

## Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Investigation of Curiosity Levels of University Students in Terms of Some Variables

Melek DEMİREL\*

Yelkin Diker COŞKUN\*\*

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerini belirlemek ve bunun cinsiyet, fakülte, üniversiteye girişteki puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarına göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Erwin (1998) tarafından geliştirilen ve genişlik ve derinlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşan "Meraklılık Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. İç tutarlılığın göstergesi olarak elde edilen Cronbach alfa değeri .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda uyarlama çalışması yapılan ölçekteki maddelerin, orijinal ölçekte olduğu gibi iki alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin (n:620) meraklılık düzeylerinin, ölçekten elde edilen ortalama puanın, ölçek orta puanının üstünde olması nedeniyle yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin genişlik boyutuna ilişkin puan ortalaması, derinlik boyutuna ilişkin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin meraklılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından farklılık gösterdiği, gelir düzeyi ve başarı algısı açısından ise farklılık göstermediği belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Meraklılık, yaşam boyu öğrenme, yüksek öğretim

#### Abstract

**Abstract:** This research aims at determining university students' levels of curiosity and specifying whether or not that varied on the basis of gender, faculty, the type of scores needed to enter university, income level, and achievement perception. In this study, which employs a survey method, "Curiosity Index" composed of two sub-dimensions, namely breadth and depth, developed by Erwin (1998) was adapted into Turkish. Cronbach alpha value which was found as the indicator of internal consistency was calculated as 0.86. Following the factor analysis conducted in order to determine the construct validity of the scale, it was found that the items of the adapted scale contained two sub-dimensions, as in the original scale. The findings obtained revealed that the students' (n:620) level of curiosity was high due to the fact that the average scores received from the scale were above the median of the scale. Besides, the average scores of the breadth dimension of the scale were found to be higher than those of the depth dimension. Moreover, it was also found that the students' level of curiosity varied according to gender, faculty attended, and the type of scores required for acceptance into university; yet that it did not differ on the basis of income level or perception of success.

**Key words:** Curiosity, lifelong learning, higher education

\* Yrd.Doç.Dr.Melek DEMİREL ,Hacettepe Üniversitesi,Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D, melekdemirel@gmail.com

\*\* Dr.Yelkin Diker COŞKUN, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ydiker@yeditepe.edu.tr

## Giriş

Öğrenme fırsatlarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulayan yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği'nde bireylerin kapasitelerini en üst düzeye çıkarmalarına hizmet eden bir araç ve yaşlanan nüfusu ekonomik bir potansiyele dönüştürmeyi hedefleyen bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme gelecekte, hem kişisel hem de iş yaşamında yeni bilgi ve beceriler edinmeyi sağlayan yetenek ve özellikleri kapsamaktadır. Bunlar arasında bilgi okur-yazarlığı, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme becerileri vb. bilişsel özelliklerin yanı sıra sürekli öğrenme isteği ve meraklılık başta olmak üzere bazı duyuşsal özellikler de bulunmaktadır.

Merak, genel olarak bilgi edinmeye olan ihtiyaç ya da arzu olarak tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, araştırmacıların meraklılığı şu etkinliklerle tanımladıkları gözlenmektedir: Çevredeki yeni, ilginç, aykırı ya da gizemli öğelerin üzerine gitme; araştırma veya yönetme gibi olumlu tepkiler verme; çevre veya bireyin kendisi hakkında daha fazla öğrenmek için istek ve arzu gösterme; çevreyi inceleyip yeni deneyimler araştırma ve daha fazla bilgi edinimi için araştırma ve incelemede ısrarcı olma. Meraklılık güdülenmenin merkezini oluşturmaktadır. Meraklı bir öğrenen araştırmaya, problem bulmaya, soru sormaya ve irdelemeye eğilimlidir. Duyuşsal açıdan meraklı insanlar, sorulmamış sorulara, gizli gerçeklere, farklılıklara karşı duyarlıdır ve kendi bilgisinde ve anlayışındaki eksiklikleri belirleyebilmektedir. Bu tür bireyler dikkatli gözlem yapma, varsayımları belirleme ve antitez üretme, kışkırtıcı sorular sorma yeteneklerine sahiplerdir.

Merak, kişinin herhangi bir durumu öğrenmeye karşı duyduğu arzuyu anlatan bir kavramdır. (TDK, 2009) İnsan, doğası gereği düşünen, yargılayan, sorgulayan, tartışan bir varlıktır. Bu sebeple de birçok şeyi merak eder ve öğrenmek ister. Meraklılığın sonradan mı kazanıldığı yoksa bir güdü olarak bireyin potansiyelinde mi var olduğuna ilişkin çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Ancak psikoloji alan yazınında genel olarak insanoğlunun doğuştan merak güdüsüne sahip olduğu kabul görmektedir. Cinsellik, güvenlik, merak gibi birincil güdülerin doğuştan geldiğine inanılmaktadır. Merak güdüsüne ilişkin kuramcılar çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Piaget (1952) merakı, bilginin artması için bir gereklilik, Bruner (1966) sadece bireylerin değil, türlerin yaşamda kalması için önem taşıyan zorunlu özellik, Freud (1915) bilgiye susamışlık, Hebb (1955) organizmanın bilişsel süreçlere karşı doğal bir eğilimi, Maslow (1970) kişinin psikolojik gelişmesinde önemli bir element olarak açıklamışlardır. (Akt. Reio,1997:12).

Meraklılıkla ilgili öncül çalışmalar 1960'lı yıllarda yapılmıştır. Merak kuramıyla ilgili öncül çalışmaları gerçekleştiren Berlyne (1960) merak kavramını "hem özel bir davranış biçimini hem de bu davranış biçimini oluşturan kuramsal yapıyı" açıklamak için kullanmıştır (Berlyne, 1960; Akt. Edelman, 1997). Merakla ilgili yapılan ilk çalışmalar üç noktada yoğunlaşmıştır. İlk olarak meraklılığın kuramsal çerçevesi ve meraklılığın altında yatan nedenler belirlenmeye çalışılmış, daha sonra ilginç ve farklı gelen şeylerin neden insanların meraklarını harekete geçirdiği incelenmiş, son olarak meraklılığın

durumsal belirleyicilerinin ne olduğuna ilişkin sınırlı deneyler içeren çalışmalar yapılmıştır (Loewenstein, 1994).

İlgili alan yazında merak güdüsü ile ilgili öncü çalışmaları gerçekleştiren Berlyne'in ortaya koyduğu kuram geniş bir kabul görmektedir. (Reio, 1997; Ünal, 2005:24). Berlyne (1954, 1960) merak kuramını, iki tür meraklılık ile açıklamaktadır. Bunlar; algısal ve bilgisel meraklılıktır. Algısal meraklılık, dürtüsel algının artmasına yol açmaktadır. Diğer bir deyişle organizma kendisini bir bilgiyi elde edebilmek için düzenlemektedir. Bilgisel merak ise bilginin araştırılması ve elde edilmesiyle rahatlama sonucu oluşan motivasyonel bir durumu ifade edilmektedir. (Noone, 1994:19; Fulcher, 2004:8). Berlyne, algısal meraklılığın hayvanlarda ve insanlarda bulunan ortak bir özellik olduğunu ancak bilgisel meraklılığın öğrenme ve bellek özelliklerinden dolayı daha çok insanlarda bulunduğunu savunur (Fulcher, 2004:8). Ancak nöropsikoloji alanında halen sürdürülmekte olan çalışmalar merakla ilgili henüz bilinmeyen nörobiyolojik-nöropsikolojik etkenleri açıklama çabasıdadır (Kang ve diğ., 2006). Berlyne, tanımladığı ikinci tür merakın, özgün ve ayrıştırıcı merak/keşfetme olarak iki boyutu olduğunu açıklamıştır. Özgün merak, özel bir bilgi parçasını araştırma isteği olarak tanımlanırken, ayrıştırıcı merak daha çok sıkılma duygusu sonucu ortaya çıkan genel araştırma, inceleme davranışına karşılık gelmektedir. Ayrıştırıcı merak daha çok günlük yaşamda oyun, eğlence gibi aktivitelerde görülmekte iken özgün keşif bir konuya ilişkin merak dürtüsü ile açıklanmaktadır (Loewenstein, 1994). Berlyne (1954, 1960)'den sonra Pearson (1970), meraklılığı yenilik ihtiyacı, Zuckerman (1979) öğrenme hissi olarak ele almışlardır. (Akt. Reio, 1997). Gestalt psikologları ise merakın organizmanın anlamlılık arayışının önemli bir parçası ve bütünü tutarlı biçimde tamamlama eğilimi olduğunu belirtmiştir. Berlyne meraklılığı motivasyonel bir durum (*state*) olarak, öğrencisi olan Day (1971) ise merakı bir kişilik özelliği (*trait*) olarak incelemiştir. Day (1971) yüksek merak düzeyine sahip bir kişinin bazı şartlarda daha fazla meraklı olduğunu (özgünlük), bazı şartlarda daha çabuk meraklandığını (yeniden aktiflik) ve meraklılık durumunu uzun süre devam ettirme (süreklilik) eğilimlerini gösterdiğini açıklamıştır (Loewenstein, 1994).

Schmitt ve Lahroodi (2008) , araştırma ve bilgi için meraklılığın değerini incelemişler ve meraklılığı kişinin dikkatinin bir objeye çekilmesinden ve sürekli o objede odaklı kalmasından kaynaklanan güdüsel bir bilme arzusu olarak görmüşlerdir. Ayrıca meraklılığı (curiosity) meraktan (wonder) ayırarak meraklılığın epistemik değerine ilişkin bazı kaynakları ortaya koymuşlardır. Birincisi meraklılık inatçıdır: bir önermenin doğru olup olmadığına ilişkin meraklılık, onunla ilişkili konularda da meraklılığa yol açar. İkincisi, bir bakıma pratik ve epistemik ilgilerimizin olduğu konulara eğilimlidir. Üçüncüsü ve en önemlisi de, meraklılık genellikle ilgilerimizden bağımsızdır: dikkatimizi önceden ilgimizin olmadığı nesnelere yoğunlaştırır, böylece bilgilerimizi genişletir. Schmitt ve Lahroodi, gelişim düzeylerinde oynadığı rolü belirleyerek meraklılığın değerini açıklamışlar ve eğitim uygulamaları için ne gibi sonuçları olabileceği konusunda sorular ortaya atmışlardır.

Günümüze dek meraklılık ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle durumsal ve kişisel boyutları temele almıştır. Ancak meraklılık ile ilgili çalışan araştırmacıların halen temel problemi merakın altında yatan

nedenlerdir. Psikologlar meraklılığın farklı bir zihinsel görünüş mü, yoksa birincil ya da ikincil dürtü mü olduğu, eğer ikincil ise onu harekete geçiren en temel dürtünün ne olduğu konusunda tartışmalı fikirler ortaya koymaktadır. Ancak bu tartışmaların ortak noktası meraklılık özelliğinin öğrenmeyi motive eden bir güç olarak düşünülmesidir. Çünkü bir anlamda merak, öğrenme sürecinin de ateşleyicisi olarak kabul edilmekte ve öğretmenlere öğrenme yaşantılarında dikkati çekme, merak uyandırma aşamalarını daha titiz ele almaları önerilmektedir. Benzer biçimde Keller'e (1983) göre;

- Algısal merakın uyarılması, bilgisel merakın uyarılmasından daha kolaydır.
- Beklenmedik uyarılara karşı duyarlılık ve tepkisellik yaşamsal boyutta önemlidir.
- Anlamli öğrenme için sürekli meraka gereksinim vardır.
- Merakın devamını sağlamak ve geliştirmek öğretmen için de kendi güçlerinin sınındığı bir ortamdır. Bunun uygulanması için de öğretmenin bilgisel merakının olması gerekmektedir (Köymen, 2002).

Merak ile ilgili uzun soluklu çalışma yapan Maw ve Maw (1961) meraklılığı bir dizi gözlemlenebilen davranışa göre tanımlamışlardır. Ancak bu çalışmalarda davranışın ait olduğu durum ve kapsam temelde göz ardı edilmiş ve meraklılığın tüm bağıntıları incelenememiştir. Onların çalışmaları daha çok eğitimsel amaçlıdır (Ünal, 2005: 22). Maw ve Maw'a (1968) göre meraklı birey aşağıdaki özelliklere sahiptir.

- Çevresindeki yeni, değişik, gizemli ve karşıt uygulamalara olumlu tepki verir ve onları etkiler, hünlerle kullanır.
- Çevresi ve kendisi hakkında daha çok şey öğrenme gereksinimini sıklıkla gösterir.
- Yeni deneyimlere girişir ve çevresini çok iyi inceler
- Herhangi bir konuyu araştırır ve incelerken ısrarcıdır (Köymen, 2002).

Birçok araştırmacı meraklılık özelliğini akademik başarıyı ya da öğrenme performansını ölçmek için kullanmıştır (Berlyne, 1960; Reio, 1997; Loewenstain, 1994) Maw ve Maw (1961) yaptıkları çalışmada yüksek meraklılık düzeyine sahip çocukların öğrendiklerini hatırlama sürelerinin meraklılık düzeyi düşük çocuklardan daha uzun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hogan ve Greenberger (1969) da öğretmenlerle birlikte yaptıkları benzer bir çalışmada öğrencilerin akademik başarı ile meraklılık düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir (Reio, 1997:14). Berlyne (1960:228) ise özellikle yaratıcı sanatçıların, yorumcu, dinleyici ya da okuyucuların meraklılık ile ilgili süreçleri yaşadıklarını, algısal ve bilişsel aktiviteler sonucunda performanslarını ortaya koyduklarını belirtmiştir. Vidler ve Rawan (1975) da yaptıkları benzer bir araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik meraklılıkları ile performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin merak düzeyleri Akademik Meraklılık Ölçeği (Academic Curiosity Scale) ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin İngilizce ve Biyoloji dersi test puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik meraklılık ölçeğinden alınan puanlarla akademik performans arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Ünal, 2005: 33).

Reeve (1996) meraklılığı öğrenme ortamında etkin kılabilmek için kullanılabilecek beş strateji önermiştir (Brophy, 2004:229):

Şüphe stratejileri: Öğrencilerin dikkati kesin sonuçları olmayan hipotez ya da problemler üzerine yoğunlaşır. Örneğin, dinazorlar neden yok olmuş olabilir?

Tahmin etme ve geribildirim alma: Öğrencilere yeni öğrenecekleri bir konuda ön test ya da aktivite vererek var olan bilgilerini kullanmalarını ve konu ile ilgili spesifik sorulara yanıt aramalarını sağlar.

Bilme hisleriyle oynama: Öğrencilerin ve rolün dikkate değer bilgilerini derste kullanmalarını sağlayacak şekilde sorular sormakla ilgilidir. Örneğin; Türkiye'nin denizlere kıyısı olmasaydı ülkemizde neler farklı olurdu?

Münazara stratejileri: Öğrencilerin bir konu ile ilgili farklı görüşleri öğrenmelerini sağlayacak zıt fikirlerin olduğu tartışmalar oluşturmak.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerini belirlemek ve bunun cinsiyet, fakülte, üniversiteye giriş puan türü, gelir düzeyi ve başarı algısı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Çalışma, meraklılık özelliğinin, Türk örneklem grubunda ve farklı değişkenler açısından incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşüncesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Erwin (1998) tarafından geliştirilen "Meraklılık İndeksi"nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılarak son sınıftaki üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

1. Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeyleri cinsiyete, öğrenim görülen fakülteye, üniversiteye girişteki puan türüne, gelir düzeyine ve başarı algılarına göre değişmekte midir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bunun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlandığı için tarama yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle meraklılık ölçeğinden elde edilen verilerin nicel analizi ile mevcut durum betimlenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	<i>f</i>	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	326	53,5
Erkek	294	46,5
<b>Fakülte</b>		
Mühendislik	40	5,5
Eğitim	283	46,4
Tıp	36	5,9
Güzel Sanatlar	69	11,5
Fen Edebiyat	139	22,8
İktisadi İdari Bilimler	53	8,7
<b>Puan Türü</b>		
Sayısal	225	36
Eşit Ağırlık	85	13,5
Sözel	268	43,3
Dil	42	5,2

Araştırma, Akdeniz, Anadolu, Siirt, Hatay Mustafa Kemal, Yeditepe, Marmara ve Boğaziçi üniversitelerinin farklı fakülte ve bölümlerinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan 620 son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Uygulamaya katılan öğrencilerin 326'sı (% 53,5) kız, 283'ü (%46,5) erkektir. Fakültelere göre incelendiğinde, öğrencilerin 283'sinin (%46,4) eğitim, 139'unun (22,8 ) fen ve edebiyat, 53'ünün (%8,7) iktisadi ve idari bilimler, 69'unun (11,5) güzel sanatlar, 34'ünün (5,5) mühendislik, 36'sının (5,9) tıp fakültesinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversiteye giriş puanları incelendiğinde ise öğrencilerin 264'ünün (%43,3) sözel, 219'unun (%36) sayısal, 82'sinin (%13,5) eşit ağırlık ve 32'sinin (%5,2) dil puanıyla üniversiteye girdiği saptanmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Meraklılık Ölçeği ilk versiyonu Erwin, Coleman ve Orlando (1998) tarafından James Madison Üniversitesinde geliştirilmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda ölçeğin 2. ve 3. versiyonları geliştirilmiştir. Bu çalışmada da kullanılmış olan ölçeğin 3. versiyonu Ainley (1987) tarafından tanımlanan meraklılık özelliğine göre tekrar düzenlenmiştir. Buna göre ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar genişlik (27 madde) ve derinlik (20 madde) olarak adlandırılmıştır. Genişlik, kişinin geniş kapsam ve çeşitlilikteki bilgileri incelemesidir. Meraklılık özelliğinin bu boyutunda kişi teşvik edici çeşitli deneyimler yaşamayı arzular. Derinlik ise kişinin belirli bir konu, fikir, kişi ile ilgili

merak duyması ve bunlarla ilgili bilgileri süreklilik gösterecek biçimde öğrenmeye çalışmasıdır. Bu boyutta kişi ilgilendiği özel bir alan ya da konuya ilişkin olabildiğince ayrıntılı araştırma yapmak ve kazanımlarını arttırmak ister (Fulcher, 2004: 44).

Meraklılık ölçeği toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” olarak Likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Buna göre 6’lı Likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (47x1) 47, ortanca puanı (47x3,5) 165 ve maksimum puan (47x6) 282 olarak belirlenmiştir. Meraklılık İndeksi 3. versiyonun güvenilirliği  $p < 0,01$  düzeyinde .93 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için bilgi formu hazırlanmıştır. Bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, fakülte, üniversiteye giriş puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarına ilişkin maddeler bulunmaktadır. Öğrencilerin gelir ve başarı durumlarına ilişkin öz değerlendirme yapmaları istenmiş ve “kendinizi bugüne kadar gösterdiğiniz akademik başarı bakımından/aylık gelir düzeyi bakımından aşağıda verilen düzeylerden hangisine yerleştirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden durumlarını “çok zayıf, zayıf, orta, iyi ve çok iyi” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Ölçek uyarlama çalışması sırasında Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı, ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin meraklılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçekten elde edilen verilerin betimsel istatistikleri kullanılmıştır. Meraklılık özelliğinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, varyans analizi ve Sheffe testi uygulanmıştır.

### **Ölçeğin Uyarlama Çalışması**

Ölçeğin Türk örneklem grubuna uyarlanması için öncelikle orijinali İngilizce olan ölçek, üç dil uzmanından oluşan grup tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Önce ayrı ayrı yapılan çeviriler, bir araya gelinen oturumda bütünleştirilerek görüş ayrılığı olan maddeler düzeltilmiştir. Çevirisi yapılmış olan ölçeğin daha sonra her iki dilde de yetkin ve anadili İngilizce olan bir akademisyen tarafından geri çevrimi (back translation) yapılmış ve yine uzmanlar grubu tarafından Türkçe çeviri üzerindeki tutarsızlıklar giderilerek ölçeğin Türkçe versiyonuna son şekli verilmiştir. Daha sonra ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla, aracın İngilizce ve Türkçe formları Yeditepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine (n:34) 15 gün ara ile uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal formu ile Türkçe versiyonu arasındaki ilişki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce Formlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

		Türkçe puanı	İngilizce Puanı
Türkçe Form	Pearson	1	,692(**)
	Anlamlılık düzeyi		,000
	N	34	34
İngilizce Form	Pearson	,692(**)	1
	Anlamlılık düzeyi	,000	
	N	34	34

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçeğin orijinal formu ile Türkçe versiyonu arasındaki ilişki 0,69 olarak bulunmuştur.

İç tutarlılığın göstergesi olarak elde edilen Cronbach alpha değeri ise 0,86 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi kullanılmıştır. KMO'nun .60'tan yüksek çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005:126). Bu çalışmada KMO değeri .94 olarak bulunmuştur. Bu sonuç verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. KMO ve Barlett örneklem yeterliği testi sonucu Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		
		,946
Bartlett's Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-kare	7793,615
	Serbestlik derecesi	1081
	Anlamlılık düzeyi	,000

Yapılan faktör analizi sonucunda uyarılama çalışması yapılan ölçekteki maddelerin iki alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlar orijinal ölçekte olduğu gibi meraklılık özelliğini genişlik ve derinlik açısından belirleyen maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler Tablo 4'de gösterilmiştir.



Tablo 4. Meraklılık Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	1. Faktör	2. Faktör
M23	,571	
M41	,499	
M14	,474	
M19	,492	
M11	,426	
M22	,450	
M40	,453	
M30	,438	
M36	,408	
M21	,397	
M46	,398	
M29	,387	
M43	,362	
M16	,359	
M42	,345	
M10	,338	
M25	,329	
M34	,319	
M12	,305	
M28	,301	
M44	,291	
M8	,274	
M39	,235	
M45	,194	
M7	,193	
M24	,192	
M26		,521
M1		,444
M27		,497
M33		,515
M32		,432
M2		,453

M4		,433
M5		,423
M35		,426
M20		,392
M38		,383
M47		,376
M17		,361
M31		,353
M18		,260
M37		,234
M13		,219
M3		,204
M6		,179

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 47 maddesinin öz değeri 12'den büyük olan iki temel alt boyuta sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 23,13'dür.

## Bulgular ve Yorum

### 1.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1.alt problemi, "Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin meraklılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Meraklılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Meraklılık Puanı	620	73,00	279,00	234,66	28,07

Meraklılık ölçeğinden alınabilecek en yüksek alınabilecek puan 282; en düşük alınabilecek puan 47, beklenen ortanca puan ise 165'dir. Buna göre meraklılık ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde alınan en düşük puanın 73, en yüksek puanın 279 olduğu, ölçek ortalamasının ise 234,66 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin ölçek orta puanının üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin yüksek merak düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin yüksek meraklılık düzeyine sahip olması merak özelliğinin hangi doğrultuda yoğunlaştığını tek başına açıklamamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin

meraklılık ölçeği alt boyutlarından elde edilen veriler incelenmiştir. Öğrencilerin meraklılık ölçeği alt boyutlarından elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Meraklılık Ölçeği Alt boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek Alt Boyutları	$\bar{X}$	N	Ss
Genişlik	134,33	620	17,56
Derinlik	100,23	620	11,57

Meraklılık ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde öğrencilerin genişlik boyutuna ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X} = 134,33$ ) derinlik alt boyutu ortalamasından ( $\bar{X} = 100,23$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin merak duydukları ilgi alanlarının çeşitlilik kazandığını, tek bir konuda yoğunlaşmaksızın, ilgi duydukları, merak ettikleri her konuyla ilgilenmeye açık oldukları düşünülmektedir. Çünkü meraklılık genel olarak yeni bir bilgiyi öğrenmede olumlu bir özellik olmakla birlikte iki biçimde ele alınmaktadır. Genişlik özelliğine sahip kişiler, çok sayıdaki bilgi kaynaklarından yeni bir bilgiyi bulmak için zaman harcar ve birbirinden farklı türdeki bilgiye ulaşma isteği taşır. Derinlik özelliğine sahip kişiler ise ilgi duydukları özel bir alan veya konuya ilişkin olabildiğince ayrıntılı araştırma yapma isteğindedirler.

Merak güdüsü, öğrenme sürecini etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Meraklılık ölçeğinde genişlik alt boyutuna ait ortalamanın, derinlik alt boyutuna ilişkin ortalamadan yüksek olması öğrencilerin mesleki ilgi ve eğilimlerinin yeterince spesifik olmadığını işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin merak ettikleri konu ve durumların çeşitlilik gösterdiği, ancak süreklilik göstermediği biçiminde yorumlanabilir. Ölçeğin genişlik boyutundaki maddelere verilen tepkiler incelendiğinde, öğrencilerin bu boyuta ilişkin maddelere, derinlik boyutunu yansıtan maddelere kıyasla daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Ölçeğin bu boyutunu yansıtan ve yüksek ortalamaya sahip maddelere örnek olarak şunlar verilebilir: "M4: Yeni bir şey öğrenirken onunla ilgili her konuda bilgi edinmeye çalışırım. ( $\bar{X} :4,97$ )"; "M12: Sürekli yeni şeyleri denerim. ( $\bar{X} :5,07$ )"; "M25: Herhangi bir konuya merak duyabilirim. ( $\bar{X} :5,18$ )"; "M28: Birbirinden farklı konu alanları ile ilgili daha çok şey öğrenme isteği duyarım. ( $\bar{X} :5,04$ )"; "M2: Kendimi birbirinden farklı şeylerden etkilenmiş bulurum. ( $\bar{X} :5,15$ )"; "M45: Her şeyden biraz bilmek hoşuma gider. ( $\bar{X} :5,25$ )"

Öğrencilerinin meraklılıklarının çeşitlilik gösterdiği, merak ettikleri her konuyla ilgilenmeye açık oldukları, ancak bu konulara ilişkin yeterli deneyimler yaşayamadıkları ve merak ettikleri ve öğrendikleri alanlarla ilgili etkinliklere katılma ya da eyleme geçme konusunda nispeten daha olumsuz oldukları söylenebilir. Ölçeğin derinlik boyutunu yansıtan ve genişlik boyutuna kıyasla nispeten düşük ortalamaya sahip maddelere örnek olarak şunlar verilebilir: "M31:Okul ya da iş projelerine kolayca odaklanabilirim. ( $\bar{X} :4,95$ )"; "M35: Zamanımın büyük çoğunluğunu derinlemesine öğrenmek istediğim

bir konuyu araştırmak için harcıyabilirim. ( $\bar{x}$  :4,94)”; “M24: Yeni deneyimler yaşamak benim için sıradandır. ( $\bar{x}$  :3,80)”

Öğrencilerin bir öğrenme faaliyetini izleme ve etkinliklere gönüllü katılma konusunda nispeten olumsuz yanıtlar verdikleri düşünülmektedir. Ancak bu durumun öğrencilerin sosyo ekonomik durumları ve çevrelerindeki aktivitelere ulaşabilme ve yararlanma olanakları açısından da incelenmesi gerekmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin merak ettikleri konu alanlarının farklılaşabildiği, yeniliklere ve öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip oldukları, merak ettikleri konularla ilgili fırsat ve olanakları değerlendirmeye açık oldukları, ancak detay gerektiren, rutin ve sebat isteyen konulara merak duymadıkları söylenebilir.

## 2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeyleri cinsiyete, öğrenim görülen fakülteye, üniversiteye giriş puan türüne, gelir düzeyine ve başarı algılarına göre değişmekte midir?” Bu alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

### 2.1 Öğrencilerin meraklılık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre meraklılık düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Meraklılık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Erkek	294	238,86	26,23	620	3,41	,001
Kız	326	231,12	29,27			

P<0,05

Cinsiyet açısından incelendiğinde, meraklılık düzeyine ilişkin puan ortalamasının erkek öğrenciler için 238,86; kız öğrenciler için 231,12 olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin meraklılık düzeyinin ölçek orta puanının (164,00) üstünde olduğu görülmektedir. Meraklılık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın erkek öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmektedir [ $t(3,41), p<.05$ ]. Bu durum erkek öğrencilerin meraklılık özelliklerinin kız öğrencilere göre daha baskın bir özellik olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Ancak meraklılık özelliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde farklı ölçeklerle

gerçekleştirilen araştırmalarda cinsiyete ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum meraklılık özelliğinin kültür, çevre ve diğer etkenlere göre şekillenmekte olabileceğini düşündürmektedir.

## 2.2 Öğrencilerin meraklılık düzeyleri öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre meraklılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Fakülteye Göre Meraklılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Fakülte	$\bar{X}$	N	Ss
Mühendislik fakültesi	227,70	40	23,19
Eğitim fakültesi	236,82	283	21,88
Tıp/Eczacılık	233,88	36	18,74
Güzel Sanatlar	239,37	69	35,30
Fen-Edebiyat	236,02	139	30,59
İktisadi ve idari bilimler	219,20	53	40,65
Toplam	234,66	620	28,07

Tablo 8'de görüldüğü gibi en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 239,37$ ) güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine, en düşük ortalama ise ( $\bar{X} = 219,20$ ) iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerine aittir. Fakülteye göre meraklılık düzeylerine ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasını gösteren Anova sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Fakülteye Göre Meraklılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler	F	P
	Toplamı	sd	Ortalaması		
Gruplar arası	17444,312	9	3488,862	4,565	,000
Gruplar İçi	465435,015	609	764,261		
Toplam	482879,327	620			

p<0,05

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre meraklılık düzeylerine ( $F=4,65$  p<0,05) ilişkin ortalama puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi fakülte grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Fakülterele Göre Meraklılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Sheffe Testi Sonuçları

Öğrenim Görülen Fakülteler	N	Alpha = .05	
		1	2
İktisadi ve idari bilimler fakültesi	53	219,20	
Mühendislik fakültesi	40	227,70	227,70
Tıp/Eczacılık	36	233,88	233,88
Fen edebiyat fakültesi	139	236,02	236,02
Eğitim fakültesi	283		236,81
Güzel sanatlar	69		239,37
p.		,052	,380

Tablo 10 incelendiğinde güzel sanatlar ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meraklılık düzeyinin, diğer fakültelerin öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Güzel sanatlar fakültelerine ait bu farklılığın nedeni, öğrencilerin yetenek sınavıyla kendi arzuladıkları alanda eğitim alabilmeleri ve dolayısıyla mesleki anlamda daha bilinçli tercih ettikleri bölümlerde öğrenim görmeleri ile ilişkilendirilebilir. Güzel sanatlar fakültesinde okuyan öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun öğrenme yaşantılarını daha aktif ve ürün odaklı sürdürmesi, öğrencilerin meraklılık özelliklerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Güzel sanatlar fakültelerinde öğrenme-öğretme süreci disiplinlerarası ve etkileşimli biçimde gerçekleşmektedir. Bir sanat öğrencisinin mutlaka felsefe, tarih, psikoloji, tarih, antropoloji, coğrafya, matematik alanları ile ilgili temel bilgilere sahip olması yaratıcı ve üretken olabilme için ön koşuldur. Öğrenciler bu alanlarla ilgili bazı bilgileri üniversite eğitiminde alabilmekteyse de bir çoğunu kendi kendine öğrenmek durumundadır.(Diker Coşkun, 2009:160; Ekinci, 2008)

Benzer şekilde eğitim fakültelerine devam etmekte olan öğrencilerin de öğretme-öğrenme sürecinde aktif uygulamalara katıldıkları, araştırma ve kendi kendine öğrenme açısından diğer fakültelerden farklılaşabildiği düşünülmektedir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerine giren öğrenciler çoğunlukla o alana ilişkin özel yeteneği, ilgisi ya da isteğinden ziyade bir meslek sahibi olmak ya da açıkta kalmamak için tercihte bulunmaktadır. Bu nedenle üniversite eğitimi “diploma için zorunlu olan” derslerin öğrenilmesi ile sınırlı kalmaktadır. Öğretme-öğrenme süreci açısından incelendiğinde ise İktisadi İdari Bilimler Fakülteleri öğrencilerin daha çok kuramsal bilgileri doğru kullanabilme becerisine göre değerlendirildiği söylenebilir(Diker Coşkun, 2009).

### **2.3 Öğrencilerin meraklılık düzeyleri üniversiteye girişteki puan türlerine göre farklılık göstermekte midir?**

Öğrencilerin üniversiteye girişteki puan türlerine göre meraklılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Meraklılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Puan Türü	N	$\bar{X}$	Ss
Sayısal	225	232,68	27,58
Eşit ağırlık	85	243,86	22,60
Sözel	268	233,19	28,81
Dil	42	237,29	39,47
Toplam	620	234,66	28,07

Öğrencilerin üniversiteye girdikleri puan türü değişkeni açısından elde edilen bulgular incelendiğinde eşit ağırlık puan türünden üniversiteye giren öğrencilerin meraklılık düzeyine ilişkin ortalamasının en yüksek ( $\bar{X}$  :243,86); sayısal puan türünden üniversiteye giren öğrencilerin meraklılık düzeyine ilişkin ortalamasının en düşük ( $\bar{X}$  :232,68) olduğu belirlenmiştir. Üniversiteye girişteki puan türüne göre meraklılık düzeylerine ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasını gösteren Anova sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Meraklılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Gruplar arası	8814,819	9	2203,705	3,77	,011
Gruplar İçi	461514,891	595	788,914		
Toplam	470329,710	620			

p<0,05

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrencilerin üniversiteye giriş puan türüne göre meraklılık düzeylerine (F=3,77 p<0,05) ilişkin ortalama puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi puan türüne sahip gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Sheffe testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Meraklılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Sheffe Testi Sonuçları

	Puan Türü	N	alpha = .05	
			1	2
Scheffe	Sayısal	225	232,32	
	Sözel	268	233,19	
	Dil	42	237,29	237,29
	Eşit Ağırlık	85		243,86
	p.		,141	,183

Tablo 13 incelendiğinde üniversiteye eşit ağırlık puan türünde giren öğrencilerin meraklılık özelliğinin, diğer puan türlerindeki öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun, eşit ağırlık puan türünden üniversiteye giren öğrencilerin hem sosyal hem sayısal alan dersleriyle ilgilenmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

#### 2.4 Öğrencilerin meraklılık düzeyleri gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin gelir düzeylerine göre meraklılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Gelir Düzeylerine Göre Meraklılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gelir			
Düze yi	N	$\bar{X}$	Ss
Çok düşük	60	227,03	41,97
Düşük	80	233,00	20,61
Orta	263	233,95	26,89
İyi	170	229,83	31,83
Çok iyi	47	242,53	21,83
Toplam	620	234,66	28,07

Öğrencilerin gelir düzeyi değişkeni açısından elde edilen bulgular incelendiğinde gelir düzeyini çok iyi olarak belirten öğrencilerin meraklılık düzeyine ilişkin ortalamasının en yüksek ( $\bar{X}$  :242,53), gelir düzeyini çok düşük olarak belirten öğrencilerin meraklılık düzeyine ilişkin ortalamasının en düşük ( $\bar{X}$  :227,03) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre meraklılık düzeylerine ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasını gösteren Anova sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Gelir Düzeyine Göre Meraklılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3878,648	7	969,662	1,197	,311
Gruplar İçi	410057,501	585	810,390		
Toplam	413936,149	620			

p>0,05

Tablo 15'de görüldüğü gibi öğrencilerin gelir düzeyine göre meraklılık ölçeğine ilişkin ortalama puanları (F=1,197 p>0,05) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre üniversite öğrencilerinin meraklılık puanlarının gelir düzeyine göre değişmediği, farklı gelir gruplarındaki öğrencilerin benzer meraklılık düzeyine sahip olduğu söylenebilir.



**2.5 Öğrencilerin meraklılık düzeyleri başarı algılarına göre farklılık göstermekte midir?**

Öğrencilerin başarı algılarına göre meraklılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Başarı Algılarına Göre Meraklılık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	$\bar{X}$	Ss
Çok zayıf	44	230,50	29,11
Zayıf	58	234,41	23,09
Orta	168	229,63	26,95
İyi	263	232,79	30,19
Çok iyi	87	242,28	24,89
Toplam	620	234,66	28,07

Başarı algısı değişkeni açısından incelendiğinde başarı algısı çok iyi olan öğrencilerin meraklılık düzeyine ilişkin ortalamasının en yüksek ( $\bar{X}$  :242,28), başarı algısı çok zayıf öğrencilerin meraklılık düzeyine ilişkin ortalamasının en düşük ( $\bar{X}$  :227,03) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı algılarına göre meraklılık düzeylerine ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasını gösteren Anova sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *Başarı Algılarına Göre Meraklılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P
Gruplar arası	6558,227	7	1639,557	2,040	,088
Gruplar İçi	410664,026	595	803,648		
Toplam	417222,254	620			

p>0,05

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin başarı algılarına göre meraklılık düzeylerine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (F=2,040 p>0,05) Meraklılık ile ilgili farklı ölçeklerle yapılmış araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Eren (2009), tarafından farklı bir ölçekle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin başarı hedefleri ile epistemik meraklılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Vidler and Rawan (1975) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik meraklılıkları ile performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin merak düzeyleri "Akademik Meraklılık Ölçeği" ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin İngilizce ve Biyoloji dersi test puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik meraklılık ölçeğinden alınan puanlarla akademik performans arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ünal, 2005: 33). Bu çalışmada da, başarı algılarına göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmasa da, başarı algısı çok iyi olan öğrencilerin meraklılık düzeyinin çok

yüksek; başarı algısı çok zayıf olanların meraklılık düzeyinin çok düşük olması dikkati çeken bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Toplumun hızla değişmesi, toplumu oluşturan bireylerin yaşam boyu yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, hayatın her alanında varolabilmemizi kolaylaştırmakta ve günümüzde eğitim kavramının yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir (Demirel, 2004). “Yaşam boyu öğrenen birey” kavramının önem kazandığı günümüzde, bireylerin çağın gereklerine uygun farklı özelliklerle donanık olması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri incelendiğinde, meraklılık, yeni gelişmelere ve konulara karşı ilgili olma, bilgi okuryazarlığı, örgütlenme ve öğrenme becerilerine sahip olma özelliklerinin belirtildiği görülmektedir (Akkoyunlu, 2008:14). Yaşam boyu öğrenen özelliğini sağlayan bilişsel ve duyuşsal öğeler arasında motivasyon, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi faktörlere vurgu yapılmaktadır. Bu araştırmada, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak betimlenebilecek bir kavram olan meraklılık ele alınmış ve üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeyleri incelenmiştir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin meraklılık düzeylerinin, ölçekten elde edilen ortalama puanın, ölçek orta puanının üstünde olması nedeniyle yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin meraklılık düzeylerinin yüksek bulunması, onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin genişlik boyutuna ilişkin puan ortalaması, derinlik boyutuna ilişkin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, üniversite öğrencilerinin meraklılıklarının bir konu başlığı ile sınırlı olmadığı, çeşitlilik içerdiği, merak ettikleri her konuyla ilgilenmeye açık oldukları ancak bu konulara ilişkin yeterli deneyimler yaşamadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Ancak bu durumun tek başına öğrencilerin bir kişilik özelliği olarak değerlendirilebilmesi için öğrencilerin öğrenim gördükleri alana ilişkin ilgileri, boş zaman etkinlikleri ve bunlara harcadıkları zaman-para vb. özellikler belirlenerek meraklılık özelliği ile ilişkisinin ortaya konması gerekmektedir. Öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili yaşantılara sahip olamamalarının bir başka nedeni de ilköğretim ve ortaöğretimde sınav odaklı öğrenme sürecinin baskın olması olarak da düşünülebilir. Çünkü özellikle ülkemizde öğrencilerin okul ya da öğrenme yaşantılarının büyük bir çoğunluğunu ilgi duydukları, merak ettikleri konulara ilişkin değil herhangi bir nedenden dolayı (sınavlar, ödevler vb) sorumlu oldukları konulardan oluşmaktadır. Oysa herhangi bir öğrenme öğretme sürecinde merak güdüsü harekete geçirildiğinde öğrenmenin de kendiliğinden gerçekleşeceği bilinmektedir. Atacanlı (2007) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme tercihlerinin yıllara göre belirgin bir değişim göstermediği ve öğrenme tercihlerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani öğrenciler üniversite yaşamı boyunca farklı konulara ilgi duysalar bile bununla ilgili deneyimler yaşamakta yetersiz kalmaktadırlar.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin meraklılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından farklılık gösterdiği, gelir düzeyi ve başarı algısı açısından ise farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin meraklılık düzeyi cinsiyet ve öğrenim görülen

fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin meraklılık düzeyi kız öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Güzel sanatlar ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meraklılık düzeyi de, diğer fakültelerin öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde yüksektir. Öğrencilerin meraklılık düzeyi, üniversiteye girişteki puan türüne göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre üniversiteye eşit ağırlık puan türünde giren öğrencilerin meraklılık özelliği diğer puan türlerindeki öğrencilerden daha yüksektir. Meraklılık özelliğinin, öğrencilerin gelir düzeyine ve başarı algılarına göre değişiklik göstermemesi de elde edilen bulgular arasındadır. Bununla birlikte, başarı algılarına göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmasa da, başarı algısı çok iyi olan öğrencilerin meraklılık düzeyinin çok yüksek; başarı algısı çok zayıf olanların meraklılık düzeyinin çok düşük olduğu saptanmıştır.

Scheuch, Shouping ve Gaston (2009), üniversitelerin araştırma ve yaratıcılık kültürüne sahip olmasının öğrencilerin de bu özelliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile tüm disiplinlere ait olan temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğu ve bu becerilerin de kazandırılabilmesi için programların disiplinlerarası ve yaratıcı etkinlikleri içerecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermektedir. Ülkemizde de öğrencilerin sadece bir meslek sahibi olma amacının dışında çok yönlü düşünen, entelektüel birikime sahip, ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulma ve kullanma becerisine sahip, farklı alanlara ait ilgi sahibi olabilecekleri üniversite yaşamı oluşturulmalıdır. Bunu sağlamak için üniversitede her öğrencinin kendini geliştirmek için alabileceği ders çeşitliliği yaratılmalı, farklı bölümlerden ders alma, kredi aktarma gibi öğrenme yaşamını zenginleştirecek fırsatlar yaratılmalıdır. Öğrencilerin özellikle üniversitenin ilk yıllarında öğrenciyi geliştirecek temel bilgi ve beceriler bölüm farkı gözetilmeksizin kazandırılmalıdır. Bu beceriler araştırma yapma, okuma, kaynak kullanma, toplum çalışmaları ve kültür sanat projeleri gibi her alana temel oluşturacak özellikte olmalıdır. Unutulmamalıdır ki üniversitelerin temel amacı meraklılık, araştırma, sorgulama vb. becerileri geliştirmek ve bunun sonucu olarak bilgiye ulaşma ve bilgi üretme yetilerini kazandırmaktır. Meraklılık özelliğinin yüksek öğretim öğrencilerinin yanı sıra ilk ve ortaöğretim düzeylerindeki öğrencilerdeki durumunu betimleyen ve farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynaklar

Akkoyunlu, B. (2008) Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *Sekizinci Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 6 – 8 Mayıs 2007 (s:11-15), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Atacanlı, M. F. (2007) *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw Hill.

- Brophy, J. (2004) *Motivating students to learn*. Second Edition. USA: Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers,
- Büyüköztürk, Ş. (2005) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Diker Coşkun Y. (2009) *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Edelman, S. (1997). *Curiosity and exploration*. California State University, Northridge. <http://www.csun.edu/~vcpsy00h/students/explore.htm> adresinden 14 Eylül 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Ekinci, N. (2008) *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.
- Fulcher, K. H. (2004) *Towards measuring lifelong learning: The curiosity index*. Unpublished doctoral dissertation, James Madison University, Department of Graduate Psychology, USA.
- Kang M., J.H. Ming.,Krajbich, I. M.,Loewenstein,G.,McClure,S.M.,Wang, J.T.& Camerer, C.F. (2006). *The hunger for knowledge: neural correlates of curiosity*. The Southern California Innovation Project. 2 Eylül 2009 tarihinde <http://scip.usc.edu/assets/docs/neuro/Camerer.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Köymen, Ü.(2000). *Cüdüleyici Öğrenme*. A, Şimşek(Ed.), Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları,111-146. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1610.pdf> adresinden 16 Temmuz 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Loewenstein, G. (1994) The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin* , 116(1), 75-98.
- Noone, S. M. (1994) *Mandatory versus voluntary adult learners: implications for trainers*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University, USA.
- Reio, T. G. (1997) *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance In adults*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

Scheuch, K., Shouping, H. & Gaston, G.J. (2009) The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34(3), 173-183.

Schmitt, F., & Lahroodi, F. (2008) The epistemic value of curiosity. *Journal of Educational Theory*, 58, (2),125-148.

TDK (2009) *Türk dil kurumu güncel sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 22 Ağustos 2009 tarihinde indirilmiştir.

Ünal, H. (2005) *The influence of curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematics teachers' understanding of geometry*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, College Of Education, USA.

## Summary

### Introduction

A close examination of the properties held by a lifelong learning individual shows that the relevant properties include such characteristics as curiosity, interest in new developments and issues, information literacy, and skills of organising and learning. Such factors as motivation, persistence, curiosity, and regulating learning are emphasised among the sensorial and cognitive components securing the property of lifelong learning. Curiosity is generally defined as the need or desire to acquire knowledge. On examining the relevant literature, researchers are found to define curiosity through such activities as enquiring into new, interesting, contrary, or mysterious elements in the environment; giving positive responses such as enquiring or administering; having a wish or desire to learn more about the self or the environment; examining the environment and thus searching for new experiences and being persistent in researching and examining. Curiosity, in its most general sense, is a concept denoting an individual's desire to learn about a situation. The aim of this study is to determine university students' levels of curiosity and specifying whether or not that varied on the basis of gender, faculty, the type of scores needed to enter university, income level, and achievement perception. A survey method was used in the research since revealing the current situation through the qualitative analysis of the data obtained from the curiosity scale is targeted in this study. For this purpose, initially the "Curiosity Index" developed by Erwin (1998) was adapted into Turkish; then it was applied to 616 university students studying their final year.

### Results

In consequence of the adaptation of the scale into Turkish, the correlation between the original form and the Turkish version was found as 0.69 whereas the Cronbach alpha value was found as .86. . Following the factor analysis conducted in order to determine the construct validity of the scale, it was found that the items of the adapted scale contained two sub-dimensions called breadth and depth, as

in the original scale. Breadth is the state of an individual's examining knowledge of wide scope and variation. On this dimension of curiosity, the individual wishes to face various encouraging experiences. Depth, on the other hand, is the state of an individual's being curious about a subject, an idea or a person, and trying to learn continuously about them. On this dimension, the individual wants to enquire into a field or topic of interest in detail and to increase his gains. The research findings showed that the students' level of curiosity was high due to the fact that the average score received from the scale was above the median of the scale. Moreover, it was also found that the students' level of curiosity varied according to gender, faculty attended, and the type of scores required for acceptance into university; but that it did not differ on the basis of income level or perception of success.

### **Discussion**

Finding that the students' level of curiosity was high was considered as a positive state for them to be lifelong learning individuals. The score average for the breadth of the scale was found to be higher than the score average for the depth. This situation was interpreted as the fact that the university students' curiosity was not restricted to only one heading, that it varied, that they were open to be concerned with any topic that they were curious about, but that they did not have sufficient experience for those topics. The students level of curiosity varied according to gender and faculty attended. The male students' level of curiosity was found to be higher than that of female students'. The level of curiosity of students attending the Fine Arts and Educational faculties was significantly higher than those of other faculty students'. In addition, the students' level of curiosity also differed according to the type of scores required for acceptance into university. Accordingly, the curiosity level of students entering university with equal weight score type was higher than those of other score types. It is thought that this case might be connected with the fact that students entering university with equal weight score type are interested in both social and numerical field courses. It was also found that curiosity level did not vary according to the students' income level and their perception of success. Accordingly, it may be said that students with differing income levels and differing perceptions of success have similar levels of curiosity.

### **Conclusion**

This study discusses the property of curiosity, a concept which may be considered as a requirement for lifelong learning. Motivation for curiosity is seen as one of the variables affecting the learning process. The research findings have indicated that students' level of curiosity is high; yet their vocational interests and tendencies are not specific enough. Accordingly, it may be stated that the topics and situations that university students are curious about are varied but are not continuous. As is widely known, the fundamental aim of universities is to develop such skills as curiosity, research and enquiry; and consequently to instil in ability to reach and generate knowledge. It is believed that conducting studies describing the curiosity property of both higher education students and elementary

as well as secondary education students, and demonstrating the relations with differing variables will contribute to the field literature.