

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINA DEVAM EDEN
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN KOLB'UN
SINIFLAMASI TEMELİNDE İNCELENMESİ: ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
ÖRNEĞİ**

Özcan ÜNAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2013

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINA DEVAM EDEN
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN KOLB'UN
SINIFLAMASI TEMELİNDE İNCELENMESİ: ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
ÖRNEĞİ**

Özcan ÜNAL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2013

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU
(Danışman)

Üye : Doç. Dr. Ozan ŞENKAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cahit ASLAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2013

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN KOLB'UN SINIFLAMASI TEMELİNDE İNCELENMESİ: ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Özcan ÜNAL

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Oğuz KUTLU

Temmuz 2013, 52 Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğrencilerin bireysel öğrenme biçimlerinin nasıl olduğunun Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması temelinde belirlemektir. Bu genel amaç temelinde araştırmanın alt amaçları olarak; (1) öğrencilerin mezun oldukları alanlarına ve (2) cinsiyetlerine göre bireysel öğrenme biçimlerinde farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma betimsel türde ve genel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Ç.Ü. Eğitim Fakültesi tarafından 2012-2013 eğitim-öğretim yılında açılan Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden 350 öğrenciden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 165 öğrenciye uygulanan Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeğiyle (Envanteriyle) elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin bazılarının karşılaştırılmasında, frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanmış, ancak konuyla ilgili düşüncelerin analizinde t-testi ve Dağılımların normal olmadığı durumlarda hipotez testi olarak Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testinde anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için ise Mann Whitney "U" testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği, ancak öğrencilerin mezun oldukları bölümlere göre değiştiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğretme, Öğrenme Biçimleri, Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği, Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı.

ABSTRACT**IDENTIFYING THE INDIVIDUAL LEARNING STYLES OF THE STUDENTS
ATTENDING THE PEDAGOGIC FORMATION TRAINING, ON THE BASIS
OF KOLB' S LEARNING STYLES: CUKUROVA UNIVERSITY SAMPLE****Özcan ÜNAL****Master Thesis, The Department of Computer Based and Teaching Technologies
Education Department****Supervisor: Asst.Prof. Dr. M. Oğuz KUTLU****July 2013, 52 pages**

The main purpose of this research is to identify the individual learning styles of the students attending the pedagogic formation training, on the basis of Kolb's Learning Styles. In the light of the mentioned purpose, the subordinate objects are to provide evidence whether there are any differences between the students' learning styles, according to their (1) professions they have been graduated from and (2) gender differences, or not.

This research has been conducted as a descriptive type and general screening model. Using the Kolb's Learning Style Scale, the research data is derived from a randomly selected group which involves 165 students out of 350 students who attend Pedagogic Formation Training Certificate Course effectuated by Cukurova University Education Faculty, during 2012-2013 academic year. The accessed data is analyzed using SPSS programme. In comparison of some of the conducted data, frequency (f), percentage (%) assets have been evaluated; however, analyzing the assessments on the subject have been evaluated t-test, and for the situations of which the distributions are not normal, Kruskal Wallis-H test which is a hypothesis test have been carried out. Moreover, for the situations in which the Kruskal Wallis-H test has meaningful differences Mann Whitney "U" test has been applied.

As a result of this research, the students learning styles do not vary on the basis of their genders, whereas a significant differences have been observed according to the professions they are graduated from.

Keywords: Learning, Teaching, Learning Styles, Kolb's Learning Style Scale, Kolb's Experiential Learning Style Theory.

ÖNSÖZ

İnsan nasıl öğrenir? Binlerce yıldır merak edilen ve üzerine sayısız araştırma yapılan bu soru, artık çağımızda iyice detaylandırılma ihtiyacı duymaktadır. Çünkü tüm genellemeler gibi bu da özelleştirilmediği takdirde yüzeysel ve etkisiz kalacaktır. Formal eğitimin standart öğrenme ortamlarının pek çok yetenekli insana hitap etmediği ve bu kıymetlerin değerlendirilemediğini gösteren çok sayıda bilimsel araştırma mevcuttur. Çünkü insanlar farklı şekillerde öğrenirler. İnsanlarının farklı tarzlarda öğrendiğini tespit ederek buna yönelik öğretim ortamı tasarlayan ülkeler ve kurumlar, daha verimli eğitimler tasarlamakta, daha başarılı ve mutlu bireyler yetiştirmektedirler. Bu konuda en fazla araştırmanın en gelişmiş ülkelerden biri olan ABD'de yapılmış olması herhalde tesadüf değildir. Bu araştırma da, ülkemizde bu alanda yapılmış ve yapılacak olan çalışmalara umarız küçük de olsa bir katkı sağlayarak, daha iyi öğrenen, daha başarılı ve mutlu bireylerin oluşturduğu bir toplum olma yolunda literatürde yerini alacaktır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde yardımlarını esirgemeyen ve her zaman fikirleriyle bana rehberlik eden danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sayın M. Oğuz KUTLU hocama katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde SPSS İstatistik Programında verilerin analizlerini yapmayı öğrenmemde çok önemli katkıları olan Prof. Dr. Sayın Asım YAPICI hocama da çok teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmam boyunca bana her türlü desteği veren Sevgili Eşim Şule ÜNAL'a çok teşekkür ediyorum.

Özcan ÜNAL

Adana - 2013

NOT: Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenmiştir (EF2013YL12)

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	viii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar.....	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme	5
2.1.1. Öğrenme	5
2.1.2. Deneyimsel Öğrenme	5
2.1.3. Öğrenme Biçimleri	6
2.1.4. Formal Eğitim.....	7
2.1.5. Öğrenme Stilleri.....	8
2.1.5.1. Öğrenme Stillерinin Süreçteki Rolü	10
2.1.5.2. Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	11
2.1.5.3. Öğrenme Biçimlerinin Kombinasyonuyla Oluşturulan Öğrenme Stilleri	13
2.2. İlgili Araştırmalar	14

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	18
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	18
3.3. Verilerin Toplanması	18
3.4. Verilerin Analizi	19

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular	20
4.2. Konuyla İlgili Verilerle İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	21

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	40
5.2. Öneriler	33
KAYNAKÇA.....	44
EKLER	48
ÖZGEÇMİŞ	52

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklem Cinsiyetlere Göre Dağılımı	20
Tablo 2. Örneklem Bölümlere Göre Dağılımı	20
Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kolb'un Öğrenme Stillerinin Analizi (t-testi).....	21
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kolb'un Öğrenme Stillerinin Analizi	22
Tablo 5. Bölümlere Göre Kolb Öğrenme Stillerinden Yaşantı Stilinin Analizi	22
Tablo 6. Bölümlere Göre Kolb Öğrenme Stillerinden Soyut Kavramsallaştırma Stilinin Analizi	23
Tablo 7. Bölümlere Göre Kolb Öğrenme Stillerinden Aktif Yaşantı Stilinin Analizi ..	24
Tablo 8. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Matematik ve Fizik Bölümlerinin Karşılaştırması	24
Tablo 9. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Matematik ve İlahiyat Bölümlerinin Karşılaştırması	25
Tablo 10. Kolb Öğrenme Stilleri Bakımından Matematik ve Hemşirelik Bölümlerinin Karşılaştırılması	26
Tablo 11. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Matematik ve Müzik Bölümlerinin Karşılaştırılması	27
Tablo 12. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Matematik ve Türk Dili Edebiyatı Bölümlerinin Karşılaştırılması	28
Tablo 13. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Matematik ve Resim Bölümlerinin Karşılaştırılması	29
Tablo 14. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Fizik ve İlahiyat Bölümlerinin Karşılaştırılması	29
Tablo 15. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Fizik ve Hemşirelik Bölümlerinin Karşılaştırılması	30
Tablo 16. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Fizik ve Müzik Bölümlerinin Karşılaştırılması	31
Tablo 17. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Fizik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Karşılaştırılması	31
Tablo 18. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Fizik ve Resim Bölümlerinin Karşılaştırılması	32

Tablo 19. Kolb Öğrenme Stilleri Bakımından İlahiyat ve Hemşirelik Bölümlerinin Karşılaştırılması	32
Tablo 20. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından İlahiyat ve Müzik Bölümlerinin Karşılaştırılması	33
Tablo 21. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından İlahiyat ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Karşılaştırılması	34
Tablo 22. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından İlahiyat ve Resim Bölümlerinin Karşılaştırılması	34
Tablo 23. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Hemşirelik ve Müzik Bölümlerinin Karşılaştırılması	35
Tablo 24. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Hemşirelik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Karşılaştırılması	36
Tablo 25. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Hemşirelik ve Resim Bölümlerinin Karşılaştırılması	36
Tablo 26. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Müzik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Karşılaştırılması	37
Tablo 27. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Müzik ve Resim Bölümlerinin karşılaştırılması	38
Tablo 28. Kolb'un Öğrenme Stilleri Bakımından Türk Dili ve Edebiyatı ve Resim Bölümlerinin Karşılaştırılması	38

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi, eğitim-öğretim alanında da önemli değişikliklere neden olmakta, bunun doğal sonucu olarak da *daha etkili, verimli ve ilgi çekici* öğretimin nasıl olabileceğiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Reigeluth, 1983). Günümüzde öğretimin daha öğrenen merkezli olması “bireysel farklılıkların” öğrenme çıktısı üzerindeki etkisini artırmaktadır. Bu durum ise eğitimcileri öğrenenlerin özelliklerini daha iyi anlamaya ve elde ettikleri verileri öğretim ortamında nasıl uygulayacaklarına ilişkin araştırmalar yapmaya yönlendirmektedir.

Öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki bireysel etkileri açıklamak için birçok kuram geliştirilmiştir. Örneğin; Charlesworth (1996, Akt. Saban, 2000), öğrenmenin değişik türdeki öğrenme formlarıyla oluştuğunu belirterek, bu formların başlıcalarını; (1) Algılama Yoluyla, (2) Gözlem ve Taklit Yoluyla ve (3) Model Alma Yoluyla oluştuğunu belirtmiştir. (1) Algılama Yoluyla Öğrenme; bireyin dış dünyadaki nesnelere hakkında duyu organları yoluyla elde ettikleri uyarıcıların beyinde yorumlanması ve anlam kazanması sonucunda gerçekleşir. (2) Gözlem ve Taklit Yoluyla Öğrenmede ise, basit olarak bireyin çevresinde gelişen bir olayı veya davranışı gözlemesi ve onu olduğu gibi taklit etmesiyle oluşur. (3) Model Alma Yoluyla öğrenmede ise, bireyin çevresinde değer bulan bir tutumu veya davranışı örnek alarak sergilemesi söz konusudur. Dikkat edilirse bütün bu modellerde bireyler elde ettikleri yeni bilgilere kendilerine özgü anlamlar yüklemektedirler.

Benzer şekilde Coman ve Heavers (1998) de bir çok farklı öğrenme stilleri olduğunu, bunlardan birincinin işitseller olarak tanımlandığını, işitsellerin dinleyerek daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bir diğer öğrenme stili görseller olarak tanımlanmış olup bu stile sahip öğrenciler şemalardan, grafik ve resimlerden çok iyi öğrendiklerin, kinestetiklerin ise yaparak öğrenme stiline sahip öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenme stilleri de bu ve buna benzer yaklaşımlar sonucunda geliştirilmiş kavramlardır. Öğrenme stilleri kısaca “bireylerin kendine özgü belirli yapıları” olarak tanımlandığı için her öğrencinin öğrenme stili birbirinden farklıdır (Cury, 1991, Akt.

Yıldız, 2011). Bazı öğrenciler sözel ifadelerden ya da matematiksel işlemlerden bilgiyi elde etmeye eğilimliken, bazıları somut olan şeyleri daha kolay anlamaktadır. Bazı öğrenciler grafik, çizim ya da üç boyutlu modeller gibi görsel ifadelerle daha kolay öğrenirken, bazıları sözel anlatımla bile konuyu hemen anlamaktadır. Bazı öğrenciler müzik dinleyerek ders çalışırken bazıları sessiz bir ortam olmadan çalışamaz. Bazı öğrenciler aydınlık ortamda daha iyi çalışırken, bazıları loş ışıkta daha iyi çalışır. Sıcaklık da öğrenenleri farklı farklı etkilemektedir. Bazıları sıcak ortamlarda çalışmayı tercih ederken, bazıları soğuk ortamda daha iyi çalışmaktadır. İşte tüm bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stilini ifade etmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Formal eğitimde, sınıflardaki öğrenci grubuna yönelik tek bir program ve genelde öğretmen tarafından seçilmiş tek bir yöntem uygulanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecini yönetirken, bireysel farklılıklara sahip toplulukların aynı sonuçlara aynı derecede ulaşması beklenemez. Eğitimde amaçlanan davranışları öğrencilere en üst düzeyde kazandırmak ve bu kazanımın gerçekleşmesinde karşılaşılan bireysel farklılıklar, eğitimciler için önemli bir problem durumundadır (Kazu, Kazu ve Özdemir, 2005: 234). Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir (Babadoğan, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü de Mesleki Gelişim Programı kapsamında “Bireysel Farklılıkları Değerlendirme Kursu” adı altında hizmet içi eğitimler vermektedir. Ayrıca Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri başlığı altında yer alan Öğrenme ve Öğretme Süreci alanında “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” yeterliliği aranmaktadır.

Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ne olduğu önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğrencilerin bireysel öğrenme biçimlerinin Kolb’un Öğrenme Stilleri Sınıflaması temelinde belirlemektir.

Bu genel amaç temelinde araştırmanın alt amaçları olarak; (1) öğrencilerin mezun oldukları alanlarına ve (2) cinsiyetlerine göre bireysel öğrenme biçimlerinde farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenciler en iyi nasıl öğrenebileceklerini fark ettikleri takdirde, gerek ders esnasında gerekse ders dışı çalışma zamanlarında öğrenme etkinliklerini ve ortamlarını buna göre düzenlemeye çalışırlar. Öğretmenlerin bu stilleri bilmesi de öğrenme yaşantılarını düzenlerken bu farklılıkları göz önüne almasını ve eğitimin daha verimli geçmesini sağlayacaktır. Bu da kişinin gerek okul hayatındaki başarısını gerekse yaşam sürecindeki gelişimini olumlu yönde etkileyen bir faktördür (Ergür, 2000: 58)

Araştırma sonunda bir taraftan öğrencilerin kendi bilişsel stratejilerinin ve öğrenme yeteneklerinin farkında olmaları sağlanarak öğrenmelerinin kalitesi yükselebilecek, diğer taraftan ise Üniversiteler bünyesindeki Fen-Edebiyat Fakülteleri; Konservatuar ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Sağlık Meslek Yüksek Okulları ile İlahiyat Fakültesi mezunu öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesiyle halen bu okullarda görev yapan öğretim elemanlarına derslerin işlenmesinde tercih edecekleri yöntemlerle ilgili ön bilgiler sağlanmış olacaktır. Kısaca Coman ve Heavers'in da (1998) belirttiği gibi, öğrenme stillerinin bilinmesi öğretmen - öğrenci iletişimini ve uyumunu artırır, öğretimde esneklik sağlar ve öğrencinin düzeyine uygun bir eğitim sağlanmış olur

1.4. Sayıtlar

- 1) Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara içtenlikle ve gerçek duygu ve düşünceleriyle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- 2) Ç.Ü. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencileri, Türkiye'deki tüm Pedagojik Formasyon Sertifika Programı öğrencilerini temsil ederler.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayalı Öğrenme Stilleri Modeliyle ve bu model içinde tanımlanan temel öğrenme biçimleri olan; (1)

Somut Yaşantı (SY), (2) Yansıtıcı Gözlem (YG), (3) Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve (4) Aktif Yaşantı (AY) biçimleriyle sınırlıdır.

- 2) Araştırma Ç.Ü. Eğitim Fakültesinde açılan 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Pedagojik Formasyon programına devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Bilgi, beceri, strateji, inanç, tutum ve davranıştaki kazanım ve değişikliklerdir (Schunk, 2003).

Öğrenme Biçimi: Bireylerin öğrenme yetenekleridir (Peker, 2003b). Bireylerin öğrenme biçimleri; Kolb'a göre *Hissederek*, *Gözleyerek*, *Düşünerek* ve *Yaparak* olmak üzere dört türdür (Kolb & Kolb, 2005, Akt. Yıldız, 2011:245).

Öğrenme Stili: Öğrenme biçimlerinin kombinasyonlarıyla oluşan (Kolb ve Kolb, 2005, Akt. Yıldız, 2011: 245) ve bireyin kişisel tercihiyle seçtiği yöntemlerdir. Keefe'ye göre (Akt. Yıldız, 2011) Öğrenme stilleri, “öğrenenlerin nasıl anladığını nasıl etkileşime girdiğini ve öğrenme çevresine nasıl tepki verdiğini gösteren bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir. Öğrenme stilleri her öğrenenin yeni ve zor bilgiyi aldığı, işleme tabi tuttuğu ve aklında tuttuğu yoldur (Dunn, 1990, Akt. Yıldız, 2011, 236).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan kuramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiş; öğrenme, deneyimsel öğrenme, öğrenme biçimleri, formal eğitim ve öğrenme stillerine ilişkin kuramsal bilgiler ile yurt içinde ve yurt dışında konuyla ilgili yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Öğrenme

Öğrenme, nasıl gerçekleştiği ve ne olduğu konusundaki çalışmaların yıllardır sürdürüldüğü, bilim adamlarının farklı yaklaşımlarla tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığı bir kavramdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğrenme, “öğrenmek (bilgi edinmek, bellemek, haber almak) işi” olarak tanımlanmaktadır (Tdkterim.gov, 2008). Çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır: Öğrenme ile ilgili tanımlar incelendiğinde, 1970’li yıllara kadar davranışçı yaklaşımın etkili olduğu ve öğrenmenin yaşantılar sonucu oluşan, gözlenebilen kalıcı izli davranış değişiklikleri biçiminde açıklandığı görülmektedir (Erden ve Akman, 1995; Ertürk, 1994).

Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşturulması ya da değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981).

Sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir (Gagne, 1983).

Öğrenme; bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişimidir (Senemoğlu, 2005, 4).

2.1.2. Deneyimsel Öğrenme

Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen bireysel özelliklerin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temeli,

öğrenme ortamında bireysel farklılıklardan bir zenginlik olarak yararlanılması düşüncesidir. Ortaya koyduğu fikirler ile eğitim bilimcileri etkileyen önemli yazarlardan olan Kolb, öğrenmeyi ‘bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci’ olarak tanımlamakta ve 1960’lı yılların sonundan beri öğrenme stilleri ve deneyimsel öğrenme üzerinde çalışmaktadır.

Deneyimsel öğrenmenin temeli, 1870’lerde ortaya çıkan pragmatist düşüncedir. (Johns, 1999:1-3). Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi temele alan Dewey, öğrenme sürecinde bireylerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip, kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget’in çalışmalarına dayanmaktadır (Yoon, 2000:36; Kolb, 1984:20).

Yukarıdaki iki paragrafta açıklanan sebepler dolayısıyla da bu yeni bakış açısına “deneyimsel” adı verilmiştir. Bu yönleriyle, öğrenme sürecinde kişisel deneyimler ve bilincin rolünü reddeden davranışçı kuramdan da bilginin kazanılması, yönlendirilmesi ve soyut sembollerin hatırlanması üzerinde duran bilişçi öğrenme kuramından da ayrılmaktadır. Amacı ve niyeti, gerek davranışçı gerekse bilişçi öğrenme kuramlarına üçüncü bir alternatif sunmak değil, öğrenmenin algı, biliş ve davranışın bir bileşimi olduğunu göstermektir.

Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme, deneyimler sonucunda oluşmakta ve bireyler her zaman aynı biçimde öğrenmemektedir. (Yoon, 2000:37; Kolb, 2000:4; 1984:25; Whitcomb,1999:36). Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, dört adımdan oluşan bir süreç olarak açıklanmaktadır. Bu süreçte somut deneyimler soyut kavramlara dönüştürülmekte, bu kavramlar yeni deneyimlerin kazanılmasında kullanılmaktadır.

2.1.3. Formal Eğitim

Eğitim ve öğrenme birbiriyle bağımlı iç içe geçmiş kavramlardır. Öğrenme olmadan eğitimden söz etmek olanaksızdır. Öğrenme, eğitimin ön koşuludur (Başar, 2003). Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olduğuna göre; eğitim, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2005, 86).

Hemen her toplumda planlı eğitim okulların üzerine düşen bir vazifedir (Bloom, 1979: 7). Eğitim bilimleri alanındaki araştırmaların ışığında ortaya çıkan sonuçlardan ve günümüz eğitim anlayışından da anlaşılacağı üzere formal eğitimin tamamına yakın bir

bölümü okulda gerçekleşmektedir. Eğitim ister formal eğitim olsun yani kasıtlı olarak okullarda yapılsın, isterse informal olsun yani gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı çevrede gerçekleşsin, sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını kapsar (Sönmez, 2003: 131).

Eğitim programları, öğretim yöntemleri, sınavlar, üst öğretim kurumuna geçiş ve akademik çalışmanın değerlendirilmesi bu boyutta düşünülebilecek bazı öğelerdir. Okulun varlık gerekçesi olan öğrencinin yetişmesi tamamen öğrenme-öğretme sürecine bağlıdır. Fidan (1986) bir eğitim programının en işlevsel ögesinin öğrenme öğretme süreci olduğunu belirterek eğitimde sağlıklı bir yenileşmenin olabilmesi için bu sürecin odak noktası alınması gerektiğini savunmaktadır. Aynı şekilde, Varış (1988) eğitimdeki değişim çalışmalarının özünün eğitim öğretim sürecinin anlaşılmasında yattığını ifade etmektedir.

2.1.4. Öğrenme Biçimleri

Öğrenme, bilgiyi işleme, problem çözme gibi düşünsel etkinliklerde insanların farklı yöntemler kullandığını gösteren araştırmalar çoktur. Farklı düşünme biçimlerine sahip bireylerin öğrenmelerinin de farklı olacağı kabul edilmektedir. İnsanların düşünme biçimlerini inceleyen De Bono (1985), kimilerinin en çok olgu ve rakamlarla ilgilendiğini, kimilerinin hep duygusal davrandığını, kimilerinin hep bir şeyin niçinini kendine dert edindiğini, kimilerinin hep uçuk olduğunu, kimilerinin de hep kontrollü olduğunu vurgulamaktadır.

Browning (1996) de insanların kendilerine ulaşan verileri işlemede analitik, kavramsal, yapısal ve sosyal olmak üzere dört ayrı biçem (tarz) kullandığını ifade etmektedir. Yaratıcı düşünmenin her dört düşünme biçimini bir araya getirmekle gerçekleşeceğini savunan yazar, başarılı ekiplerin her dört biçemde düşünen insanların oluşturduğu ekipler olacağını vurgulamaktadır.

Olaylara değişik açılardan bakan, problemleri farklı yaklaşımlar kullanarak çözen ve kendisine ulaşan verileri işlemede (düşünmede) farklı biçemler kullanan insanların öğrenmeleri de farklılıklar gösterecektir. Kolb (1984) kişilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için ne tip yollara başvurduklarını inceleyerek öğrenme biçemlerinin envanterini çıkarmıştır. Bunlar; Araştırma Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayalı Öğrenme Stilleri Modeliyle ve bu model içinde tanımlanan öğrenme biçimleri olan; (1) Somut Yaşantı

(SY), (2) Yansıtıcı Gözlem (YG), (3) Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve (4) Aktif Yaşantı (AY) biçimleridir (Peker, 2003, Akt. Yıldız, 2011).

2.1.5. Öğrenme Stilleri

Biliş stilleri olarak da adlandırılan öğrenme stilleri öğrencinin öğrenirken, problem çözerken ve bilgiyi işlerken sahip olduğu değişik yaklaşımlardır (Tok, 2006: 118). Öğrenme stilleri üzerine 1940'lı yıllardan bu yana pek çok araştırma yapılmış ve pek çok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir (Scales, 2000: 13).

Öğrenme stilleri konusunda ayrıntılı çalışmalar yapan Dunn' göre (1990, Akt. Yıldız, 2011) “öğrenme stilleri, her öğrenenin bilgiyi aldığı, işleme tabi tuttuğu ve aklında tuttuğu özgün yoldur”. Dunn'ın öğrenme stili modeli beş temel uyarandan oluşmaktadır; bunlar:

- 1) Çevresel faktörler: Ses, ışık, sıcaklık ve oda düzeni.
- 2) Duygusal faktörler: Motivasyon (güdülenme), sebat, sorumluluk ve duygusal yapı.
- 3) Sosyolojik faktörler: Tek çalışma, eşli çalışma, grupla çalışma veya yetişkinle çalışma.
- 4) Fizyolojik faktörler: Görsel, işitsel, algısal, zaman ve hareketlilik
- 5) Psikolojik faktörler: Analitik-bütünsellik, beynin farklı yarım kürelerini kullanma, sakinlik gibi etmenler.

Öğrenme stilleri konusuna önemli katkılar sağlayan Kolb ise öğrenme stillerini, geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramıyla açıklamaktadır. Kolb'e göre (2005) öğrenme stilleri “öğrenenin, öğrenme döngüsünün farklı aşamalarının kullanma tercihlerine dayanan bireysel farklılıklardır”.

Çalışmalarının temelini Kolb'a dayandıran Honey Mumford'a göre öğrenme stilleri dört farklı kategoriye ayrılmıştır: Eylemci (activist), Düşünen (reflector), Teorici (theorist) ve Pragmatist. Kolay öğrenebilmeyi sağlamak ve öğrenmeyi en yüksek düzeyde gerçekleştirmek için her birey öğrenme stilini anlamalı ve bu stili kullanarak öğrenme ortamları yaratmaya çalışmalıdır (Honey-Mumford 2006).

McCarthy, öğrenme stilini bireylerin algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlamıştır (Mutlu, 2005). Geliştirdiği model özellikleri

açısından Kolb öğrenme stili modeline çok benzemektedir. Önerdiği dört temel tip şu şekildedir (McCarthy, 1980):

- 1) Yenilikçi öğrenenler (Innovative learners): Kişisel değerleri ön plana alırlar, sosyal etkileşim ve ilişkiler önemlidir. Otoriteye sayılıdırlar.
- 2) Analitik öğrenenler (Analytic learners): Yargılamalarını gerekçelere dayandırır, yeni bilgilere ihtiyaç duyarlar. Otoritenin emirlerini değiştirmeyi tercih edebilirler.
- 3) Sağduyulu öğrenenler (Common sense learners): Pratik ve açık sözlüdürler, nesnelere kullanışlılığı ve yararlılığı açısından değerlendirirler. Otoriteden bağımsız çalışırlar.
- 4) Dinamik öğrenenler (Dynamic learners): Kendilerinden hoşnut, meydan okuyucu, maceraperesttirler, olayları tüm ihtimaller üzerinde durarak ve sentezleyerek çözmeye çalışırlar. Otoriteyi dikkate almama eğilimindedirler.

Keefe (1987) öğrenme stillerini, öğrenenlerin nasıl algıladıklarını, iletişim kurduklarını ve öğrenme ortamlarına karşı duyarlılıklarını gösteren bilişsel, psikolojik ve etkili davranış özellikleri olarak açıklamaktadır (Ekici, 2001). Keefe ve Monk'un geliştirdiği modelde üç temel boyut ve bunların içerdiği yirmi dört unsur vardır (Riding and Rayner, 1998):

- 1) Bilişsel becerilerin tercihi: Analiz, durumsal ayırım, sınıflandırma, ardışıklık, eş zamanlı işleme ve bellek unsurları.
- 2) Algısal tepkilerin tercihi: Görsel, işitsel ve duyuşsal işleme unsurları.
- 3) Çalışmaya ilişkin öğretimsel tercih: Çevresel koşullar ve motivasyon, direnme yönelimi, sözel risk yönelimi, müdahale tercihi, zaman tercihi, duruş biçimi, hareketlilik, ses ve ışık tercihi unsurları.

Gregorc ise öğrenme stilinin belirgin olmayan bireysel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışlardan oluştuğunu söylemektedir (Ekici, 2001). Öğrenme stillerini bir döngü olarak açıklamakta ve bazı bireylerin bu stillerden bir kaçına birden sahip olabileceğini vurgulamaktadır. (Gregorc, 1984, Akt, Yıldız, 2011). Bu modele göre:

- 1) Somut Ardışık Öğrenenler: Yapısalcıdırlar, yaşayarak öğrenmek isterler.
- 2) Soyut Ardışık Öğrenenler: Mantıklıdırlar, fikir ve kavramlar önemlidir.
- 3) Somut Random Öğrenenler: Sezgiseldirler, problem çözme konusunda beceri sahibidirler.
- 4) Soyut Random Öğrenenler: Anlamalı öğrenmeyi tercih ederler, olayları ve kavramları düzensiz ve karışık bir biçimde öğrenirler.

Öğrenme stilleri kuramcılarında bir diğeri olan Grasha (1996 Akt. Yıldız, 2011), öğrenme stillerini, öğrencinin, öğretmeni ya da arkadaşlarıyla etkileşerek, bilgiyi elde etme yeteneğini ve öğrenme etkinliklerine katılımını etkileyen bireysel özellikler olarak tanımlamıştır.

Tanımlar dikkatle incelendiğinde, tüm araştırmacıların öğrenme stillerinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan bir özellik olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Öğrenme ortamında bireysel farklılık dikkate alınması gereken bir özelliktir. Bu nedenle öğrenme stilleri kavramı 1970'li yıllardan itibaren eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. O zamandan günümüze kadar yapılan birçok araştırma öğrencilerin öğrenme stiline göre yapılan öğretimin hem başarıyı hem de öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını göstermektedir.

2.1.5.1. Öğrenme Stillerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Rolü

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde hazırlanması ve uygulanması öğrenci özelliklerinin iyi bilinmesine ve öğretim süreci öğelerinin bu özelliklerle tutarlı olacak şekilde planlanması ve uygulanmasına bağlıdır (Demirel, 2004).

Eğitim ortamlarında tekdüze bir eğitim yapmak, yani öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmeksizin belirli yöntemleri ya da değerlendirme tekniklerini kullanarak öğretim yapmak, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilere yapılacak en büyük haksızlıklardan biridir (Çaycı ve Ünal, 2007). Eğer bireylerin stilleri belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve bunun için öğretim programının nasıl tasarlanacağı da belirlenmiş olur (Babadoğan, 2000).

Yapılan araştırmalar, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireylerin gelişmiş yönlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Ekici, 2003). Öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme

stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilmesi, her öğrencinin öğretimin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Öğrenme stillerinin temel varsayımı, bütün öğrencilerin öğrenebileceği, ancak bunun farklı yollarla olacağıdır. Dunn (1990, Akt. Yıldız, 2011) öğrencilere kendi öğrenme stillerine uygun yaklaşım ve yöntemlerle öğretim yapıldığı zaman, hemen hemen her konuyu öğrenebileceklerini, aynı öğrencilere kendilerine uygun öğretim stilleriyle öğretim yapılmadığında başarısız olabileceklerini belirtmiştir (Hasırcı, 2005).

Öğrenme stili öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise öğrenene yardımcı olmaktadır. Öğretmen öğrencisinin öğrenme stili ile ilgili bilgiye sahip olursa ona daha uygun öğretim uygulayabilir (Güven, 2004). Böylelikle sınıfta sadece öğretmenin kendi öğrenme stiliyle aynı stile sahip olan öğrencilere değil, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere de hitap eder, tutum ve davranışlarından dolayı onları yargılamaz. Çünkü kendine göre farklı bir davranış sergileyen, örneğin yüksek sesle okuyan ya da problem çözerken sürekli vücudunu sallayan bir öğrencinin esasında en iyi o pozisyonda öğreneceğini bilir. Tabi burada öğretmenin öğrenmeyi iyi tespit etmesi gerekir. Öğrencinin hareket ederken ya da konuşurken konuyu kaçırmaması ve öğrenmenin gerçekleşmemesi de sınıfta karışıklık yaratmaktan öteye gitmemiş olur. Bunun yanında öğrenme stiline farkında olan birey, nasıl ve hangi ortamda çalışacağını bildiği için daha etkili çalışır, hedeflerine daha kolay ulaşır.

2.1.5.2 Kolb'un Öğrenme Biçim ve Stilleri Sınıflaması

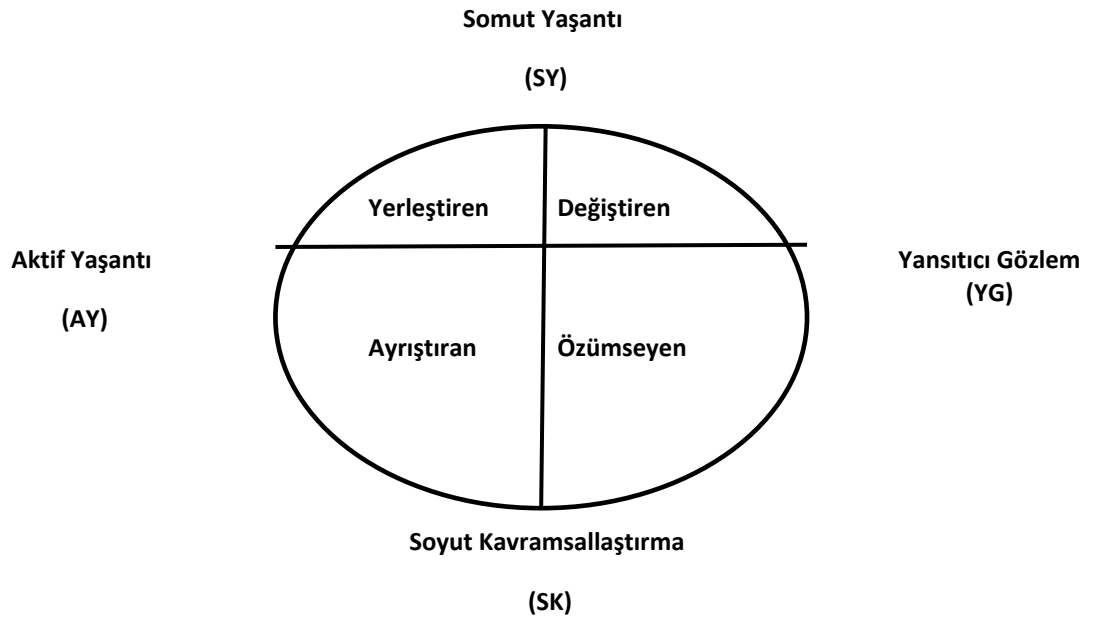
Kolb'e göre, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini bilmeleri yalnızca kendileri için değil, aynı zamanda öğretmenler ve öğretimi tasarlayanlar için de önemlidir. Bu yönleri tespit edebilmek için geliştirdiği envanteri her iki yönün de fark edilmesini sağlayarak, etkili olunabilecek alanlarda çalışmak için yol gösterir (Peker, 2003a).

Kolb'un ortaya attığı Yaşantısal Öğrenme Kuramı, Davranışçı ve Bilişsel Alan kuramlarına alternatif bir yaklaşım olmaktan çok, öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bir bileşimi olduğunu savunmaktadır (Kolb, 1984; 20, Akt. Çaycı ve Ünal, 2007).

Bu kurama göre öğrenme sürecinde, kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Deneyimsel öğrenme modeli, deneyimin kavranmasıyla ilgili iki bileşenden oluşmaktadır: Somut Yaşantı (SY) ve Soyut Kavramsallaştırma (SK). Ayrıca

deneyimin dönüşümüyle ilgili de iki bileşenden oluşmaktadır: Yansıtıcı Gözlem (YG) ve Aktif Yaşantı (AY). (Yıldız, 2011).

Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işler. Kolb, Deneyimsel Öğrenme Kuramını, (1) Somut Yaşantı-SK, (2) Yansıtıcı Gözlem-YG, (3) Soyut Kavramsallaştırma-SK ve (4) Aktif Yaşantı-AY yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır (Peker, 2003, Akt. Yıldız, 2011). Bu dört öğrenme biçiminin birleştirilmesiyle öğrenme stilleri oluşturulmuştur (Kolb ve Kolb, 2005, Akt. Yıldız, 2011, 245). Kolb belirlenen her bir öğrenme biçiminin de bir diğeriyle birleşerek yeni kombinasyonlar oluşturduğunu ve böylece daha kapsamlı öğrenme stillerinin oluşturulduğunu belirtmiştir. Bunlar; SY ve YG'nin oluşturduğu *Değiştiren*, YG ve SK'nın oluşturduğu *Özümseyen*, SK ve AY'nin oluşturduğu *Ayrıştıran* ve AY ve SY'nin oluşturduğu *Yerleştiren Öğrenme Stilleri*dir (Yıldız, 2011).



Şekil 1. Kolb'un öğrenme modeline dayalı öğrenme biçim ve stilleri

Kaynak: Mc Carthy, 1987, Akt. Çaycı ve Ünal, 2007)

2.1.5.3. Öğrenme Biçimlerinin Kombinasyonu ile Oluşturulan Öğrenme Stilleri

Değiştiren: Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler baskın olarak somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme stiline sahiptir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler somut durumları birçok bakış açısından düşünme konusunda iyidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler olarak isimlendirilmesinin sebebi bu öğrenme stiline sahip bireylerin, beyin fırtınası gibi fikir üretimi gerektiren durumlarda daha aktif olmasıdır. Geniş kültürel ilgileri vardır ve bilgi toplamaktan hoşlanırlar. Değiştiren bireyler, insanlarla ilgilidir, yaratıcı ve duygusal olma eğilimindedir. Formal öğrenme ortamlarında, değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler grupla çalışmayı, bir görüşe göre farklı noktalardan açık fikirlilikle bakmayı ve kişisel dönüt almayı tercih ederler.

Özümseyen: Özümseyen bireyler yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline sahip olan kişilerdir. Bu öğrenme stiline sahip kişiler geniş miktarda bilgiyi anlama ve özetleme, mantıksal biçime çevirme konusunda iyidirler. Özümseyici öğrenme stiline sahip kişiler insanlarla daha az ilgilidir, fikirlerle ve soyut kavramlarla ilgilidir. Genellikle, bu stile sahip bireyler teorinin mantıksal geçerliliğinin, uygulamadaki değerinden daha fazla olduğuna inanırlar. Özümseyici öğrenme stiline sahip öğrenciler öğrenme ortamında, okumayı, konuşmayı, analitik modelleri keşfetmeyi ve bir şeyler üzerinde düşünmeye zaman ayırmayı tercih ederler.

Ayrıştıran: Ayrıştıran bireyler soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimine sahiptir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler fikir ve teorilere uygulanabilir kullanım bulma konusunda iyidir. Problem çözme yetenekleri gelişmiştir. Ayrıştıran bireyler, sosyal ve kişilerarası konulardan ziyade teknik görev ve problemlerle uğraşmayı tercih ederler. Formal öğrenme ortamında ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler yeni fikirleri, durumları, laboratuvar ödevlerini ve pratik uygulamaları denemeyi tercih ederler.

Yerleştiren: Yerleştiren öğrenme stiline sahip kişiler somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme stiline sahiptir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler öncelikli olarak uygulamalı deneyimlerden öğrenmeyi tercih ederler. Planları yerine getirmekten, yeni ve uğraştırıcı deneyimlere katılmaktan hoşlanırlar. Mantıksal analizlerden, ziyade sezgilerine göre hareket etme eğilimindedirler. Problem çözümünde, yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler kendi teknik analizlerinden ziyade diğer kişilerin bilgilerine güvenirlere. Bu öğrenme stili, satış ve pazarlama gibi eylem odaklı meslekler için etkilidir. Öğrenme ortamlarında, yerleştirilen öğrenme stiline sahip kişiler verilen

ödev ya da görevi yapmak için hedeflere ulaşmak ve alan çalışması yapmak için diğer kişilerle çalışmayı tercih eder.

Kolb 'un Deneyimsel öğrenme teorisi, gelişme sürecini üç aşamaya ayırmaktadır (Kolb&Kolb, 2005, Akt. Yıldız, 2011):

- (1) Edinme: Doğumdan yetişkinliğe kadar, temel yetenekler ve bilişsel yapılar gelişir.
- (2) Uzmanlık: Formal öğretimden iş yaşamının başlangıcına kadar. Sosyal, eğitimsel ve örgütsel sosyalleşme etkileri belirli bir öğrenme stilinin gelişimini şekillendirir.
- (3) Birleştirme: İş hayatının ortaları ve sonraki yaşam. İşte ve kişisel yaşamda baskın olmayan öğrenme biçimleri açığa çıkmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir; “Öğretimde öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmemesi, tüm öğrencilerin aynı şekilde öğrendiği önyargısına dayalı olarak öğrenmede kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Aşkın (2006) öğrenme stilleri ile ilgili olarak 1995-2005 yılları arasında elektronik ortamda yayımlanan toplam yüz elli çalışmayı incelemiş ve araştırma sonucunda genellikle Kolb öğrenme stili modelinin temel alındığını, büyük çoğunluğunun ABD’de yapıldığını, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğunu, yüksek öğretim alanında yoğunlaştığını, bilişsel öğrenme stilinin tercih edildiğini, temel etken olarak psikolojik etkenin incelendiğini, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiğini ortaya çıkarmıştır.

Gencil (2006) “Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi” adlı araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın betimsel boyutunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen

öğrenme stiline göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşmıştır. Deneysel boyutta ise deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Çalışır (2008) “Sınıf Öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Sınıf öğretmenliği Programı öğrencilerinin çoğunluğunun özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Farklı üniversitelerdeki Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarındaki farklılıklar ortaya konmuştur. Bu farklılıklar doğrultusunda üniversiteler ve dersler bazında yapılan incelemelerde bazı öğrenme stillerine uygun yöntem seçilirken bazılarında yönelik yöntem seçilmediği tespit edilmiştir.

Koçyiğit (2011) üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını tespit etmek, hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını belirleyebilmek ve bunların fakülte, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini saptamaya çalıştığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Fakülteye göre öğrenme stilleri incelendiğinde her üç fakültede de en çok sahip olunan öğrenme stili özümseyendir. Eğitim Fakültesi hariç diğer iki fakültede (Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) en az sahip olunan öğrenme stili yerleştirendir. Eğitim Fakültesinde ise en az olan öğrenme stili ayrıştırıcı öğrenme stildir. Öğrenme stillerinin dağılımlarında fakülteye göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

- Sahip olunan öğrenme stillerinin dağılımında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler en fazla özümseyen, en az da yerleştiren öğrenme stiline sahiplerdir.

Özer (2010) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrenme stillerinin ve problem çözme becerilerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişmediğini belirlemiştir.

Atlı (2009) “İnşaat Sektöründe Öğrenme Stilleri” adlı araştırmasında Honey-Mumford Öğrenme Stilleri Envanteri’ni kullanarak, inşaat sektöründe çalışmak üzere eğitim alan lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin eğitim düzeyi değişkeni, lisans eğitimi değişkeni ve cinsiyet değişkenine göre kişisel öğrenme stillerindeki genel eğilimleri incelemiştir. Araştırmacı, mimarlık ve inşaat mühendisliği öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında ve ayrıca yine kadın ve erkekler arasında öğrenme stilleri eğilimleri bakımından farklılık olduğunu bulmuştur.

Güven (2004) öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığını belirlemiştir.

Otrar (2006) öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarının;

- Cinsiyet değişkenine göre sosyal etkileşim, görsellik ve otorite alt boyutlarında
- Öğrenim görülen alan değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığını saptamıştır.

Fox ve Ronkowski (1997) öğrencilerin öğrenme stillerini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. 243 Siyasal Bilimler öğrencisinden oluşan örneklemin araştırma sonuçlarına göre öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Kadınların yerleştirme, erkeklerin ise özümseme öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur.

Nuzhat, Salem, Hamdan ve Ashour (2013), Suudi Arabistan'da Tıp öğrencilerinin öğrenme stillerinde ve akademik performanslarında cinsiyet farklılıklarını araştırmışlardır. Erkek ve kadın öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların akademik performanslarına etkilerini bulmayı amaç edindikleri araştırma, VARK 7.0 versiyonu (Görsel, işitsel, okuma / yazma ve kinestetik) kullanarak dördüncü ve beşinci sınıf tıp öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Sonuçta baskın öğrenme stili tercihinin çoklu model (multimodal) olduğu, tekli model tercihi yapan öğrenciler arasında kadınlar ve erkekler için ağır basan tercihler işitsel ve kinestetik (hareketsel) olmakla birlikte kadınların erkeklere oranla daha fazla çeşitlilik gösterdiği ve çoklu modelle öğrenenlerin tekli modelle öğrenenlere göre daha fazla çeşitlilik gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışma, öğrenme stili tercihlerinin cinsiyetlere göre değişiklik gösterdiğini ve tıp öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini anlamlı şekilde göstermiştir.

Boström ve Hallin (2013) İsveç'te hemşirelikve öğretmenlik okuyan iki grup öğrencinin karşılaştırmalı bir şekilde öğrenme stillerini araştırmışlardır. Araştırmanın yapıldığı üniversitede öğretmenlik ve hemşirelik programları, iki öncelikli eğitim programıdır. Araştırmanın amacı, bu iki öğrenci grubu için öğrenim stillerini incelemek ve aralarındaki farklılıkları analiz etmek olarak belirlenmiştir. Çalışma 78 öğretmenlik öğrencisi ve 78 hemşirelik öğrencisini kapsamıştır. Katılımcıların öğrenme stili tercihlerini belirlemek için "Productivity Environmental Preference Survey" in 20'lik altöçeği kullanılmıştır (Dunn, Dunn & Price, 1984; 1991; 2000). Sonuçlar, iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik öğrencilerine kıyasla hemşirelik öğrencileri yüksek düzeyde motive olmuş, kinestetik ve otoriter stili tercih etmişlerdir. Daha çok sayıda öğretmenlik öğrencisi yüksek seviyede ısrarcıdır. Sonuçlar, yüksek öğretimde geniş bir yelpazeye yayılmış farklı öğretim yaklaşımları ve bilinçli öğrenme stratejileri gereksinimini ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel türde, genel tarama modelinde bir çalışmadır (Karasar, 1996). Bu yöntem kişilerin tutum, inanış ve görüşler gibi bilgi türlerini belirlemek amacıyla eğitim sosyoloji ve psikolojide sıklıkla başvurulan bir modeldir. Çok yönlülük, verimlilik ve genellenebilirliğinden dolayı tercih edilmektedir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın genel evrenini Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni se 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Ç.Ü. Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden en az lisans mezunu 350 öğrencidir. Bu evrenden örneklem seçimi, küme örnekleme (Cluster Sampling) yöntemiyle (Fraenkel ve Wallen, 1993) yoluyla seçilen 165 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Bu 165 öğrencinin 115’i (% 69.7) kadın, 50’si (% 30.3) ise erkektir. Bu durum çalışma evrenini oluşturan toplam öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımına da uygundur. Programa katılan tüm öğrencilerin 261’i kadın (% 74) ve 89’u erkektir (% 26).

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler Kolb’un geliştirdiği (1985) Öğrenme Stili Ölçeği (Envanteri) ile toplanmıştır (Ek: 1). Kolb’un geliştirdiği 12 maddelik ve her madde içinde modelde belirtilen şeklide sıralanmış 4 alt maddeden oluşan öğrenme stilleri ölçeği, öğrenci için hangi öğrenme biçiminin daha uygun olduğunu belirlemektedir. Bu öğrenme biçimleri;

sırasıyla Somut Yaşantı-SY (Hissederek), Soyut Kavramsallaştırma-SK (İzleyerek), Yansıtıcı Gözlem-YG (Düşünerek) ve Aktif Yaşantı-AY (Yaparak) olmak üzere dört değişik biçimde tanımlanmıştır. Öğrencilerin hangi öğrenme biçimine sahip oldukları ölçekte yer alan maddelerden aldıkları puanlara göre belirlenmektedir. Ölçek Aşkar ve Akkoyunlu (1993:42) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin bazılarının karşılaştırılmasında, frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanmış, ancak konuyla ilgili düşüncelerin analizinde t-testi ve dağılımların normal olmadığı durumlarda hipotez testi olarak Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testinde anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için ise Mann Whitney “U” testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde örnekleme oluşturan 165 öğrenciden 16’sının konuyla ilgili olarak bazı maddelere vermiş oldukları cevapların eksik olması nedeniyle toplam öğrenci sayısı bazı tablolarda 149 olarak görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde veri toplama aracının (Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin) uygulanması sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Kişisel Verilerle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 1

Örneklemin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	115	69,7
Erkek	50	30,3
Toplam	165	100,0

Tablo 1'deki bulgulara göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifikası Eğitimi Programına kayıtlı toplam 350 öğrenciden araştırmaya dahil edilen (örnekleme oluşturan) 165 öğrencinin 115'i (% 69.7) kadın, 50'si (% 30.3) ise erkektir. Bu durum çalışma evrenini oluşturan toplam öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımına da uygundur. Programa katılan tüm öğrencilerin 261'i kadın (% 74) ve 89'u erkektir (% 26).

Tablo 2

Örneklemin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	n	%
Matematik	42	25,5
Fizik	17	10,3
İlahiyat	23	13,9
Hemşirelik	23	13,9
Müzik	13	7,9
Türk Dili ve Edebiyatı	34	20,6
Resim	13	7,9

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde; 165 öğrenciden oluşan örneklemin bölümlere göre dağılımı şu şekildedir: Öğrencilerin % 25.5'i Matematik, % 10.3'ü Fizik, % 13.9'u İlahiyat, % 13.9'u Hemşirelik, % 7.9'u Müzik, % 20.6'sı Türk Dili ve Edebiyatı, % 7.9'unu ise Resim-İş bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ç.Ü. Eğitim Fakültesine YÖK tarafından verilen 350 öğrencilik kontenjanın 64'ü (% 18'i) Matematik, 64'ü Türk Dili ve Edebiyatı (% 18'i) , 64'ü İlahiyat (%18'i), 30'u Fizik (% 9'u), 30'u Kimya (%9'u), 30'u Biyoloji (%9'u), 16'sı (% 5'i) Görsel Sanatlar, 16'sı (%5) Konservatuvar ve 36'sı (%10) Sağlık Yüksek Okulu mezunlarından oluşmuştur.

4.2. Konuyla ilgili Verilerle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kolb'un Öğrenme Biçimlerinin Analizi (t-testi)

Öğrenme Biçimleri	Cinsiyet	n	x	ss	sd	t	p
Somut Yaşantı (Hissederek)	Kadın	101	31,20	8,52	147	-,377	,707
	Erkek	48	31,75	7,97			
Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek/Dinleyerek)	Kadın	103	34,41	7,30	149	-,233	,816
	Erkek	48	34,69	5,82			
Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	Kadın	104	38,07	6,75	150	,022	,983
	Erkek	48	38,04	6,89			
Aktif Yaşantı (Yaparak/Yaşayarak)	Kadın	104	39,02	7,89	146	,200	,842
	Erkek	44	38,73	8,59			

Tablo 3'de görüldüğü gibi, cinsiyetler arasında “Somut Yaşantı /Hissederek” $\{t(147) = -.377, p=.707\}$, “Yansıtıcı Gözlem /İzleyerek ve Dinleyerek” $\{t(149) = -.233, p=.816\}$; “Soyut Kavramsallaştırma/Düşünerek” $\{t(150) = .022, p=.983\}$, “Aktif Yaşantı /Yaparak ve Yaşayarak” $\{t(146) = .200, p=.842\}$ öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4

Bölümlerden Mezun Öğrencilere Göre Kolb Öğrenme Biçimlerinden Somut Yaşantı Biçiminin Analizi (Kruskal Wallis)

Öğrenme Biçimi	Bölüm	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Somut Yaşantı (Hissederek)	Matematik	40	62,01	6	11,922	,064
	Fizik	16	61,59			
	İlahiyat	21	73,83			
	Hemşirelik	21	87,95			
	Müzik	13	100,27			
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	78,61			
	Resim	11	80,50			
	Toplam	149				

Somut Yaşantı Biçimiyle (Hissederek) öğrenenler; bireysel yaşantılar, duyarlılık, yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışmalar yaparak öğrenme özelliğine sahip kişilerdir. Tablo 4 incelendiğinde, Bölümler temelinde Somut Yaşantı Biçimiyle yani Gözleyerek Öğrenenlerle ilgili olarak yapılan Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre, tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $\{x^2 (6/149)= 11.922, p= .064\}$.

Tablo 5

Bölümlerden Mezun Öğrencilere Göre Kolb Öğrenme Biçimlerinden Yansıtıcı Gözlem Biçiminin Analizi (Kruskal Wallis)

Öğrenme Biçimi	Bölüm	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek)	Matematik	40	62,01	6	9,853	,131
	Fizik	16	61,59			
	İlahiyat	21	73,83			
	Hemşirelik	21	87,95			
	Müzik	13	100,27			
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	78,61			
	resim	11	80,50			
	Toplam	149				

Yansıtıcı Gözlem Biçimiyle (İzleyerek veya Dinleyerek) öğrenenler, düşünce ve olayları dikkatlice gözleyerek olayları farklı görüş açılarından değerlendirme yoluyla öğrenirler. Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler karar vermeden önce öğrenecekleri olguyu dikkatlice izleme, ilgili nesneye değişik açılardan bakma ve anlamını araştırma yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirirler. Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi, daha çok geleneksel öğretim ortamlarına uygun bir öğrenme yaklaşımıdır. Tablo 5 incelendiğinde, Bölümler temelinde Yansıtıcı Gözlem Biçimiyle öğrenenlerle ilgili yapılan Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $\{x^2 (6/149)= 9,853, p= .131\}$.

Tablo 6

Bölümlerden Mezun Öğrencilere Göre Kolb Öğrenme Biçimlerinden Soyut Kavramsallaştırma Biçiminin Analizi (Kruskal Wallis)

Öğrenme Biçimi	Bölüm	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek)	Matematik	40	62,01	6	4,270	,640
	Fizik	16	61,59			
	İlahiyat	21	73,83			
	Hemşirelik	21	87,95			
	Müzik	13	100,27			
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	78,61			
	resim	11	80,50			
	Toplam	149				

Soyut Kavramsallaştırma Biçimiyle (Düşünerek) öğrenenlerin mantıklarını kullanmaları, kavramları özümsemeleri ve düşünceleri, duygularından çok daha önemli bir yere sahiptir. Genel kurallar, kuram geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel yaklaşım bu stilde öğrenenler için önem kazanmaktadır. Bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler yalnız çalışırlar, kuramları okuyarak öğrenirler ve düşüncelerini mantıksal analizle sunarlar. Tablo 6 incelendiğinde, Bölümler temelinde Somut Kavramsallaştırma Biçimiyle öğrenenlerin Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $\{x^2 (6/149)= 4,270, p= .640\}$.

Tablo 7

Bölümlerden Mezun Öğrencilere Göre Kolb Öğrenme Biçimlerinden Aktif Yaşantı Biçiminin Analizi (Kruskal Wallis)

Kolb Öğrenme Biçimi	Bölüm	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Aktif Yaşantı (Yaparak)	Matematik	40	62,01	6	19,890	,003
	Fizik	16	61,59			
	İlahiyat	21	73,83			
	Hemşirelik	21	87,95			
	Müzik	13	100,27			
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	78,61			
	Resim	11	80,50			
	Toplam	149				

Aktif Yaşantı Stiliyle (Yaparak/Uygulamayla) öğrenenler; izlemek yerine, uygulamalar yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Küçük grup tartışmaları ve bireysel öğrenme etkinlikleri bu alanda tercih edilen öğretim etkinlikleridir. Tablo 7 incelendiğinde, Bölümler temelinde Aktif Yaşantı biçimiyle öğrenenlerin Kruskal Wallis Analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $\{\chi^2 (6/149)= 19,890, p= .003\}$. Bunun temel nedeni özellikle Hemşirelik, Müzik, Resim gibi alanlarda uygulamalı öğrenmelerin daha çok olduğu (psiko-motor öğrenmelerin esas olduğu) diğer alanlarda ise daha çok bilişsel alan öğrenmelerinin ağırlıklı olması durumudur.

Tablo 8

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Matematik ve Fizik Bölümlerinin Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
SY Hissederek	Matematik	40	28,58	1143,00	317,000	,957
	Fizik	16	28,31	453,00		
YG İzleyerek	Matematik	40	28,26	1130,50	310,500	,606
	Fizik	17	30,74	522,50		
SK Düşünerek	Matematik	41	27,40	1123,50	262,500	,243
	Fizik	16	33,09	529,50		
AY Yaparak	Matematik	39	24,53	956,50	176,500	,025
	Fizik	15	35,23	528,50		

Tablo 8 incelendiğinde, Kolb'un Öğrenme Biçimleri temelinde, Matematik ve Fizik bölümleri mezunları arasında sadece *Aktif Yaşantı Biçimiyle Öğrenenlerin* farklılaştığı, ($U=176.500$, $p=.025$) görülmektedir. Fizik alanında öğretme-öğrenme sürecinde matematik alanına göre çok daha fazla sayıda deneylerin yapıyor olması bu durumu açıklayabilecek bir neden olarak düşünülebilir.

Tablo 9

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Matematik ve İlahiyat Bölümlerinin Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	Matematik	40	29,30	1172,00	352,000	,301
	İlahiyat	21	34,24	719,00		
YG İzleyerek	Matematik	40	30,14	1205,50	385,500	,421
	İlahiyat	22	33,98	747,50		
SK Düşünerek	Matematik	41	29,98	1229,00	368,000	,230
	İlahiyat	22	35,77	787,00		
AY Yaparak	Matematik	39	29,55	1152,50	372,500	,395
	İlahiyat	22	33,57	738,50		

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan Mann-Witney U analizi sonuçlarına göre, Matematik ve İlahiyat Bölümleri mezunları arasında öğrenme biçimleri bakımından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çünkü her iki alan da bilişsel öğrenmelerin ağırlık taşıdığı alanlardır.

Tablo 10

Kolb Öğrenme Biçimleri Bakımından Matematik ve Hemşirelik Bölümlerinin Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	Matematik	40	27,28	1091,00	271,000	,024
	Hemşirelik	21	38,10	800,00		
YG İzleyerek	Matematik	40	27,66	1106,50	286,500	,074
	Hemşirelik	20	36,18	723,50		
SK Düşünerek	Matematik	41	29,48	1208,50	347,500	,216
	Hemşirelik	21	35,45	744,50		
AY Yapararak	Matematik	39	24,37	950,50	170,500	,000
	Hemşirelik	20	40,98	819,50		

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Matematik ve Hemşirelik bölümleri arasında, öğrenme biçimleri bakımından özellikle Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek) öğrenme biçiminde ve az da olsa Yansıtıcı Gözlem (Gözleyerek ve İzleyerek) ($p=.074$) öğrenme biçimlerinde farklılık çıkmamış, bunların dışındaki öğrenme stillerinde ise söz konusu gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu sonuç zaten beklenen bir durumdur. Çünkü Matematik mezunları daha çok bilişsel alan öğrenmelerine uygun süreçlerle ilgiliyken, Hemşirelik alanı mezunları daha çok psiko-motor öğrenmelerle ilgilidirler. Bu nedenle özellikle Aktif Yaşantı öğrenme biçiminde ($U= 170.500$, $p= .000$) ve hissederek öğrenme biçiminde ($U=271.000$ ve $p= .024$) anlamlı farklılıkların oluşma nedeni bu şekilde açıklanabilir.

Tablo 11

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Matematik ve Müzik Bölümlerinin Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
SY Hissederek	Matematik	40	23,61	944,50	124,500	,005
	Müzik	13	37,42	486,50		
YG İzleyerek	Matematik	40	24,18	967,00	147,000	,019
	Müzik	13	35,69	464,00		
SK Düşünerek	Matematik	41	26,02	1067,00	206,000	,220
	Müzik	13	32,15	418,00		
AY Yapararak	Matematik	39	25,77	1005,00	225,000	,546
	Müzik	13	28,69	373,00		

Tablo 11 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Matematik ve Müzik bölümleri arasında özellikle *Somut Yaşantı (Hissederek)* öğrenme stilinde ($U= 124,500$, $p= .005$) ve *Yansıtıcı Gözlem (gözleyerek ve izleyerek)* öğrenme biçiminde farklılıklar görüldüğü ($U=147.000$, $p= .019$), diğer biçimlerde ise herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Müzik ve matematik alanlarında hissederek ve gözleyerek öğrenmelerde alanların özelliklerine dikkat edildiğinde bu sonuçların beklenen sonuçlar olduğu kabul edilebilir.

Tablo 12

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Matematik ve Türk Dili Edebiyatı Bölümlerinin Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm					
SY Hissederek	Matematik	40	30,94	1237,50	417,500	,117
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	38,54	1040,50		
YG İzleyerek	Matematik	40	30,95	1238,00	418,000	,118
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	38,52	1040,00		
SK Düşünerek	Matematik	41	32,01	1312,50	451,500	,134
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	39,38	1102,50		
AY Yaparak	Matematik	39	28,28	1103,00	323,000	,004
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	41,96	1175,00		

Tablo 12 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı alanlarında *Aktif Yaşantı (Yaparak)* öğrenmeler dışında (U=323.000, p= .004) diğer biçimlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Türk Dili ve Edebiyatı bölüm mezunlarının kompozisyon, kitap okuma ve bunların özetlerini çıkarma ve şiir yazma gibi etkinlikleri Matematik bölümlerine oranla daha çok yapmakta olduklarından dolayı Aktif Yaşantı Öğrenme Biçiminde bu farklılığın olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Matematik ve Resim Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	Matematik	40	24,81	992,50	172,500	,276
	Resim	11	30,32	333,50		
YG İzleyerek	Matematik	40	24,10	964,00	144,000	,037
	Resim	12	34,50	414,00		
SK Düşünerek	Matematik	41	24,85	1019,00	158,000	,129
	Resim	11	32,64	359,00		
AY Yapararak	Matematik	39	23,90	932,00	152,000	,142
	Resim	11	31,18	343,00		

Tablo 13 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Matematik ve Resim alanı mezunları arasında öğrenme biçimleri bakımından sadece Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek) öğrenme biçimleri ile ilgili olarak farklılık görülmektedir (U= 144.000, p= .037). Bunun temel nedeni resim alanı öğrencilerinin psiko motor öğrenmelerini gösterip-yaptırma yöntemiyle elde etmeleri olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Fizik ve İlahiyat Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	Fizik	16	17,19	275,00	139,000	,373
	İlahiyat	21	20,38	428,00		
YG İzleyerek	Fizik	17	19,29	328,00	175,000	,733
	İlahiyat	22	20,55	452,00		
SK Düşünerek	Fizik	16	19,44	311,00	175,000	,976
	İlahiyat	22	19,55	430,00		
AY Yapararak	Fizik	15	21,60	324,00	126,000	,226
	İlahiyat	22	17,23	379,00		

Tablo 14 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Fizik ve İlahiyat Bölümleri mezunları arasında öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Her ne kadar Fizik mezunları öğrenme süreçlerinde deneyleri de kullanıyorlarsa da bu durum Aktif Yaşantı biçiminde anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır (21.60/17.23).

Tablo 15

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Fizik ve Hemşirelik Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	Fizik	16	15,31	245,00	109,000	,070
	Hemşirelik	21	21,81	458,00		
YG İzleyerek	Fizik	17	16,82	286,00	133,000	,258
	Hemşirelik	20	20,85	417,00		
SK Düşünerek	Fizik	16	18,84	301,50	165,500	,939
	Hemşirelik	21	19,12	401,50		
AY Yapararak	Fizik	15	15,63	234,50	114,500	,235
	Hemşirelik	20	19,78	395,50		

Tablo 15 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Fizik ve Hemşirelik Bölümü mezunları arasında öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı, ancak Somut Yaşantı alanında Hemşirelik mezunlarının sıra ortalamasının Fizik mezunlarından anlamlı düzeye yakın olacak düzeyde gerçekleştiği (Hemşirelik: 21.81, Fizik; 15.31) ve marjinal düzeyde bir farklılığın söz konusu olduğu söylenebilir (U= 109.000, p= .070) Bunun nedeninin Hemşirelik mezunlarının hissederek ve dokunarak öğrenmelerinin Fizik Bölümü mezunlarına göre yüksek düzeyde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 16

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Fizik ve Müzik Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
SY Hissederek	Fizik	16	11,91	190,50	54,500	,030
	Müzik	13	18,81	244,50		
YG İzleyerek	Fizik	17	13,26	225,50	72,500	,111
	Müzik	13	18,42	239,50		
SK Düşünerek	Fizik	16	14,97	239,50	103,500	,982
	Müzik	13	15,04	195,50		
AY Yaparık	Fizik	15	16,73	251,00	64,000	,120
	Müzik	13	11,92	155,00		

Tablo 16 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Fizik ve Müzik Bölümü mezunları arasında öğrenme biçimleri bakımından Somut Yaşantı (Hissederek) öğrenme biçimine sahip olanların dışında (U=54.500 ve p=.030) herhangi bir farklılık olmadığı. Bu biçimdeki farklılığın nedenin ise; Müzik mezunlarının hissederek ve dokunarak öğrenmelerinin Fizik alanına göre yüksek düzeyde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 17

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Fizik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Bölüm Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
SY Hissederek	Fizik	16	18,72	299,50	163,500	,186
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	23,94	646,50		
YG İzleyerek	Fizik	17	20,53	349,00	196,000	,419
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	23,74	641,00		
SK Düşünerek	Fizik	16	21,84	349,50	213,500	,797
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	22,88	640,50		
AY Yaparık	Fizik	15	21,30	319,50	199,500	,788
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	22,38	626,50		

Tablo 17 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Fizik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 18

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Fizik ve Resim Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	Fizik	16	12,66	202,50	66,500	,288
	Resim	11	15,95	175,50		
YG İzleyerek	Fizik	17	13,38	227,50	74,500	,222
	Resim	12	17,29	207,50		
SK Düşünerek	Fizik	16	13,59	217,50	81,500	,748
	Resim	11	14,59	160,50		
AY Yapararak	Fizik	15	14,87	223,00	62,000	,281
	Resim	11	11,64	128,00		

Tablo 18 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Fizik ve Resim Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 19

Kolb Öğrenme Biçimleri Bakımından İlahiyat ve Hemşirelik Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	İlahiyat	21	19,55	410,50	179,500	,301
	Hemşirelik	21	23,45	492,50		
YG İzleyerek	İlahiyat	22	19,75	434,50	181,500	,331
	Hemşirelik	20	23,43	468,50		
SK Düşünerek	İlahiyat	22	21,50	473,00	220,000	,789
	Hemşirelik	21	22,52	473,00		
AY Yapararak	İlahiyat	22	17,09	376,00	123,000	,014
	Hemşirelik	20	26,35	527,00		

Tablo 19 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, İlahiyat ve Hemşirelik bölümleri arasında, öğrenme biçimleri bakımından sadece Aktif Yaşantı (Yaparak) öğrenme biçiminde farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucun temel nedeni; İlahiyat mezunlarının daha çok bilişsel alan öğrenmelerle, Hemşirelik mezunlarının ise daha çok psiko-motor öğrenmelerle ilişkili olmalarıdır. Bu nedenle özellikle Aktif Yaşantı öğrenme biçiminde (U= 123.000, p= .014) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 20

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından İlahiyat ve Müzik Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	İlahiyat	21	15,14	318,00	87,000	,079
	Müzik	13	21,31	277,00		
YG İzleyerek	İlahiyat	22	15,66	344,50	91,500	078
	Müzik	13	21,96	285,50		
SK Düşünerek	İlahiyat	22	17,86	393,00	140,000	,918
	Müzik	13	18,23	237,00		
AY Yaparak	İlahiyat	22	18,36	404,00	135,000	,784
	Müzik	13	17,38	226,00		

Tablo 20 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, İlahiyat ve Müzik bölümleri arasında, öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı, ancak yine de özellikle Somut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem stillerinde marjinal düzeylerde bir farklılık olduğu (U=87.000, p= .079 ve U=91.500 ve p=.078) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde Müzik mezunlarının Somut kavramsallaştırmada ve Yansıtıcı Gözlemde İlahiyat Bölümü mezunlarına göre daha eğilimli olduğu söylenebilir (21.30/15.14 ve 21.96/15.66).

Tablo 21

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından İlahiyat ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SYHissederek	İlahiyat	21	23,40	491,50	260,500	,632
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	25,35	684,50		
YGözleyerek	İlahiyat	22	23,48	516,50	263,500	,499
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	26,24	708,50		
SKDüşünerek	İlahiyat	22	24,82	546,00	293,000	,769
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	26,04	729,00		
AYYaparak	İlahiyat	22	21,64	476,00	223,000	,096
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	28,54	799,00		

Tablo 21 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, İlahiyat ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 22

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından İlahiyat ve Resim Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort	Sıralar Topl.		
SYHissederek	İlahiyat	21	16,12	338,50	107,500	,750
	Resim	11	17,23	189,50		
YGözleyerek	İlahiyat	22	15,75	346,50	93,500	,164
	Resim	12	20,71	248,50		
SKDüşünerek	İlahiyat	22	16,50	363,00	110,000	,673
	Resim	11	18,00	198,00		
AYYaparak	İlahiyat	22	16,64	366,00	113,000	,759
	Resim	11	17,73	195,00		

Tablo 22 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, İlahiyat ve Resim Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 23

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Hemşirelik ve Müzik Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SYHissederek	Hemşirelik	21	16,33	343,00	112,000	,384
	Müzik	13	19,38	252,00		
YGızleyerek	Hemşirelik	20	16,43	328,50	118,500	,671
	Müzik	13	17,88	232,50		
SKDüşünerek	Hemşirelik	21	17,90	376,00	128,000	,763
	Müzik	13	16,85	219,00		
AYYaparak	Hemşirelik	20	20,38	407,50	62,500	,013
	Müzik	13	11,81	153,50		

Tablo 23 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Hemşirelik ve Müzik bölümleri arasında, sadece Aktif Yaşantı (Yaparak- Uygulayarak) öğrenme biçimleri bakımından bir farklılık olduğu ($U= 62.500$ ve $p= .013$) diğer biçimlerde ise bir farklılık olmadığı görülmüştür. Müzik öğrencilerinin Hemşirelik öğrencilerine göre çok daha yoğun olarak uygulamalı öğretim sürecinden geçtikleri için bu sonucun oluştuğu söylenebilir.

Tablo 24

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Hemşirelik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr.					U	P
Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.		
SY Hissederek	Hemşirelik	21	26,33	553,00	245,000	,423
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	23,07	623,00		
YG İzleyerek	Hemşirelik	20	25,33	506,50	243,500	,568
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	23,02	621,50		
SK Düşünerek	Hemşirelik	21	25,40	533,50	285,500	,863
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	24,70	691,50		
AY Yaparak	Hemşirelik	20	27,13	542,50	227,500	,271
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	22,63	633,50		

Tablo 24 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Hemşirelik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 25

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Hemşirelik ve Resim Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
SY Hissederek	Hemşirelik	21	16,93	355,50	106,500	,721
	Resim	11	15,68	172,50		
YG İzleyerek	Hemşirelik	20	16,15	323,00	113,000	,784
	Resim	12	17,08	205,00		
SK Düşünerek	Hemşirelik	21	16,10	338,00	107,000	,735
	Resim	11	17,27	190,00		
AY Yaparak	Hemşirelik	20	18,63	372,50	57,500	,030
	Resim	11	11,23	123,50		

Tablo 25 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Hemşirelik ve Resim bölümleri arasında, sadece Aktif Yaşantı (Yaparak-Uygulayarak) öğrenme biçimleri bakımından bir farklılık olduğu ($U= 57.500$ ve $p=.030$) diğer biçimlerde ise bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hemşirelik öğrencilerinin Resim öğrencilerine göre çok daha yoğun olarak uygulamalı öğretim sürecinden geçtikleri için bu sonucun oluştuğu söylenebilir.

Tablo 26

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Müzik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort	Sıra Topl.	U	P
SY Hissederek	Müzik	13	24,85	323,00	119,000	,102
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	18,41	497,00		
YG İzleyerek	Müzik	13	23,62	307,00	135,000	,241
	Türk Dili ve Edebiyatı	27	19,00	513,00		
SK Düşünerek	Müzik	13	20,88	271,50	180,500	,966
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	21,05	589,50		
AY Yaparak	Müzik	13	16,19	210,50	119,500	,079
	Türk Dili ve Edebiyatı	28	23,23	650,50		

Tablo 26 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Müzik ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri mezunları arasında, öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 27

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Müzik ve Resim Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
SYHissederek	Müzik	13	13,50	175,50	58,500	,451
	Resim	11	11,32	124,50		
YGözleyerek	Müzik	13	13,04	169,50	77,500	,978
	Resim	12	12,96	155,50		
SKDüşünerek	Müzik	13	12,12	157,50	66,500	,771
	Resim	11	12,95	142,50		
AYYaparak	Müzik	13	11,50	149,50	58,500	,447
	Resim	11	13,68	150,50		

Tablo 27 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Müzik ve Resim bölümleri mezunları arasında, öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 28

Kolb'un Öğrenme Biçimleri Bakımından Türk Dili ve Edebiyatı ve Resim Bölümleri Mezunlarının Görüşlerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

Öğr. Biçimleri	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
SYHissederek	Türk Dili ve Edebiyatı	27	19,30	521,00	143,000	,859
	Resim	11	20,00	220,00		
YGözleyerek	Türk Dili ve Edebiyatı	27	18,85	509,00	131,000	,344
	Resim	12	22,58	271,00		
SKDüşünerek	Türk Dili ve Edebiyatı	28	19,73	552,50	146,500	,815
	Resim	11	20,68	227,50		
AYYaparak	Türk Dili ve Edebiyatı	28	21,48	601,50	112,500	,192
	Resim	11	16,23	178,50		

Tablo 27 incelendiğinde, yapılan Mann - Witney U analizi sonuçlarına göre, Türk Dili ve Edebiyatı ve Resim bölümleri mezunları arasında, öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

- 1) Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğrencilerin Öğretme-Öğrenme süreçlerinde Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeğindeki maddeler temelinde oluşturulan öğrenme biçimlerinin cinsiyetlere göre değişmediği belirlenmiştir.
- 2) Kolb'un "Somut Yaşantılarla Öğrenme (SY)" olarak tanımladığı "Hissederek" öğrenme biçimi esas alındığında öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- 3) Kolb'un "Yansıtıcı Gözlemle Öğrenme (YG)" olarak tanımladığı "İzleyerek ve Dinleyerek" öğrenme biçimi esas alındığında öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- 4) Kolb'un "Soyut Kavramsallaştırma (SK)" olarak tanımladığı "Düşünerek" öğrenme biçimi esas alındığında öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- 5) Kolb'un "Aktif Yaşantı (AY)" olarak tanımladığı "Yaparak" öğrenme biçimi esas alındığında öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaştığı, Bu farklılaşmanın temel nedeni özellikle Hemşirelik, Müzik, Resim gibi alanlarda uygulamalı öğrenmelerin daha çok olduğu (psiko-motor öğrenmelerin esas olduğu) Matematik, Fizik, Kimya, Türk Dili ve Edebiyatı ile Biyoloji alanlarında ise daha çok bilişsel alan öğrenmelerinin ağırlıklı olması durumudur.
- 6) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında Matematik ve Fizik alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin SY, YG ve SK öğrenme biçimlerinde farklılaşmazken, AY biçiminde farklılaşma olduğu, Fizik mezunlarının bu stilde öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.
- 7) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında Matematik ve Hemşirelik alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin YG ve SK öğrenme biçimle-

rinde farklılaşmazken, SY ve AY biçimlerinde farklılaşma olduğu, Hemşirelik mezunlarının Matematik mezunlarına göre yaparak (AY) ve hissederek (SY) öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

- 8) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında Matematik ve Müzik alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin SK ve AY öğrenme biçimlerinde farklılaşmazken, SY ve YG biçimlerinde farklılaşma olduğu, Müzik mezunlarının Matematik mezunlarına göre hissederek (SY) ve İzleyerek (YG) öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.
- 9) Matematik ve İlahiyat Bölüm mezunları arasında öğrenme biçimleri bakımından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çünkü her iki alan da bilişsel öğrenmelerin ağırlık taşıdığı alanlardır.
- 10) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin SY ve YG ve SK öğrenme biçimlerinde farklılaşmazken, AY biçiminde farklılaşma olduğu, Türk Dili ve Edebiyatı bölüm mezunlarının kompozisyon, kitap okuma ve bunların özetlerini çıkarma ve şiir yazma gibi etkinlikleri Matematik bölümlerine oranla daha çok yapmakta olduklarından dolayı Aktif Yaşantı Öğrenme Biçiminde (AY) bu farklılığın oluştuğu söylenebilir.
- 11) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında Matematik ve Resim alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin SY; YG ve AY öğrenme biçimlerinde farklılaşmazken, YG biçiminde farklılaşma olduğu, Güzel Sanatlar/Resim Bölümü mezunlarının Matematik mezunlarına göre "İzleyerek (YG)" öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.
- 12) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında Fizik ve Müzik alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin YG, SK ve AY öğrenme biçimlerinde farklılaşmazken, SY YG biçimlerinde farklılaşma olduğu, Müzik mezunlarının Fizik mezunlarına göre hissederek (SY) öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.
- 13) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında İlahiyat ve Hemşirelik alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin SY, YG ve SK öğrenme biçimlerinde farklılaşmazken, AY biçiminde farklılaşma olduğu, Hemşirelik mezunlarının İlahiyat mezunlarına göre yaparak (AY) öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

- 14) Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli temel alındığında İlahiyat ve Müzik alanı mezunlarının öğrenme biçimlerinin SY ve YG biçimlerinde marjinal düzeyde farklılaştığı Konservatuar/Müzik Bölümü mezunlarının öğrenmede SY ve YG öğrenme biçimlerini daha çok tercih ettikleri diğer biçimlerde ise farklılaşma olmadığı görülmüştür.
- 15) Fizik ve İlahiyat Bölümleri mezunları arasında öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Her ne kadar Fizik mezunları öğrenme süreçlerinde deneyleri de kullanıyorlarsa da bu durum Aktif Yaşantı öğrenme biçiminde anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.
- 16) İlahiyat ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 17) İlahiyat ve Resim Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 18) Fizik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 19) Fizik ve Resim Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 20) Hemşirelik ve Müzik bölümleri mezunları arasında, sadece Aktif Yaşantı (Yaparak- Uygulayarak-AY) öğrenme biçimleri bakımından bir farklılık olduğu diğer stillerde ise bir farklılık olmadığı görülmüştür. Müzik öğrencilerinin Hemşirelik öğrencilerine göre çok daha yoğun olarak uygulamalı öğretim sürecinden geçtikleri için bu sonucun oluştuğu söylenebilir.
- 21) Hemşirelik ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunları arasında öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 22) Hemşirelik ve Resim bölümleri mezunları arasında, sadece Aktif Yaşantı (Yaparak- Uygulayarak-AY) öğrenme biçimleri bakımından bir farklılık olduğu diğer biçimlerde ise bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hemşirelik öğrencilerinin Resim öğrencilerine göre çok daha yoğun olarak uygulamalı öğretim sürecinden geçtikleri için bu sonucun oluştuğu söylenebilir.

- 23) Müzik ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları arasında, öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 24) Müzik ve Resim bölümü mezunları arasında, öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- 25) Türk Dili ve Edebiyatı ve Resim bölümü mezunları arasında, öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme biçimleri bakımından herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

- 1) Araştırma bu çalışmada uygulanan bölüm öğrencilerinin lisans düzeylerinde de yapıp karşılaştırmalar yapılabilir,
- 2) Bu çalışma Eğitim Fakültesi öğrencileri ve Pedagojik Formasyon öğrencileri arasında da yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir,
- 3) Benzer veya farklı evren ve örneklerde öğrenme biçimlerinin kombinasyonu ile oluşturulan Öğrenme Stilleriyle ilgili araştırmalar yapılabilir
- 4) Yeni bir öğrenme stilleri ölçeği geliştirilebilir,
- 5) Öğrenme stilleriyle ilgili niteliksel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atlı, D. (2009). *İnşaat Sektöründe Öğrenme Stilleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. (Geliştirilmiş 10. bs), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: Özçelik, D.A.), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Boström, L., & Hallin, K. (2013). *Learning style differences between Nursing and teaching students in Sweden: A Comparative Study*. (www.sciedu.ca/ijhe), *International Journal of Higher Education*, 2(1), 22-34.
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. (5th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Browning, G. (1996). *The perfect creative and productive team*. The Browning Group, Englewood Cliffs, NJ.
- Çalışır, S. E. (2008). *Sınıf Öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa
- Coman, M. J., & Heavers, K. L.(1998). *How to improve your study skills*. (2nd Edition), National Textbook Company, İllionis, USA,
- Çaycı, B. Ü. E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Üniversite-Toplum Dergisi (e-dergi)*, 7 (3).
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Penguin, London.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı, biyoloji öğretiminin analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Erden, M., & Y. Akman (1995) *Eğitim psikolojisi "gelişim öğrenme öğretme"*. (2. bs). Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Ergür, D. O. (2000). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(118), 57 – 66.
- Ertürk, S. (1994) *Eğitimde program geliştirme*. (8.basım). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Frenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. M.Graw-Hill.inc,NY,
- Fox, R. L., & Ronkowski S. A. (1997). Learning styles of political science students. *Political Science*, 30(4), 732-738.
- Gagne, R. M. (1983). Some issues in the psychology of mathematics instruction. *Journal of Research in Mathematics Education*, 14(1), 7-18.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hasırcı, Ö. (2005). Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2),299-314
- Honey P., & Mumford A. (2006). *The Learning styles questionnaire 80 – item version (revised edition, July 2006)*. England: Peter Honey Publications Limited.
- Johns, B. (1999). Effects of learning style based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students.
(<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3049708>)
Erişim Tarihi:30.04.2013
- Karasar, N. (1996). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kazu, İ., Kazu, H., & Özdemir, O. (2005). The effects of mastery learning model on the success of the students who attended “usage of basic information technologies” course. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(4) 233-243.
- Koçyiğit, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri ve öğrenme stilleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator’s guide to learning*. Hay Resources Direct.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- McCarty, D. L. (1980). Investigation of a visual imagery mnemonic device for acquiring face-name associations. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 145-155.
- Nuzhat, A., Salem, R. O., Hamdan, N., & Ashour, N. (2013). *Gender Difference in Learning Styles and Academic Performance of Medical Students in Saudi Arabia*. *Medical Teacher* 2013; 35: S78-S82 (downloaded from informahealthcare.com by Cukurova Univ. on 06/13/13).
- Mutlu, M. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Sınıflarında Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları*, Aydoğdu, M. & Kesercioğlu, T. (Ed.), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Peker, M. (2003a). *Öğrenme Stilleri ve 4MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peker, M. (2003b). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. 157, 185-192.
- Reigeluth, C. (1983). *Instructional-Design theories and models*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scales, A. Y. (2000). *The effect of learning style, major, and gender on learning computer-aided drawing in an introductory Engineering/Technical graphics course*. Unpublished PhD. thesis, North Carolina State University
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. New Jersey: Pearson.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Sönmez V. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tok, Ş. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (2. bs), P Ankara: Pegem A,
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Whitcomb, R. M. (1999). *The relationship between student cognitive development and learning style preference*. Unpublished doctoral thesis, The University of Maine.
- Yenice, N., & Saracalođlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi IV(1)*
- Yıldız, H. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri (VI. Bölüm)*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Yoon, S. H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*. Unpublished doctoral thesis, University of Pittsburg.

EKLER

KOLB ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ (EK-1)

Değerli Arkadaşlar,

Aşağıda her birinden dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durum size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlelerin başında bırakılan boşluğa yazınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Özcan ÜNAL

Ç.Ü. E.F. Yüksek Lisans Öğrencisi

• *Cinsiyet* : K () E ()

• *Mezun Olduğunuz Bölüm*

Matematik	()	Müzik	()
Fizik	()	Türk Dili Ve Edt.	()
İlahiyat	()	Resim/Grafik	()
Hemşirelik	()		

Dikkat! Hatırlamanız İçin:

4 ⇨ En Uygun Olan

3 ⇨ İkinci Uygun Olan

2 ⇨ Üçüncü Uygun Olan

1 ⇨ En Az Uygun Olan

		1	2	3	4
<i>1.Öğrenirken</i>	Duyularımı Göz Önüne Almaktan Hoşlanırım.				
	İzlemekten Hoşlanırım.				
	Fikirler Üzerinde Düşünmekten Hoşlanırım.				
	Bir Şeyler Yapmaktan Hoşlanırım.				
<i>2.En İyi</i>	Duyularıma ve Önsözlerime Güvendiğimde.				
	Dikkatlice Dinlediğim Ve İzlediğimde.				
	Mantıksal Düşünmeyi Temel Aldığımda.				
	Bir Şeyler Elde Etmek İçin Çok Çalıştığimde Öğrenirim.				
<i>3.Öğrenirken</i>	Güçlü Duygu ve Tepkilerle Dolu Olurum.				

	Sessiz ve Çekingen Olurum.				
	Sonuçları Bulmaya Yönelirim.				
	Yapılanlardan Sorumlu Olurum.				
4.Öğrenirken	Duygularımla				
	İzleyerek				
	Düşünerek				
	Yaparak Öğrenirim.				
		1	2	3	4
5.Öğrenirken	Yeni Deneyimlere Açık Olurum.				
	Konunun Her Yönüne Bakarım.				
	Analiz Etmekten ve Onları Parçalara Ayırmaktan Hoşlanırım.				
	Denemekten Hoşlanırım.				
6.Öğrenirken	Sezgisel				
	Gözleyen				
	Mantıklı				
	Hareketli Biriyim.				
7.En İyi	Kişisel İlişkilerden				
	Gözlemlerden				
	Akılcı Kuramlardan				
	Uygulama ve Denemelerden Öğrenirim.				
8.Öğrenirken	Kişisel Olarak O İşin Bir Parçası Olurum.				
	İşleri Yapmak İçin Acele Etmem.				
	Kuram Ve Fikirlerden Hoşlanırım.				
	Çalışmadaki Sonuçları Görmekten Hoşlanırım.				
9.En İyi	Duygularıma Dayandığım Zaman				
	Gözlerime Dayandığım Zaman				
	Fikirlerime Dayandığım Zaman				
	Öğrendiklerimi Uyguladığım Zaman Öğrenirim.				
10.Öğrenirken	Kabul Eden				
	Çekingen				
	Akılcı				
	Sorumlu Biriyim.				

<i>11.Öğrenirken</i>	Katılırim				
	Gözlemekten Hoşlanırım.				
	Değerlendiririm.				
	Aktif Olmaktan Hoşlanırım.				
<i>12.En İyi</i>	Alıcı ve Açık Fikirli Olduğum Zaman				
	Dikkatli Olduğum Zaman				
	Fikirleri Analiz Ettiğim Zaman				
	Pratik Olduğum Zaman Öğrenirim.				

Ölçek tamamlandı, katkılarınız için teşekkür ederiz.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyad: Özcan ÜNAL

Doğum Tarihi: 23/05/1968

Doğum Yeri: İstanbul

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

E-posta: ozcanu@thy.com

zcanunal@yahoo.com

EĞİTİM DURUMU

Sinan Paşa İlköğretim Okulu – İstanbul, 1979

Anafartalar Ortaokulu – İstanbul, 1982

Kuleli Askeri Lisesi – İstanbul, 1986

Hava Harp Okulu – İstanbul, 1990, Elektronik Bölümü

Çukurova Üniversitesi – Adana, Halen Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek Lisansı

Alınan Kurslar ve Sertifikalar

- ✓ On Parmak Daktilo Kursu, Hava Harp Okulu - İstanbul, 1988
- ✓ Harbe Hazırlık Eğitimi, 3 ncü Ana Jet Üs K.lığı – Konya, 1992
- ✓ Öğretim Teknikleri Kursu, Hava Teknik Okullar Komutanlığı – Gazimir, 1992
- ✓ Öğretmen Pilotluk Eğitimi, 2 nci Ana Jet Üs K.lığı – İzmir, 1993
- ✓ Havada Yakıt İkmal Pilotluğu Eğitimi, İncirlik 10 ncu Tanker Üs K. lığı – Adana, 1999
- ✓ Tanker Uçağı Modernizasyon Eğitimi, Georgia AFB – USA, 2001
- ✓ CRM Initial Course, THY – İstanbul, 2003
- ✓ Uçak Komutanlığı Eğitimi, İncirlik 10 ncu Tanker Üs K. lığı – Adana, 2004
- ✓ Frozen ATPL Kursu, Sindel Havacılık - Ankara, 2006
- ✓ A-320 Initial Course, Gatwick, London - UK, 2006

- ✓ A-340 Conversion Course, Manchester – UK, 2007
- ✓ Eğiticinin Eğitimi Kursu, THY - İstanbul, 2008
- ✓ A-320 Commander Course, THY - İstanbul, 2009

İŞ TECRÜBELERİ

2 NCI ANA JET ÜS K. LIĞI – İzmir

- ✓ Uçuş Öğretmeni, 1993 – 1999
- ✓ Harekat Eğitim Kısım Amirliği, 1997 – 1998
- ✓ Pilot Adayı Subay Bölük Komutanlığı, 1998 - 1999

10 UNCU TANKER ÜS K.LIĞI – İncirlik, ADANA

- ✓ Havada Yakıt İkmal Pilotu, 1999 – 2006
- ✓ Composed Task Force, General Coordinator, 2002 – 2003
- ✓ Eğitim Kısım Amirliği, 2005 - 2006

TÜRK HAVA YOLLARI A.O. – İstanbul

- ✓ A-320 Filosu II. Pilot , 2006 - 2007
- ✓ A-340 Filosu II. Pilot, 2007 – 2009
- ✓ Yer Eğitim Şefi, 2011 - 2013
- ✓ Yer Dersi Öğretmeni, 2009 – halen
- ✓ A-320 Filosu Kaptan Pilot, 2009 - halen