilt: 30, Sayı:4, ss. 609-616.
- SCHMECK, Ronald R. (1988): "An Introduction to Strategies and Styles of Learning" . In Schmeck Ronald R (ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, 3-18, New York , Plenum Pres.
- SCHMECK, Ronald R vd (1977): "Development of Self Report Inventory for Assessing Individual Differences in Learning Processes", *Applied Psychological Measurement*, Cilt:1, ss. 413-431.
- STENBERG, Robert J. ve GRIGORENKO Elena (2001): "A Capsule History of Theory and Research on Styles". In Stenberg RJ. and Zhang Li-fang Ed. *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, ss. 1-22. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- WHEELER, Patrick (2001): "The Myers Briggs Type Indicator and Applications to Accounting Education and Research". *Issues in Accounting Education*, Cilt: 16, Sayı: 1, ss. 125-150.
- WITKIN, Herman A vd. (1971): *A Manual for the Embedded Figures Texts*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.
- WEINSTEIN, Claire (1988): "Assesment and Training of Student Learning Strategies" in Schmeck R.R. Ed. *Learning Strategies and Learning Styles*, New York, Plenum Press.