



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN
İNCELENMESİ

Yasemin ÇOKBİLİR

DANIŞMAN

Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İSTANBUL, 2019

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME
STİLLERİNİN İNCELENMESİ

ONAY:

Doç. Dr. Mustafa OTRAR

(Danışman)



(İmza)

Prof. Dr. Süre ANAR

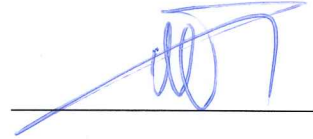
(Üye)



(İmza)

Prof. Dr. Halil EKŞİ

(Üye)



(İmza)

TESLİM EDEN

:

TEZ SAVUNMA TARİHİ : 28.../02../2019

TEZ ONAY TARİHİ : 28./02../2019

ÖNSÖZ

Çağımızda her geçen gün yeni bilgi insan yaşamına oluk oluk akmakta, bununla baş etmenin yolları aranmaktadır. Nasıl öğreniriz? Öğrenmeyi neler etkiler? Öğrenmede nitelik ve nicelik olarak artışı sağlamak nasıl mümkün olabilir? Sorularını çoğaltabiliriz. İyi bir eğitim için çabalayan pek çok ülkede öğrenme stilleri üzerinde durulan bir konudur. Değişiklik gösteren eğitim anlayışına bağlı olarak ülkemizde de yeni kuşağın öğrenme stilleri konusunda daha bilinçli olacağına inanmaktayım. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü okullarda ne tür öğrenme stilleri ile öğrendiklerinin farkına vararak bu doğrultuda eğitim verecekleri öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak etkin öğrenme ortamları sağlamaları gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu araştırma bu bağlamda ülkemize küçük bir katkı, okul öncesi öğretmen adaylarına ve onların yetiştireceği en değerli varlıklar olan çocuklara yani geleceğimize bir parça ışık tutmak amacıyla gerçekleştirildi. Öncelikli olarak araştırma sürecim boyunca bilimsel ve felsefi tutumu ile bana ışık tutan, çalışmalarım esnasında değerli görüş ve önerileriyle destek olan, beni cesaretlendiren, yardımını esirgemeyen ve bana her daim güven veren tez danışmanım Sayın Hocam Doç.Dr. Mustafa OTRAR'a; mesleki yaşamıma farklı bir açıdan bakabilmemi sağlayan Sosyal Bilimler Enstitüsünde eğitim veren bütün hocalarıma, çalışanlarına ve sınıf arkadaşlarıma desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmamda "ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİNİ" kullanmama izin veren İsmet Yüksel KOÇ'a ve ölçeklerin uygulama aşamasında bana yardımcı olan yönetici, öğretmen, öğretmen adaylarına, Öğretim Görevlisi Gülçin KARADENİZ'e ve arkadaşım Onur ÖZCAN'a desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışmam süresince her daim nazımı çeken, yanımda olan yardımını, sabrını, desteğini ve hoşgörüsünü hiçbir zaman esirgemeyen sevgileri ile güç veren bugünlere gelmem için emek harcayan canım annem ve babam Ayten ve Metin ÇOKBİLİR'e. bu uzun süreçte zorlandığım zamanlarda moral veren desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Ethem TAMTÜRK, Dorota BAGİNSKA, Gamze NAKIŞLI ve ailemin tüm fertlerine en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İstanbul, 2019 Yasemin ÇOKBİLİR

ÖZET

OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN İNCELENMESİ

YASEMİN ÇOKBİLİR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Danışma: Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Haziran-2019, 82 sayfa

Bu araştırma okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırma için öğretmen adaylarının öğrenme stili ölçeği (ÖAÖSÖ) ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ilinde devlet ve özel üniversitelerinde eğitim gören okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde uygulanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan 372'si kız, 26'sı erkek toplam, 398 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenme Stilleri Ölçeğinde 49 madde bulunmaktadır. Görsel öğrenme stili 12, dokunsal öğrenme stili 11, işitsel öğrenme stili 14, kinestetik öğrenme stili 12 maddedir.

Araştırma sonunda ÖAÖSÖ alt boyutlarının

1. Yaş değişkenine göre kinestetik alt boyutlarında
2. Cinsiyet değişkenine göre dokunsallık alt boyutlarında
3. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre işitsellik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Diğer yapılan karşılaştırmalarda ise elde edilen sonuçlar anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın sonunda konu ile ilgili araştırmacı ve uygulayıcılara bir takım öneriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stili, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Eğitim

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE LEARNING STYLES OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES

YASEMİN ÇOKBİLİR

M.A. Thesis, Educational Administration and Supervision Master's Program

Supervisor: Asst. Prof. Mustafa OTRAR

June-2019, 82 pages

This study has been developed with the purpose of identifying the learning styles of preschool teacher candidates. The Teacher Candidates Learning StylesScale (ÖAÖSÖ) and a survey prepared by the researcher have been used for the study. The research has been applied to students majoring in preschool education throughout 2014-2015 academic year at the state and private universities in İstanbul. It has been conducted on a sample group of 398 teacher candidates which consists of 372 females and 26 males. There are 49 questions in the Learning Style Scale survey that have been developed for the teacher candidates. The subdimensions have been divided into four groups; 12 questions related to visual learning style, 14 questions related to auditory learning style, 11 questions related to tactile learning style and 12 questions related to kinesthetic learning style.

From the statistical perspective significant differentiation has been determined in the following subdimensions:

1. Kinesthetic subdimensions according to age
2. Tactile subdimensions according to gender
3. Auditory subdimensions according to father's education level

In the other comparisons the results have not been found significant.

The results of the research have been found valuable when advising researchers and users in this field.

Keywords: learning, learning style, pre-school education, teacher, education

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÇİZELGE LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Sayıtlılar	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Araştırmanın Amacı.....	4
1.6. Araştırmanın Önemi.....	5
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	7
2.1.1. Okul öncesi Eğitimin Önemi.....	7
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları.....	8
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri	9
2.2. Öğrenme	10
2.2.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları	11
2.2.2. Öğrenme Stili	13
2.2.3. Öğrenme Stilleri Tanımları	15
2.2.4. Öğrenme Stilinin Önemi	18
2.2.5. Öğrenme Stilleri İle İlgili Önemli İlkeler.....	19
2.2.6. Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü	21
2.3. Öğrenme Stilleri Modelleri	22
2.3.1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli	23

2.3.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	25
2.3.3. Jung Öğrenme Tipi Modeli	28
2.3.4. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli	28
2.3.5. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stili Modeli	30
2.3.6. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	31
BÖLÜM 3	37
YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Ölçeği.....	38
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	39
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Verilerin Analizi	39
BÖLÜM 4	41
BULGULAR VE YORUM.....	41
4.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	41
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular	46
BÖLÜM 5	68
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	68
5.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	68
5.2. Tartışma	69
5.3. Öneriler	71
5.3.1. Araştırmacılara yönelik Öneriler.....	71
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik Öneriler.....	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	78
EK-1:ANKET	78
EK-2:ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ (ÖAÖSÖ)	80
ÖZGEÇMİŞ	82

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2.1.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Çevresel Koşullar	32
Çizelge 2.2.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Duyuşsal Özellikler	33
Çizelge 2.3.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Sosyal Tercihler.....	34
Çizelge 2.4.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Fiziksel Özellikler	35
Çizelge 2.5.	Dunn'un Öğrenme Stillerinde Psikolojik Boyutlar	35
Çizelge 4.1.	Yaş için Betimsel Değerler	41
Çizelge 4.2.	Cinsiyet İçin Betimsel Değerler	42
Çizelge 4.3.	Sınıf Değişkeni İçin Betimsel Değerler	42
Çizelge 4.4.	Anne Eğitim Düzeyi İçin Betimsel Değerler	42
Çizelge 4.5.	Baba Eğitim Düzeyi İçin Betimsel Değerler.....	43
Çizelge 4.6.	İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkeni İçin Betimsel Değerler	43
Çizelge 4.7.	Verimli Ders Çalışma Teknikleri Hakkında Rehberlik Desteği Alma Değişkeni İçin Betimsel Değerler	43
Çizelge 4.8.	Yararlanılan Kaynak Değişkeni İçin Betimsel Değerler.....	44
Çizelge 4.9.	Günde Kaç Saat Ders Çalışıldığı Değişkeni İçin Betimsel Değerler	44
Çizelge 4.10.	Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkeni İçin Betimsel Değerler	44
Çizelge 4.11.	Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkeni İçin Betimsel Değerler	45
Çizelge 4.12.	ÖSÖ Görsellik Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler	45
Çizelge 4.13.	ÖSÖ Dokunsallık Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler.....	45
Çizelge 4.14.	ÖSÖ Kinestetik Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler.....	45
Çizelge 4.15.	ÖSÖ İşitsellik Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler	46
Çizelge 4.16.	ÖSÖ Görsellik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	46

Çizelge 4.17. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	47
Çizelge 4.18a. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Gruplar Arası Karşılaştırılması	47
Çizelge 4.18b. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	48
Çizelge 4.19. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	48
Çizelge 4.20. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları.....	49
Çizelge 4.21. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları.....	49
Çizelge 4.22. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları.....	49
Çizelge 4.23. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları	50
Çizelge 4.24. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	50
Çizelge 4.25. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	51
Çizelge 4.26. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	51
Çizelge 4.27. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	52
Çizelge 4.28. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	52
Çizelge 4.29. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	53
Çizelge 4.30. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	53

Çizelge 4.31. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	54
Çizelge 4.32. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	54
Çizelge 4.33. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	55
Çizelge 4.34. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	55
Çizelge 4.35. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	56
Çizelge 4.36. ÖSÖ İşitsellik ve Baba Eğitim Düzeyi İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları...	56
Çizelge 4.37. ÖSÖ Görsellik Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	57
Çizelge 4.38. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	57
Çizelge 4.39. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
Çizelge 4.40. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
Çizelge 4.41. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması	59
Çizelge 4.42. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması	59
Çizelge 4.43. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması	59
Çizelge 4.44. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması	60

Çizelge 4.45. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması	60
Çizelge 4.46. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması	61
Çizelge 4.47. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması	61
Çizelge 4.48. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması	61
Çizelge 4.49. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
Çizelge 4.50. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
Çizelge 4.51. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	63
Çizelge 4.52. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	63
Çizelge 4.53. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
Çizelge 4.54. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
Çizelge 4.55. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	65
Çizelge 4.56. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	65
Çizelge 4.57. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	66
Çizelge 4.58. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	66

Çizelge 4.59. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	66
Çizelge 4.60. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması	67



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.	Kolb'un Öğrenme Modeli.....	24
Şekil 2.	Gregorc'un Öğrenme Stilleri (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür,2005).....	26



KISALTMALAR

ÖAÖSÖ	:Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Frekans
X	: Ortalama
Ss	: Standart Sapma
P	: Anlamlılık Derecesi
F	:Varyans
Ort	: Ortalama
Sd	: Serbestlik Derecesi
Sh	: Standart Hata
SPSS	:StatisticalPackageForSocialSciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümün içeriği problemin durumu, cümlesi, sayıtlılar, alt problemler, sınırlılıklar, araştırmanın amacı, önemi ve tanımlarından oluşmaktadır.

1.1. Problem

“Günümüzde bilgi ve haberleşme çağı olarak bilinen öğretmenlerin öğreten ve öğrencilerin de öğrenen olduğu geleneksel yani bilinen eğitim yaklaşımları artık geçerliliğini kaybetmiştir. Çağımızdabilgiyi elde etmek ve bilgiyi bellekte şekillendirip elde edinilen bilgilerden yeni bilgilere ulaşma olarak ifade edilen yapılandırmacı yaklaşımlar önemli hale gelmiştir. Bilgi çağındaki bir birey birçok niteliğe sahip olmalıdır. Bu niteliklerden bazıları araştırma yapabilme, bilgiye ulaşma, sorunu çözme, yeni bilgilere sahip olma gibi farklı düşünme yollarını bilmesi ve uyguluyor olabilmesi yer almaktadır. Bu niteliğe sahip olan fertler yetiştirmek için öğrencilerin eğitim ve öğretim süreci esnasında daha aktif ve katılımcı olmaları gereklidir. Bu da ancak öğrencilerin değişik öğrenme stillerine sahip olduklarının dikkate alınması ile mümkün olmaktadır” (Şentürk, 2013).

“Toffler, (1974)’e göre ‘‘Gelecekte okuma-yazma bilmeyen değil nasıl öğrenmesi gerektiğini bilmeyenler cahil kalacaklardı.’’ Bu durum bilgiye ulaşabilmek için neler yapılması gerektiği ve ulaşılan bilgiyi hangi yollarla uzun süre hafızada tutabileceğinin önemini arttırırken, bilgiyi hangi kaynaklardan aldığının önemini azaltmıştır. Eğitimde beklenen hedefler de bugelişmeler nedeniyle hızla değişiklik göstermektedir. Yeni bilgilerin özümsemesi hedeflere ulaşma sürecinde önem taşımaktadır. Bireylerin bilgilere ulaşabilmesi için etkin öğrenmeyi bilmesi zorunlu hale gelmiştir. Özellikle çağımızda öğretim programlarında yapılan değişiklikler de öğrencilerin öğrenme aşamaların da daha etkin katılımları konusuna dikkat çekmektedir.”

“Sekman, (2000)’e göre teknik olarak öğrenme de, sayfada yer alan kelimelerin ve rakamların karakterlerinin göz ile tespiti yapıldıktan sonra beyin tarafından gelen şifrelenen kelimelerin çözümlenmesi ile (anlama ve kavrama) son olarak ise okunan ve anlaşılan bilgilerin hafızaya kayıtlı olarak kalması. Genel olarak öğrenmeyi şöyle ifade edersek: Öğrenme, okunarak veya yaşanarak (kanalda), bilinçli veya bilinçsizce (amaçla),

kendi kendinden veya başka kaynaklardan alınan bilgi ve duygunun (türde) davranış veya düşünce (düzeyde) seviyesindemeydana getirdiği değişikliklerdir. Her yeni bilgi öğrenildiğinde bireyi değiştirir, geliştirir ve böylece bireylerde bir farklılık oluşturur.”

“Giderek baş döndürücü bir hız kazanan bir değişim çağında yaşıyoruz. 10 yıl önce geçerli ve güçlü olanlar bugün unutulmuş olabiliyor. Rejimler, ülkeler tarihe karışıyor, isimleri ve sınırları değişiyor. Çok köklü değişimler yaşayabiliyoruz toplumsal alanda, siyasal alanda ekonomik alanda hem de kısa zamanda. Bilimsel ve teknolojik buluş ve yeniliklerin birinin coşkusunu ve merakını üzerimizden atmadan bir diğerinin şaşkınlığını yaşıyoruz. Geçmişte yüzyıllar içinde sağlanan bilimsel gelişmeler adeta günler ve haftalar içinde gerçekleşebiliyor. Bilimsel bilgi, katlanarak artıyor ve bazen üç ve beş yıl öncesinde ismini dahi bilmediğiniz alanlarda çok sayıda organizasyonun ve insanın çalıştığını duymak bizi endişelendirebiliyor. Geçtiğimiz çağlarda bir makine bilgisi ya da bir üretim becerisi yüzyıllar boyu değişmeden kalabiliyor, babadan oğula kuşaklar boyu geçen aynı bilgi ve beceri ile yaşamlar sürdürülüyordu. İnsanlar yaşamları boyunca aynı yerde, aynı işleri yaparak ve önemli sayılabilecek bir değişime uyum sağlama zorunluluğu duymadan yaşayabiliyorlardı. Günümüzde ise, bir insan yalnızca birkaç yıl içinde bile birçok büyük değişimi bir arada yaşamakta ve bunlara ayak uydurmak zorunda kalmaktadır” (Barutçugil,2002).

“Bu değişimler eğitim anlayışında da büyük değişimlere yol açmıştır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışları öğrencilerin derse karşı tutumlarına ek olarak bireysel özelliklerinin başında çalışma stratejileri ve öğrenme stilleri gelmektedir. Bilhassa eğitim alanlarında gözlenen değişiklikler ve yenilikler öğrenme-öğretme aşamasında daha çok ön planda tutulmuştur. Önemle üzerinde durulan noktalardan biriside öğrencilerin öğrenme aşamasında daha etkin olmaları. Bilgi çağına ayak uydurabilmek için öğrenciler kendi kendilerini yönlendirebilmeleri ve öğrenme maharetlerine sahip olmaları gereklidir. “Yaşam boyu öğrenme” içinde bulunduğumuz dönemin gereklerindendir ve bunu ortaya koyabilmek adına öğrencilerin değişik taktikler, teknikler, yetenek ve zihinsel özelliklere sahip olmaları zorunludur.” (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

“Günümüzde bilim ve teknoloji alanlarında hızla çoğalan yenilikler ve bu yenilikler doğrultusunda ortaya çıkan gelişmeler, toplumun düzenini ve aile yapılarını da değiştirebilmektedir. Değişiklik gösteren toplum yapısı içerisinde aileler, çocuklarının

gereksinimlerini tek başlarına karşılayamamaktadır. Bilhassa 0-6 yaşı kapsayan erken çocukluk dönemlerinde, çocukların gelişimlerine uygun donanımın kazandırılabilmesi bakımından tek başına aile tarafından verilen eğitim yeterli değildir. Aynı zamanda değişiklik gösteren yaşam koşulları, kadınların aile ve toplumda ekonomik rolünü de farklılaştırmıştır. Okul öncesi eğitimin önemi ikiye ayrılır.(1) Topluma ve ülkeye sağladığı katkılar, (2) Bireysel gelişime sağladığı katkılar. Erken çocukluk eğitimi topluma ve ülkeye sağladığı katkılar bakımından incelendiğinde, bu eğitim kademesinin sadece 0-6 yaş çocukları değil aynı zamanda tüm toplum açısından önemli olduğu görülecektir. İyi eğitim görmüş bireylerden oluşan bir toplumun refah seviyesinin de yüksek olacağı bilinen bir gerçektir. Eğitim, toplumun gelişmesinde katkıda bulunacak değer, tutum ve davranışların kazandırılabilmesi için hem de ekonomik büyümenin gerek gördüğü üretim ve verimliliği sağlayacak beceriler için bir zorunluluktur” (Körükçü, vd., 2014).“Günümüzde sürekli değişen teknoloji nesillerin hızla yetişmesi ile ortaya çıkan farklı dinamikler, okul öncesi öğretmen adaylarının çalışma bölgeleri ile alakalı gerekli bilgi ve becerileri edinebilecekleri yeni bir programa ya da var olan programın geliştirilmesinde zorunlu bir hal almıştır. Üniversitelerde öğretmen yetiştirmenin nitelikleri göz ardı edildiği, programlarda alan bilgilerinin ve genel kültür derslerinin içeriklerinin ön plana çıkarılarak, öğretmenlik formasyonu almalarını sağlayan derslerin, özellikle uygulamaların geçersiz hale getirildiğibilinmektedir”(Yapıcı, 2004; akt. Şahin vd., 2013). “Yukarıdaki görüşlere de dayanarak eğitim ve öğretim sürecinde öğrenme stillerinin etkin olarak uygulanmasını gerektiren hususlardan bir tanesi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi ilkesidir. Öğrenenin eğitim sürecinin neresinde olduğu, bilgiye ne şekilde hangi yollarla ulaştığı düşüncesi önem kazanmaktadır. Aynı zamanda ders esnasında sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitli olmayışı, öğrenmede çoğunluğa ulaşmayı engellemektedir. Burada unutulmaması gereken nokta her bireyin bireysel farklılıklarının olduğudur. Bunu dikkate aldığımız sürece yerinde ve zamanında tespitle bilginin sahiplenilmesini ve eğitim-öğretimde kalitenin artmasını sağlarız. Öğrenenin öğrenme stilini bilmesi, farklı yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerekli kılarak, eğitim ve öğretimi tek düzelikten çıkarıp, bireysel ve toplumsal gelişmeye olumlu etkiler sağlamaktadır. Bu nedenden dolayı eğitim öğretim esnasında hangi kademedede olunursa olunsun bireylerin öğrenme stillerinin farklı olduğunu göz önünde bulundurarak öğrenme ortamları düzenlemeliyiz.”

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Sayıtlar

1. Araştırmanın örneklemi, evreni temsil ettiği düşünölmektedir.
2. Anket uygulanan öğretmen adaylarının verdiği cevaplar, herhangi bir tesir altında kalmadan doğru olarak cevaplandırdıkları düşünölmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın birincil sınırı mekan sınırıdır. Bu araştırma İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde, devlet ve özel üniversitelerinde eğitim gören okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanmış ve bu öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmanın veriler, veri toplama araçları ile sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen sonuçlar, deneklerin ölçeklere işaretledikleri cevaplar ile sınırlıdır.
5. Araştırma gerçekleştirilen veri analizi teknikleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi konusunu teşkil etmektedir. Genelinin bundan oluştuğu amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ne şekildedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri yaş değişkenine göre değişmekte midir?

- 4.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri sınıf seviyesi değişkenine değişmekte midir?
- 5.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anne eğitim durumu değişkenine göre değişmekte midir?
- 6.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri baba eğitim durumu değişkenine göre değişmekte midir?
- 7.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri evde internet bağlantısı bulunan bilgisayarın olup olmadığı değişkenine göre değişmekte midir?
- 8.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri verimli ders çalışma teknikleri hakkında rehberlik servisinden destek alıp almama değişkenine değişmekte midir?
- 9.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ders çalışırken ya da ödev yaparken yararlandığı kaynakların neler olduğu değişkenine göre değişmekte midir?
- 10.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri bir günde kaç saatlerini ders çalışmaya ayırdıkları değişkenine göre değişmekte midir?
- 11.Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ödevlerini genelde günün hangi saat diliminde yaptıkları değişkenine değişmekte midir?
12. Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri kendilerine ait çalışma odalarının olup olmadığı değişkenine göre değişmekte midir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Günümüzde okul öncesi eğitime çocuklar, aileler ve toplum açısından çok önem verilmektedir. Bu sebepten dolayı ülkemizde, yaşadığımız şehirlerde okul öncesi eğitim veren kurumlar (özel veya devlet) bu işin ciddiyetini daha iyi kavrayıp, nitelikli okul ve öğretmenlerle eğitim vermeyi amaçlamışlardır. İşlediğimiz konu olan okul öncesi öğretmen adaylarının gördüğü eğitim, öğrenme stilleri ve daha birçok şey ile okul öncesi eğitimin ciddiyetini ve önemini kavrayarak bu kurumlarda öğretmenlik yapmalılar. Okul öncesi öğretmenler amaca uygun sağlıklı bir şekilde görevini yapmalı ki eğitim ve öğretim amacına ulaşabilsin. Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü okullarda ne tür öğrenme stilleri ile öğrendiklerinin farkına vararak bu doğrultuda eğitim verecekleri öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak etkin öğrenme

ortamları sağlamalıdır. Kısaca araştırmamızın en büyük ve en önemli noktası, okul öğrenci öğretmen adaylarının, okullarından mezun olmadan eğitim modellerini kendileri deneyimleyerek süzgecinden geçirdikten sonra çocuklarımıza vereceği eğitim sürecini daha etkili şekilde kullanmalıdır.

1.7. Tanımlar

Öğrenme:

1. Belirli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme
2. Kavramsal düzenlemeler yapma süreci,
3. Alıştırma ve uygulamaların sürekli olan etkilerine verilen ad,
4. Tepki ve davranışlarda yaşantıların oluşturduğu farklılık, olmak üzere dört madde içerisinde sıralanmaktadır” (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).

Okulöncesi Eğitim:“Eğitim sürecini tanımlayacak olursak bir çocuğun dünyaya geldiği tarihten temel eğitime başlayacağı süreye kadar geçen seneleri içine alan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli bir rol üstlenen; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin tamamlandığı süreci büyük ölçüde kapsadığı, kişiliğin karakterize olduğu, ailelerinden ve kurumlardan aldığı donanımlarıdır.” (Aral vd., 2002).

Öğrenme Stilleri:“Bilgiyi edinme ve işleme sürecinde bireysel olarak denenen yol ve yöntemler olarak tanımlanabilmektedir” (Şentürk, 2013).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

“Çocukların dış dünya ile tanıştığı günden ana eğitim biliminebaşlayıncaya kadar geçirdiği sürece ‘okul öncesi dönem’ , bu süreçte aldığı eğitsel etkinliklerin tümünü de ‘okul öncesi eğitim’ olarak tanımlayabiliriz” (Oktay, 1990).

“Okul öncesi eğitim, 0-72 ay arası çocukların gelişim, yaş ve kişilik özellikleri ile örtüşen, onları fiziksel, sosyal, duygusal açıdan destekleyen ve kendilerini toplumun örf, ahlak ve değerleri doğrultusunda yönlendiren ve ilköğretime hazır olarak gitmelerini sağlayacak eğitim evrenselliği içerisinde bulunan bir eğitim sürecidir” (Şahin, 2005).

“Erken çocukluk eğitimi ahlaki-kültürel değerleri, duygusal gelişimlerini, kavrama kapasitelerini ve problem çözme kabiliyetlerini geliştiren aynı zamanda kreatif ve kendini rahatlıkla olumlu olumsuz ifade yeteneğini kazanmasına yardımcı olan, belli bir plan ve program doğrultusunda uygulanan bir prosestir” (Ural ve Ramazan, 2007).

“Bu tanımlı irdelersek okul öncesi eğitimin; 0-72 aylık çocuklar için olduğunu, bireysel ve gelişimsel düzeyin dikkate alındığını, zengin çevre imkanları sunduğunu, çocuğun gelişiminde tüm alanları desteklediğini, kültürel değerlerle ilintili olduğunu, ilköğretime hazırladığını, eğitimde temel bütünlük içerisinde yer alan bir eğitim süreci olduğu ifade edilebilir” (Gürkan, 2000).

2.1.1.Okul öncesi Eğitimin Önemi

“Erken çocukluk dönemi 0-6 yaş aralığını içine alan çocukların en hızlı gelişim gösterdiği evredir. 0-4 yaş arasındabeyin yapısı ve fonksiyonlarının gelişiminin büyük bir kısmı yani üçte ikilik bölümütamamlanmaktadır. Okul öncesi eğitim dönemindeki deneyimler beynin çalışma biçimi için belirleyicidir. Bu dönembirçok kritik dönemi içine aldığından ve aynı zamanda çocukların gelişimlerinin çok hızlı olduğu bir dönem olmasından ötürü daha da çok önem taşımaktadır. Bu yaş aralığındaki çocuklar, henüz kişisel gelişim özelliklerini, ihtiyaç ve ilgilerinibilmediklerinden, duygu ve düşüncelerini başkasına aktarma konusunda zorlandıklarından, onlarla ilgilenen ebeveynlerin bilinçli ve dikkatli olmaları

gerekmektedir. Erken çocukluk eğitimi sosyal-duygusal gelişimi destekleyerek, yetkinlik çağında da daha üretken ve verimli olmalarını ve kendilerinde olan gizil güçleri ilerleyen hayatlarında da tam anlamıyla kullanmalarını sağlamaktadır. Çocukların gelişim özelliklerinin, bireysel farklılıklarının ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğu, sağlıklı bir şekilde bedensel, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel açıdan gelişimlerinin sağlandığı, olumlu kişilik geliştirme ve kendine güven duymalarının desteklendiği, ebeveyn ve öğretmenlerin etkin ve kaliteli bir okul öncesi eğitim programına dahil olan çocukların olmayanları yasla gelecekte okul başarılarının yüksek, gelişim alanları açısından daha yetkin olduklarını yapılan çalışmalar ortaya koymuştur” (MEB, 2014).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

“Okul öncesi eğitim ile milli eğitimin amaçları birbirlerine uygundur. Bu amaçları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Aral vd., 2002):

1. Çocukların psikomotor, bilişsel, duygusal, sosyal açıdan gelişmelerini ve güzel alışkanlıklar kazanmasını sağlamak.
2. Çocukların hayal güçlerini geliştirmek, yaratıcı yollarla düşünce ve duygularını anlatabilmelerini sağlamak ve iletişim kurma becerisini kazanmalarını sağlamak.
3. Türkçeyi akıcı ve anlaşılır konuşmalarını sağlamak.
4. Maddi imkanları iyi olmayan ailelerin çocukları için ortak bir eğitim platformu oluşturmak.
5. Çocukları ilkokula hazır hale getirmek.”

“Medeniyetlerin gelişimi çocuğa verilen önem ve çocuk eğitiminde kat edilen yol ile doğru orantılıdır. Az gelişmiş bir ülkeden bahsedilirken fabrikalarından, yollarından evvel o ülkenin çocuklarına vermekte olduğu eğitim dikkate alınmalıdır. Çocuklarına gereken önemi gösteren, gereken eğitimi veren bir ülke kısa gelecekte üstündeki az gelişmişliği atacaktır. Önemli olan toprak altında doğanın titizlikle sağladığı zenginlikleri ortaya çıkarmak değil, mini mini yavrularımızın gizli duran potansiyellerini, yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Bununda tek yolu eğitimidir. Bilgi ile beraber bir çok alışkanlıklar elde ettirmek zorunluluğundayız. Sorumluluk, çevreye uyma, birlikte çalışma, yardım etme, elindekini gerektiği kadar etrafındakiler ile paylaşma, başkalarının malına saygılı olma, bir grup ile çalışma, işbirliği yapma, bağlı olduğu topluluğa gerektiği zaman elinden gelen

yardımı yapma, başaramadığı zaman umutsuzluğa düşmeme, güveni arttırma, bir şey başarmanın tadına varma, düşenin yardımına koşma ve buna benzer birçok nitelikleri çocuk okula başlamadan evvel edinmeli okul yaşantısında bilimle uğraşırken bu niteliklerini geliştirmelidir. Okul-öncesi eğitimde bunları çocuklarımıza kazandırabilirsek, insanlığın muhtaç olduğu iyi düşünen sorumluluk duygusuna sahip, başkalarının haklarına saygılı kuşaklar yetiştirmiş oluruz. Çocuğun türlü nitelikleri, yetenekleri, ilgileri, kişiliğinin çizgileri daha okula başlamadan önce 2-6 yaşlar arasında ortaya çıkmaya başlar. Bu bakımdan çocuk gelişiminin en kritik olduğu dönem, en ilginç en çok dikkat isteyen süreç bu yaşlardır” (Berktin, 1972).“İnsanların yaşamları süresince en patetik, dış dünya ile etkileşimlerinin en çok olduğu yıllar 0-72 aylık süreçtir.Bu nedenden erken yaşlarda verilen eğitim son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim çağında alınan eğitimin yalnız çocuklara ve ailelerine faydasının olmadığı bu süreçteki eğitimin toplumumuz adına da önem teşkil ettiğinin, her bireyin imkanlarıdihilinde erken yaşlarda eğitim görmesiningerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Ebeveynlerin tamamının maddi imkanları olmadığı için çocuklara erken yaşlarda eğitim alabilme fırsatının tanınması, toplumların önde gelen problemlerindendir.Bilimsel araştırmalar sonucunda da anlaşıldığı üzere çocukların erken yaşlarda eğitim alma gereklilikleri çocuklara eğitim imkanının sağlanması ideali, ‘fırsat eşitliği’ kavramı ile beraber yaygınlaşmaya başlamıştır”(Özdemir vd., 2007).

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

“Yaşamın temelini öğrenme hızının fazlasıyla yüksek olduğu okul öncesi dönem oluşturmaktadır. Her yaş grubunun genel gelişim özelliklerinin aynı olmasına rağmen, her çocuğun kendine has özelliklere sahip olduğu yani bireysel farklılıkları unutulmamalıdır.Toplumun sağlıklı bir biçimde devam edebilmesi için oldukça önemli bir yeri olan okul öncesi eğitimin bazı temel ilkeleri şu şekildedir(Aral vd., 2002):

1. Çocukların eğitimde etkin katılımları önemlidir.
- 2.Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde eğitim ortamları sağlanmalıdır.
3. Eğitim alanları düzenlenirken çocukların ihtiyaçlarını karşılayan demokratik anlayışa uygun olmasına özen gösterilmelidir.

4. Çocukların ihtiyaçları ile birlikte okulun ve çevrenin imkanları doğrultusunda eğitim programları düzenlenmelidir.
5. Türkçe'yi akıcı ve anlaşılır konuşmaları konusunda gereken hassasiyet gösterilir.
6. Eğitim çocukların bildikleri ile birlikte başlayan aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan sunar.
7. Çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi oyundur.
8. Eğitim süresince çocukların, öz denetim geliştirmelerine fırsat verilmelidir. Çocuklarla iletişim kurulurken onların kişiliğini zedeleyici tavır sergilememeli, her hangi baskı ve kısıtlama yoluna gidilmemelidir.
9. Erken çocukluk döneminde alınan eğitim çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışlarını kazanmalarına yardımcı olur.
10. Desteklenen bir diğer konuda çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesidir. Karşılaştığı her hangi bir zorlukta yetişkin desteği ve rehberliği sağlanır.
11. Çocukların karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi için gerekli ortam sağlanmalıdır.
12. Çocukların okul öncesi eğitim döneminde kreatif düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını karşılarındakilere aktarabilme becerileri desteklenir.
13. Erken çocukluk eğitiminde plan-program ve çocukların gelişimleri düzenli olarak değerlendirilir.
14. Eğitime ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.”

2.2.Öğrenme

“ Yaşam boyu süreneğitim süreci, çok kapsamlıdır, yaşantılarla gerçekleştirilir. Zaman ve yer açısından sınırsız olup her şeyden önce kültürü yapılandırır.” (Demirel, 2002). Alkan, (1987)'a göre öğrenme sürecini tamamlayan ve onun ayrılmaz parçası olan öğretme işeşunları kapsar:

1. Kişinin bazı durumlar ve koşullar karşısında belli bir davranışta bulunabilmesi için çevresini organize etme sürecidir.

2. Öğretim esnasında önceden belirlenmiş amaçlara en verimli biçimde ulaşılması için tecrübeli personel, araç-gereç ve materyalleri kullanabilme sürecidir.

3. Öğretme, bir kişinin bir başka kişiye öğrenmesi konusunda yardımcı olma sanatıdır; öğrenmeyi kolay hale getirmek için bilgitemin etmek, uygun öğrenme ortamları ve faaliyetleri sağlamayı kapsamaktadır”

“Eğitimbilimciler ve psikologlar öğrenmeyi davranışlarda kalıcı bir değişiklik olarak tanımlamaktadırlar. Temel olarak öğrenmenin üç niteliği vardır. Bunlar (Erden ve Akman, 1996):

Öğrenmenin sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği ortaya çıkar,

Öğrenme bir yaşantı sonucunda gerçekleşir

Öğrenme kalıcı bir etki bırakır

“Her bir kuram öğrenmeyi değişik şekilde anlatmaktadır. Bazıları öğrenme etki-tepki arasında bağlantı kurma işi derken, bazıları ise davranış değişikliği diyebilmektedir. Kimine göre fikirler arasında çağrışım yapma, kimine göre refleks şartlandırma, kimilerine göre ise idrak etme, sezgi ve anlamadır. Tanımlamamız gerekirse, öğrenme süreci; karşılaşılan bir durum karşısında tepki vererek bir faaliyetin ortaya çıkartılması veya değiştirilmesi sürecidir. Organizmanın olgunlaşması ve geçici oluşumu bu sürece dahil değildir” (Alkan, 1987). “İnsanların eylemlerinin çoğunluğu öğrenilmiştir. Öğrenme sürecinin anlaşılması sadece olağan ve olumlu eylemlerin değil sapkın ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasında faydalı olacaktır. Öğrenme sürecinin ne şekilde meydana geldiği; hangi bilgilerin nasıl hangi hızda öğrendiğimizi hangi faktörlerin belirlediği gibi soruların cevabı bulunduğu, bundan birçok kişi faydalanacaktır. Örneğin, çocuğunun öğrenmesine yardımcı olmak isteyen ebeveynler; sınıf ortamındaki öğrenme sürecinin verimli geçmesine rehberlik eden öğreticiler, ürünü tanıtıppazarlamasını yapmak isteyen üreticiler, reklam uzmanları, politikacılar bunlardan bazılarıdır. Bu durum, öğrenmenin ve ona ait bilgilerin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır” (Senemoğlu, 2007).

2.2.1. Temel Öğrenme Yaklaşımları

“Şimdiye kadar yapılan bilimsel çalışmalarda insanların ne şekilde öğrendiği iki temel yaklaşımla açıklanmıştır. Bunlar davranışçı ve bilişsel yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurma işlemidir. Birey ona sunulan

uyarıcılara karşı bir tavır geliştirir. Bu tavırlar, başka bir bakış açıcı ile bireylerin davranışlarındaki değişimler, öğrenme olarak adlandırmaktadır” (Özer, 2001). “Bu neden ile davranışçının yaklaşımında, öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bağ kurarak büyüme ve pekiştirme yoluyla da tutum değiştirme gerçekleşmektedir” (Özden, 1998). “Davranışçı yaklaşım öğrenme sürecinde pekiştirerek, güdülenerek, yineleme ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımdır” (Özer, 2001).

“Bilişsel yaklaşıma dayanarak, davranışçı yaklaşımın davranışta değişim olarak yorumladığı olay gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışı vurmasıdır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlar. Bebeklikten yaşlılığa değin organizmanın çevresine uyum gösterme sürecidir.” (Senemoğlu, 1997). “Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, insanın çevresinde var olan olayları anlamak için zihinsel süreçlerini devreye sokması ile gerçekleşmektedir. Kısaca, bilişsel yaklaşımda öğrenme, zihinsel süreçlerin etkin durumda olmasıdır. Aşağıda ki sıralama da öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı başlıca yönlerin sıralanabilmesi yer almaktadır.(Özer, 2001):

1. Bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Davranışçı yaklaşıma göre ise öğrenilen şey davranıştır. Bilgideki değişimler davranışların değişmesine imkan sağlar.
2. Her iki yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenen bireylerin öğrenme esnasında aktif olmaları gerekmektedir. Bilişsel yaklaşımda, öğrencinin öğrenirken aktif katılımı, öğrenme esnasında konsantre olması, uyarıcıları seçip kullanabilmesi gereklidir. Davranışçı yaklaşımda ise, alıcı bireylerin yani öğrenenlerin uyarıcılar ile etkileşim de olmasına ve pekiştirici alabilmesi için aktifhalde olması gerekmektedir.
3. İki tür yaklaşımda da pekiştirme çok önem teşkil eder. Pekiştirme, bilişsel yaklaşımda davranışın geçerliliğine ilişkin dönüş sağlayan bir kaynaktır. Öğrenmeden bağımsız olarak işlemektedir. Davranışçı yaklaşımda ise, davranışı kuvvetlendirici özelliğe sahiptir ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemlidir.
4. Sorun çözme ile ilgili olarak, bilişsel yaklaşımda bireyler sorunu kavrayıncaya kadar düşünür. Davranışçı yaklaşımda ise, önceki yaşantılarındaki karşılaştıkları ve çözdükleri sorunların benzerlerinden faydalanarak çözüm bulmaya çalışırlar. Eğer çözememezlerse ya da önceden karşı karşıya kalmadığı türden bir sorunla karşılaşır, deneme yanılma yoluna çözüm bulmaya çalışır.

5. Bilişsel yaklaşımla ilgili çalışmalar, insanlar ve yaşadığımız çevre içerisinde yapılmıştır. Kavram ve ilke öğrenme, sorun çözebilme, eleştirel düşünebilme gibi bilişsel karmaşık davranışların öğrenilmesini sağlayacak açıklamalarda bulunulmaya çalışılmıştır. Buna karşılık davranışçı yaklaşımda ise, hayvanlarla kontrollü bir şekilde deneyliklaboratuar ortamında çalışmalar yapılmıştır.

Sonuç olarak, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım öğrenmeyi çok farklı açıklamaktadır. Bilişsel yaklaşımı temel alan öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Bu kuramlarda bilginin insan zihninde nasıl sembolize edildiği, nasıl hafızada tutulduğu ve gerektiğinde nasıl anımsandığına ilişkin ciddi araştırma konuları oluşturulmuştur” (Özer, 2001).

“Ayrıca öğrenme tanımları incelendiğinde, Senemoğlu, (2002)’e göre öğrenmenin ortak özellikleri şunlardır;

1. Davranışta gözlenir bir değişiklik olması,
2. Davranışta değişikliğin sürekli olması,
3. Davranıştaki değişikliğin yaşantılar sonucunda olması,
4. Davranıştaki değişikliğin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etmenler ile geçici bir şekilde meydana gelmemesi,
5. Davranıştaki değişikliğin sadece büyümeden dolayı oluşmaması, olduğu görülmektedir”

2.2.2.Öğrenme Stili

“Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında RitaDunn tarafından ortaya atılmıştır. Araştırmaların hedefi, stil kavramını odak noktasına alarak bireylerin birbirlerinden farklı şekilde verileri toplayıp, işleyip, depoladıklarını, getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktır. Öğrenme stili 1960’lı yıllardan sonra okullarda uygulama alanı bulmuştur” (Boydak, 2001).“1980’lerden sonra öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar nitelik açısından oldukça artmıştır. Hedef öğrencilerin biyolojik ve gelişimsel nitelikli bireysel özelliklerini kullanarak, öğrenme tekniklerinden onlara göre olanları belirlemektir” (Babadoğan, 1994).

“Öğrenenin bilinçli öğrenme çabası kalıcı ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu durum öğretim sürecinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Burada bireyin bilinçli

öğrenme çabaları sözündeki anlatılmak istenen, neyi, niçin ve nasıl öğreneceğinin farkında olmasıdır. Niçin, neyi, nasıl sorularına bireyin verebileceği yanıtlar öğrendiklerinin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları üzerinde durulması gereken en önemli konulardan birisidir. Artık günümüzde bilgi çağında bireylerin, bilgiye ne şekilde ulaşacaklarını ve edindikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin temel evrelerinden biri öğrenme tipini bilmekten geçmektedir” (Vural, 2004). “Bireylerin öğrenme stilleri bilinirse o bireylere yönelik öğrenme tasarımları geliştirmek daha da kolaylaşacaktır. Öğretmen böylece kendisi ve öğrenci için gerekli öğrenme ortamını oluşturabilecektir” (Babadoğan, 2000). “Öğrenme stilleri bireyin doğuştan sahip olduğu ve bireylerin başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir. Öğrenme tiplerinin öğrenciler, öğretmenler, anne babalar ve toplumun tüm üyeleri tarafından bilinmesi son derece önem taşır. Öğrenme tiplerinin bilinmesi tembel veya hareketli olduğunu düşündüğümüz pek çok öğrencinin öğrenme tipinin bilinmediği ve dikkate alınmadığı için öğrenmenin gerçekleşmediği gerçeğinin anlaşılmasını sağlamıştır” (Boydak, 2001). “Öğrenme stili bireyin öğrenme sürecindeki tercih ve eğilimlerine işaret eden özelliklerin bütünüdür.” (Özer, 2001). “’Hunt (1979) öğrenme stilini tanımlarken öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade ne şekilde öğrendiği üzerine odaklanmaktadır. Buna karşın Felder (1996) bilgiyi işlem sürecindeki bireysel fazdaki yaklaşım farklılıkları olarak tanımlamıştır. Keefe (1991) öğrenme stilini tanımlarken, bireyin zihinsel, duygusal ve bedensel davranış tiplerinin birleşimini ele almaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme biçimlerini, etkileşim kuramlarını ve algılama özelliklerini belirleyen bir gösterge olarak tanımlanmaktadır” (Health, 1983; Scarella, 1990; akt. Güven, 2008). “Kişinin öğrenme tarzlarını anlayabilmek adına, onların konsantrasyonunu, çevresel ve etkinlik bazında nelerin etkilediği ile birlikte üzerinde durulması gereken diğer bir hususta bilgiyi nasıl muhafaza ettiğidir. Burada öğretmenlerin diğer bir sorumluluğu da öz yapıyı ortaya çıkarabilmek için geniş, anlaşılır ve farklı teknikler kullanmalarıdır. Her bir öğrenme stilli kişilerde farklı olacağı için çok kapsamlı geniş yelpazeli bir yöntem kullanılmalıdır. Öğrenme süresi boyunca her öğrencinin etkilendiği farklı elementler vardır. Eğitimde bireysel farklılıkların olması, öğrenme stilleri, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde ve bunlardan faydalanmada konu ile ilgili yapılan çalışmalar yol göstericidir. Yapılan çalışmalar, bireyin güçlü

yanlarının tespit edip, onlarla uyumlu eğitim verildiğinde başarının arttığının ispatıdır.” (Dunn ve Stevenson1997;Geisert ve Dunn, 1991; Dunn ve Shea, 1991; akt.Otrar, 2006).

2.2.3.Öğrenme Stilleri Tanımları

Öğrenme stilleri çok boyutlu bir kavramdır. Öğrencilerin öğrenme mekanını nasıl algıladıklarından bu ortam ile ne şekilde etkileşim kurduklarına değin bir dizi göstergenin tespiti ile tanımlanabilmektedir. Bu tanımın içeriğinde bireyin bilişsel, duygusal ve duyuşsal olmak üzere üç farklı yönü bulunmaktadır.Gregorc öğrenme stiline kökeninde hem organik hem de sonradan öğrenilmiş bir dizi davranış kalıbı olduğunu ifade etmektedir. Organizmanın çevresine uyum sağlama kapasitesi onun genetik sisteminde var olan bir bilgidir ve insan bireyselliğinin bir parçasıdır. Öğrenme stiline öğrencinin öğrenme süreci içerisinde sevdiği ve sevmediği detayların bir bileşkesinden de bahsedilmektedir. Bu tematik yaklaşımla öğrenciler farklı öğrenme stillerine dahil edilebilecektir (Karakış, 2006).

“Boydak, (2001)’e göre öğrenme stillerini görsel, işitsel ve dokunsal olarak üç ana grupta toplayabiliriz.”

1. Görsel Öğrenme

“Görseller özel yaşantılarında çoğunlukla düzenli ve titizdir. Karışıklıktan ve dağınıklıktan hoşlanmazlar. Bulundukları ortamı ancak kendilerine göre düzenledikten sonra çalışabilirler. Belli araç gereçler için masalarında kendilerine bir yer belirlerler ve bu eşyaları orada bulundururlar. Çantaları dolapları her zaman tertiplidir. Bu düzenli tutumları yetişkinler tarafından sürekli olarak takdir görür. Bu sebeple örnek gösterilirler. Bu özelliklerinden dolayı,zaman zaman diğer gruplara göre el üstünde tutuldukları görülür. Düz anlatım denilen yöntemden(öğretmen ya da öğrencinin konuyu anlatması) ne yazık ki yararlanamazlar. Bu öğrencilerin konuyu anlayabilmeleri için çeşitli görsel malzemelere ihtiyacı vardır(harita, şema, poster, grafik vs). Görsel malzemelerle desteklenen ders anlatımlarında kolay öğrenirler ve öğrendiklerini daha kolay hatırlarlar. Öğrendiklerini gözlerinde canlandırarak hatırlamaya çalışırlar”(Boydak, 2001). “Kendi kendilerine kurallar belirlerler. Örneğin başlıkları kırmızı, alt başlığı sarı yazmaya karar vermişken yanlışlıkla lacivert yapmışlarsa o sayfayı yırtıp yeniden başlarlar. Sözlü talimatları izlemekte zorlanırlar ve talimatların tahtaya yazılmasını isterler. Gördüklerini belleklerine görüntü olarak kaydedip hatırlarlar. Hatırlamak istedikleri telefon numarasını numaranın

yazıldığı yerdeki görüntüsü ile hatırlarlar. Küçük yaşlarda bile gözle okuma konusunda becerilidirler” (Erdoğan, 2004).

Görsel Öğrenci

“Bu çocukların düzenli ve tertipli tutumları okulda da devam eder. Defter ve kitapları oldukça düzgün ve temizdir. Kullanılmış ve yıpranmış kitaplardan hoşlanmazlar. Yenilerini kullanmak onları mutlu eder. Öğretmeni gözleriyle takip eden bu öğrenciler genelde sessiz ve sakinlerdir. Bu sebeple sınıfta pek sorun çıkarmazlar. Kılık kıyafetleri her zaman düzgündür. Bu öğrenciler ev ödevleri konusunda da çok titiz davranırlar. Kendi koydukları kurallar içerisinde en ufak bir hata yaptıklarında sayfayı baştan itibaren tekrar yazmayı göze alabilirler. Sözlü yönergeyi takip etmekte zorlanan bu öğrenciler ardışık yönergelerde zorlanırlar. Bu sebeple tahtaya yazılmasını tercih ederler. Bir öğretmen görsel bir öğrencisinden bahsederken *“Öğrencinin İngilizce defteri bu zamana kadar görmediğim bir mükemmellikte düzenlenmişti. Sınıfta Ders dinlerken başka bir kağıda aldığı notları, evde büyük bir titizlikle mükemmel bir özenle defterine yazmıştı. Her bir bölüm belirlenmiş, alt başlıklara ayrılmıştı”* diye anlatmış. Görsel öğrenciler her zaman disiplinli ve kurallara uyma konusunda çok başarılıdır. Belirsizlik ve karmaşa bu tip çocukları huzursuz eder. Kuralları öğrendikten sonra huzur bulur ve yönergelere harfiyen uyarlar. Mükemmel birer planlayıcıdır. Plansızlık onları huzursuz eder. Mükemmellik görseller için önemlidir. Üç grup içinde en başarılı ve hızlı okuyan grup görsellerdir. İşitsel özellik taşımayan görsellerde ahenkli ve güzel okumada sıkıntı yaşayabilir. Asıl amacın okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde bu grup çok avantajlıdır. Küçük yaşta gözle okuma becerisi kazandıklarından diğer gruptaki yaşlılarında daha hızlı öğrenirler” (Boydak, 2001).

2. İşitsel Öğrenme

“Dialog kurmayı ve grup halinde çalışmayı tercih ederler. Erken çocukluk döneminde kendi kendilerine konuşurlar. Yabancı dil konusunda yeteneklidirler. Duyduklarını daha iyi anlar ve bilgiyi öğrenme sürecinde dinleyerek öğrenmeyi okuyarak öğrenmeye tercih etmektedirler. Birçoğu konuşarak ve tartışarak öğrenir. Bundan ötürü küçük gruplar halinde ve ikili çalışma yapılırken konuşma ve dinleme olmasından dolayı daha iyi öğrenirler. Anımsamak istedikleri kişi kendisine bir şey anlatıyormuş veya işitiyormuş gibi hissederek hatırlarlar. Sınıfta yapılan gürültüden rahatsız olurlar. İşitseller için

çalışılan/öğrenmenin gerçekleştiği ortamın çok sessiz olması önemlidir. İşitseller konuşmayı severler” (Erdoğan, 2004).

İşitsel Öğrenci

“Yaşamları boyunca konuşmaları ile dikkat çekerler. Okula başladıklarında kendi kendine konuşmaları ile dikkat çeker, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından fazlasıyla uyarı alan çocuklardır. Okuma yaparken sessiz okuma yapma konusunda sıkıntı yaşarlar çünkü okuduklarını duymadıklarında anlamakta zorluk çekerler. İlköğretim öğrencilerinin yaptığı göz ile takip yaparak okuma konusunda işitsel öğrencilere kendilerini duyaabilecekleri ses ile okumalarına izin verilmelidir. Okuduklarını anlayabilmeleri için mutlaka kendi seslerini duyarak ve anlayarak okuma yapmaları gerekli ve şarttır. İşitsel çocuklar başka kişilerin konuşmalarını, ses tonunu ve mimikleri taklit etmede oldukça başarılıdır” Konuşmaları ses ve mimikleri ile taklit edebilirler. İşitsel öğrenciler en iyi işiterek öğrenirler. Fakat öğretmen dersi anlattığı sırada konuşuyor olma ihtimalleri yüksektir. Gürültünün hakim olduğu bir sınıf ortamında öğretmen ders anlatırken takip etmekte zorlanırlar. Yabancı dil öğrenme konusunda yeteneklidirler. Konuşma ve dinleme becerileri iyidir. Bu öğrenciler konuşmayı çok sevdikleri için sınıf ortamında mümkün olduğunca konuşmak isterler. Konuşmadıkları zamanlarda dersi takip edemezler. Öğrenme sürecinde konuşarak veya sesli okuma yoluyla öğrenirler. Anımsarlarken de birisi kendilerine okuyormuş ya da söylüyormuş gibi anımsarlar. Sınıf içerisinde yüksek seslerden rahatsız olurlar o nedenle anlamaları gereken bir konuya adapte olmakta sıkıntı yaşarlar. Konsantre olmaları için hiçbir sesin olmamasını isterler ama o esnada bile kendi kendilerine konuşurlar. Görsel çocuklar ile bu konuda farklıdır. Görseller sessiz ortam isterler ama İşitsel çocuklar gibi sessiz ortamda konuşmak yerine bulundukları ortamda onlar sessiz kalarak sessizliği bozmazlar. Buradaki fark, İşitsellerin düşünme esnasında düşüncelerini sesli halede dile getirmeleri ve bu şekilde anlayabileceklerini düşünmeleridir. Bu öğrenciler kendi özelliklerini genelde kendi kendilerine keşfederler. Muhtemelen ilköğretimin çağında bu özelliklerinin farkında olmadan çok sıkıntı çekmiş ve uyarı almışlardır. Bu şekilde dünyamızda çok sayıda öğrencilerin varlığı bilinmektedir”(Boydak, 2001).

3. Kinestetik/Dokunsal Öğrenme

“Her insanın farklı stillerle öğrenme şekli olduğunu biliyoruz. Bunlardan biride kinestetik(dokunsal) öğrenme stilidir. Peki nedir? Bu kinestetik öğrenme, Dokunsal–

kinestetik zekâ ile bireyin aktör, sporcu veya dansçı gibi duygu ve düşüncelerini nakletmek için bedenini kullanma ustalığı ya da sanatçı, doktor ya da onarımcı gibi ellerini kullanan ve elleriyle yeni şeyler ortaya koyma yetenekleri kastedilir. Bir diğer şekilde tanımlarsak, bireyin bir sorunu çözümlmek, bir model inşa etmek, belli bir eser ortaya çıkarmak için bütün bedenini ya da bedeninin bazı uzuvlarını kullanma kapasitesinebedensel –kinestetik zekâ alanı diyebiliriz. Kinestetik zekâ alanı, eş güdüm, balans, elastikiyet ve çabukluk gibi fiziki kabiliyetleri ve bu kabiliyetlerintümünün birlikte hareket etmesini sağlayan devinimselnitelikteki bazı özel yeterlilikleri de kapsamaktadır.Kinestetik zekası yüksek olan bireyler tecrübe ederek öğrenmektedirler’’ (Saban, 2014).

Kinestetik/Dokunsal Öğrenci

“Bu bireyler hareketlidirler ve sorumluluk almaya isteklidirler. Ders süresince oturarak ders dinlerlerse dersten verim almazlar. Hareketli olma durumları uygun biçimde yönlendirilmezse sınıf içerisinde problem çıkarabilirler. Dersin sadece tek düze anlatılması veya derste görsel malzemelerin kullanılması onların pek işine yaramaz. Öğrenebilmeleri için mutlaka derse aktif olarak katılmaları,yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak ortamların oluşturulması gereklidir. Sınıf ortamından daha çok bu öğrenciler bahçede veya deney yapabilecekleri laboratuvarortamlarında dokunarak olayların içinde bulunarak verimli bir öğrenme sağlarlar.Kinestetik öğrenci, kas belleğine sahiptir.Kinestetik öğrenci dokunarak ve hissederek iyi öğrenir”(Erdoğan, 2004). “Canlandırarak, taklit ederek, gezip görerek ve performanslarını kullanarak öğrenirler. Aslında çoğumuz, ezbere eğitimde değil de daha çok yaşayarak öğretilen bilgilerin daha kalıcı olduğunun farkındayız. Fakat eğitim sistemimiz ve sınıf içi eğitimlerimiz buna pek fırsat vermemekteydi. Son zamanlarda ki eğitim algısı değişmesiyle dokunsal öğrenebilen çocukların daha çok fırsatları olduğunu görmekteyiz” (Boydak, 2001).

2.2.4.Öğrenme Stilinin Önemi

“Kendi öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olan birey öğrenme sürecindeki zayıf ve güçlü yönlerinin farkında hareket edecektir. Dolayısıyla bu yönlerini geliştirecek türde çalışmalar yapacaktır.Kişinin öğrenme stilini bilmesi yaşam süresince karşılaşacağı problemlerin çözümünde,sahip olduğu becerilerin hangisinde yeterli, hangisinde yetersiz olduğu alanlarda daha çokpratik yaparak yeterliliğini arttırmaya çalışacaktır. Bu da kişinin tüm yaşamı süresincebaşarısını olumlu yönde etkileyecektir. Eğitimin en önemli amaçlarından

biri öğrenciye nasıl öğrenmesi gerektiği, farklı öğrenme stillerini ve stratejilerini seçip, uygulamayı ve bunları amacı doğrultusunda kullanmayı öğretmektedir. Bu amaçla etkili öğrenme stilleri ve stratejilerinin uygulanmasına yönlendirmek için öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak gerekir” (Ergür, 1998). “Öğrencinin sahip olduğu özellikler, öğrenme süreci için son derece önem teşkil etmektedir. Bireye bilgilerin öğretileceği ortamın özellikleri, öğreticinin kullandığı teknik, araç-gereç ve materyal ile öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi gereklidir. Okul başarısı, eğitimde fırsat eşitliğine ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımlarına bağlıdır. Her bireyin sahip olduğu kişisel özellikler belirlenirse onlar için en uygun olan öğrenme biçimi ortaya çıkarılmış olur” (Güven ve Özbek, 2007). “Öğrencilerin öğrenme stillerini tespit ederek gerekli olan düzenlemeleri yaparsak öğrencilerin başarısı arttırılabilir. Öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak yapılan eğitim ortamlarında daha başarılı bireyler yetişir” (Ekici, 2003).

2.2.5. Öğrenme Stilleri İle İlgili Önemli İlkeler

“Yılmaz, (2001)’e göre bazı temel ilkeler üzerinde özellikle öğrenme tipleri ile ilgili olarak kavramsal çerçeve oluşturulurken şunlara dikkat edilmelidir.

1. Bilişsel tipler ve öğrenme biçimleri özellik değil bir tercih olmalıdır. Öğrenme biçiminin bir tercihi, özelliklerin bir parçası olabilir. Bazı özellikler, bir öğrenme biçimi veya bilişsel biçimin çeşidi olabilir.
2. Bilişsel tip ve öğrenme tipi bir yetenek değil, bir tercihtir.
3. Öğrenme ve düşünme öğrenilebilir ve öğretilebilir”

“James Anderson ve Maurianne Adams (1992), öğrenme tipi kavramını açıklarken öğrencilerin öğrenme tipi özelliklerini iki durumda tanımlamaktadırlar.

Bunlar:

1. İlişkisel Tip:

- Bilgiyi bütün resmin bir parçası olarak algılama.
- Doğaçılma davranma ve sezgisel düşünme.
- Yaşantılarla karakterize olmuş materyallerden daha iyi öğrenme.
- Sözel olarak sunulan bilgileri öğrenmedeki bellek üstünlüğü
- Akademik olmayan alanlara karşı güdülenme fazlalığı

- Otoritenin fikirlerinden etkilenme davranışı.
- Teşvik edilmeyen görevlerden çekilmeyi tercih etme.
- Geleneksel okul ortamlarına karşı olma.

2. Analitik Tip:

- Ayrıtlar üzerinde odaklanma.
- Düşünceleri anlama aşama ve yapılandırma.
- Cansız ve kişiselleşmemiş materyallerden kolay öğrenme.
- İlişkisiz bilgiler üzerinde durma ve özetlemede, bellek üstünlüğü.
- Akademik konulara eğilimli olma.
- Başkalarının fikirlerinden etkilenmemek.
- Teşvik edilmeyen görevlerde ısrar etme.
- Pek çok okul ortamına uyum sağlama” (Şimşek, 2007).

“Yılmaz, (2001)’e göre aşağıdaki temel özelliklere bakıldığında öğrenme tipleri ile ilgili olarak şöyle sıralama yapabiliriz:

1. Tip kavramı düşüncede etkisizdir. Bir öğretme veya öğrenme de kişinin dış görünüşüne göre olumlu veya olumsuz anlamda bir değer biçilemez. Zeka ya da başarı herhangi bir tipteki öğrenci, diğer bir tipteki öğrenci ile karşılaştırılmaz.
2. Mesela bir öğrenme özellikleri seti üzerinde fikir birliğine ulaşamamıştır. Bu konu üzerinde çalışan kuramcılar tanımlanmış öğrenme tipi değişkenlerinin bilişsel süreçlerden sosyal tercihlerine kadar, cinsiyet farklılıklarından konu alanlarını da içinde barındıran geniş bir açıda ele alındığını anlatmaktadır.
3. Uygulamada kullanılan çeşitli araçlar aynı beceriyi ölçebilmektedir; fakat farklı isimlerle anılmaktadır. Böylece öğrenme tipi teorileri ortak bir terminoloji dili kullanmamaktadırlar.
4. Öğrenme tipleri bölgesel farklılıklara göre de değişiklik göstermektedir. Bazı öğrenme özelliklerini, bilişsel süreçler, çevre güdülenme, biyolojik yetiler, hayal gücü, sosyal etkileşim ve öğretim teknikleri gibi konular etkileyebilmektedir.
5. Pek çok araştırmacı tarihi perspektif içinde öğrenme veya bilişsel tip kavramlarını kullanmışlardır. Bu durum eğilim içinde teori ve geliştirilen öğrenme tipleri envanterleriyle ilgili sınırlamalar getirebilir. Son araştırmalara göre, beyin, çoklu zekâ,

yaratıcılık ve öğretimsel değerler üzerine ağırlık verilmelidir. Bunun ile birlikte yanında aynı ismi taşıyan envanterler farklı becerileri belirleyebilmektedir.”

2.2.6.Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

“Öğrenme stili hakkında bilgiye sahip olan bir öğrenci benlik saygısını geliştirir. Çünkü kişi ne şekilde ders çalışacağını ve ev çalışmalarını nasıl yapacağını bildiği zaman kendine güven duyacaktır. Böylece öğrenme ortamına karşı pozitif bir tavır geliştirecek öğrenci başarısız olma ihtimaline karşın olası kaygı düzeyini düşük bir seviyede tutacaktır. Sonuç olarak, öğrenme etkinliğinin kalitesi yükselecektir” (Entwistle, McCune ve Walker, 2001). “Bireyin kendi öğrenme stilini bilmesi bir çok açıdan ona faydalı olacaktır. Bunlar kabaca bireyin daha çabuk öğrenmesi, problemlere karşı daha seri bir biçimde aksiyon olması, kendine güven duygusunun artması, anksiyete düzeyinin azalması ve okul ve derse karşı pozitif bir tavır geliştirmesi olarak tanımlayabiliriz.” (Biggs, 2001).

“Son yıllarda, özellikle, farklı öğrenme özelliğine sahip olan öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanması üzerinde durulmaktadır. Birçok defada öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılanmaya çalışılırken başarısızlık ile karşı karşıya kalılabilmektedir. Başarısızlıkların en önemli sebeplerinden bir tanesi öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarının göz önünde bulundurulmamasıdır. Bu durumda da, öğretmenin öğretme stilleri ile uyumlu olan öğrenciler başarılı olabilmekte, diğer öğrenciler ise başarısız olabilmektedirler. Etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerinin ne olduğunu biliyor olması gerekmektedir. Öğretmenler eğitim amaçlı etkinlikleri kurgularken, eğitim ortamında kullanılacak materyalleri seçerken, ortamı düzenlerken, çalışma kümeleri oluştururken, çalışmalara rehberlik yapacağı durumlarda öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurmalıdırlar” (Özer, 1998). “Öğrenme stili olgusu öğretme amacıyla öğretmenlere fayda sağlarken kişinin kendisine de öğrenme süreci içerisinde yardımcı olmaktadır. Öğrencisinin öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olan öğretmen öğrencisine bilgiyi aktarmada daha uygun yöntemler geliştirebilecektir. Öğrenme mekanında öğrencinin ihtiyaçlarına doğru bir biçimde hitap edilirse öğrenci öğrenme sürecine daha aktif bir biçimde katılım gösterir ve öğrenme süreci daha başarılı geçer. Öğrencinin edindiği bilgiyi ne zaman nasıl kullanacağına ilişkin farkındalığı ve kontrolü artar.” (Ülgen, 1995). “Öğrenme insanoğlunun bekli de sahip olabileceği en önemli becerilerden birisidir. Birey günlük

yaşamında farklı rol ve pozisyonlar içerisinde kalabilir. Bireyin etkin bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için olaylara aktif bir katılım göstermekten, yeni bir takım düşünceler üretmeye ve karar vermeye değin bir takım davranışlar geliştirmesi gerekmektedir” (Ergür, 1998).

“Ülgen, (1995) öğrencinin öğrenme stilini dikkate alan öğretimi planlarken aşağıdakilere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

1. Öğrencilere kazandırılmaya çalışılan davranışsal hedefler doğrultusunda öğrenme faaliyetleri düzenlenmelidir. Bunlar, sadece fayda sağlayacak öğrenciler için kullanılmalıdır.
2. Duyu organlarının tümünü uyarıcı değişik materyaller kullanılabilir. Özellikle öğrenme isteği içerisinde olan fakat harekete nereden başlayacağını bilmeyen öğrenciler için gerekli ortamın planlanması gerekmektedir. Yaşayarak öğrenme dikkate alınmalıdır.
3. İhtiyaç duyan öğrencilerin sorumlulukları algılamaları, ihtiyaç duymayanların özgür bırakılmaları sağlanabilir.
4. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda, bire bir veya grupla çalışmalar organize edilebilir.
5. Öğrencilerin ne şekilde güdülenebildiği bilinirse, içsel veya dışsal pekiştireç alabilmeleri sağlanabilir”.

“Sonuç olarak, eğer fertlerin farklı öğrenme özelliklerininne olduğu bilinirse, bu fertlerin nasıl öğrenecekleri ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanacağı da daha kolay bir şekilde tahmin edilebilir. Bu öngörü ile de öğretmen önce kendisi sonrasında öğrencilerine elverişli öğrenme alanları düzenleyebilir. Öğretim süreci bilim ve sanatı içine aldığından, burada eğitici için özen gösterilmesi gereken sürecideğerli kılarak yaşanılmalı hale getirmek için gereken çabayı sarf etmek gerekir” (Babadoğan, 2000).

2.3. Öğrenme Stilleri Modelleri

“Öğrenme stillerine ilişkin yapılan araştırmalarla bazı modeller geliştirilmiştir. Bu modeller içerisinde bireyin öğrenme sürecinde sergilediği bazı çeşitli özellikler saptanmaktadır. Bahsedilen öğrenme stili modelleri aşağıdaki gibidir(Reid, 2005):

1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli
2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli
3. Jung Öğrenme Tipi Modeli
4. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli
5. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stili Modeli
6. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli"

2.3.1. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

“Bireylerin davranışlarının şekillendirilmesinde ve değiştirilmesinde kişilerin içinde bulunduğu yetiştiği toplumun gelenek-görenekleri ve kültür yapısı önemli rol oynar. Bireylerin içinde bulundukları toplum belli başlı çeşitli davranışları istenen, uygun görülen istenilen tutumlar olarak da sağlamlaştırır. Bazı çeşitli davranışları ise yok eder, benimsemez sonrasında da yerer. Fertlerokulda, ailede ve günlük yaşantılarındaki deneyimleri ile sosyalleşir. Bireylerin öğrenme yetenekleri onların yaşam tarzlarının sürekli olarak değişmesine olanak sağlar. Uygar toplumların sürekli daha iyi öğretim yöntemleri geliştirmeye çalıştırmalarının sebebi de eğitim sistemlerini önemli bir sorun olarak algılamasıdır ” (Cüceloğlu, 2002).

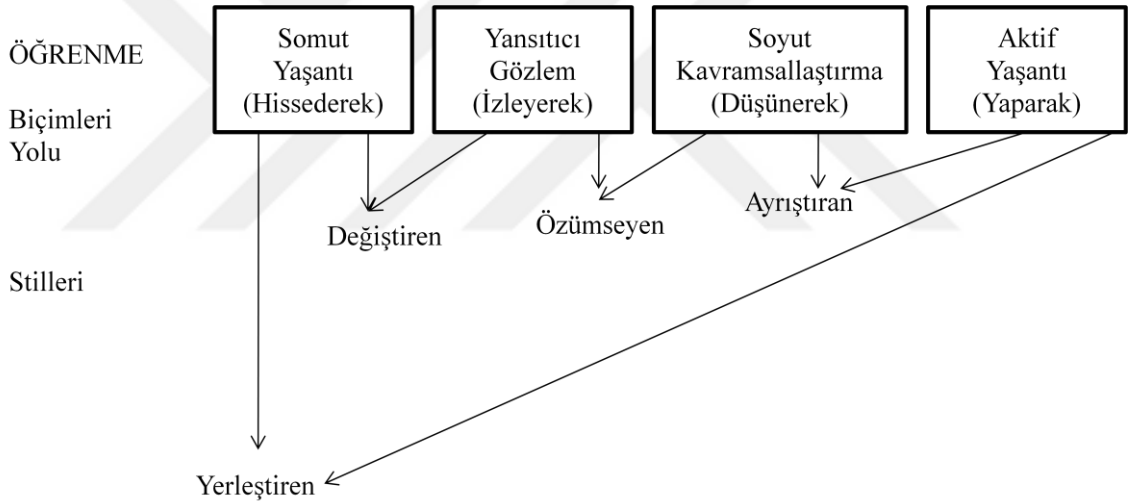
“Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Kuramından beslenen Kolb; Jung, Piaget ve Guilford'un çalışmalarından da destekli bir biçimde bir öğrenme stili modeli geliştirmiştir. Bu modele göre öğrenme organizmanın çevresine uyum süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu modelin temelinde organizmanın deneyimlerini kavramlara nasıl dönüştürdüğü bu kavramları kullanarak yeni deneyimler edinmede nasıl rehber geliştirdiği yatmaktadır. Kolb, öğrenme prosessini döngü olarak algılamış, içinde yer alan 4 çeşit öğrenme şeklini de şu şekilde açıklamıştır” (Aşkar ve Akkoyunlu,1993;akt. Veznedaroğlu ve Özgür,2005):

1. Somut Deneyim (SY) (Concrete Experience)
2. Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation)
3. Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization)
4. Aktif Deneyim (AY) (Active Experience)

“Aşkar ve Akkoyunlu, (1993)’e göre her bir öğrenme şeklini ifade eden öğrenme yolları birbirlerinden farklıdır. Bunlarsırasıyla, Somut Yaşantı için “**Hissederek**”, Yansıtıcı Gözlem için “**İzleyerek**” Soyut Kavramsallaştırma için “**Düşünerek**”, Aktif Yaşantı için “**Yaparak**” öğrenmedir. Her bir bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçim’in bileşenidir. Bireyin puanlarının toplamı ile en uygun hangi öğrenme stiline girdikleri belirlenir. Bu öğrenme stilleri:

1. Yerleştiren (Accomodator)
2. Özümseyen (Assimilator)
3. Değiştiren (Diverger)
4. Ayırıştırıcı (Converger)

Kolb’un öğrenme modeli Şekil 1’de özetlenmiştir”



Şekil 1. Kolb’un Öğrenme Modeli

“Kolb, (2014)’e göre fertlerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri öğrenme güçlerini yükseltmelerine fayda sağlar. Öğrenme stillerini her birinden aşağıda, kısaca bahsedilmiştir. **Yerleştiren:** Öğrenme biçimi kapsamında Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı yer almaktadır. Belli başlı özellikleri arasında planlama yapma, kararlı yürütme ve yeni tecrübeler içinde yer almak vardır. Öğrenme süreci esnasında öğrenciler fikirlerini açıkça ifade eder ve değişikliklere kolay uyum sağlayabilmektedirler. **Özümseyen:** Öğrenmenin ne şekilde gerçekleştiğini Soyut Kavramsallaştırma-Yansıtıcı Gözlem kapsar. En belirgin özelliği Kavramsal modelleri yaratmadır. Öğrenme gerçekleşirken soyut kavramlar ve

düşünceler üzerinde yoğunlaşır.**Değiştiren:**SomutYaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme şekillerini içine alır. Değer ve anlamların farkında olması, düşünme yeteneği en belirgin özelliğidir.Öğrenme süreci esnasında sabırlı ve objektif yargılarda bulunan ama her hangi bir fiilde bulunmayandır. Fikirleri biçimlendirme esnasında düşünce ve duyguları önemlidir.**Ayrıştıran:**Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme şekillerini içine almaktadır. Bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin problem çözme becerileri de gelişmiştir. Problem çözümündeki sistematik olarak planlama yapar. Bu bireyler için yaparak öğrenmenin yeri büyüktür.”

2.3.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

“Gregorc Carl Jung’un kavramlaştırmalarını beyin yarıkürelerine ilişkin yapılan araştırmalarla harmanlaştırmaktadır. Gregorc öğrenme stilini iki boyutta ele almaktadır:

1. Algısal tercihler

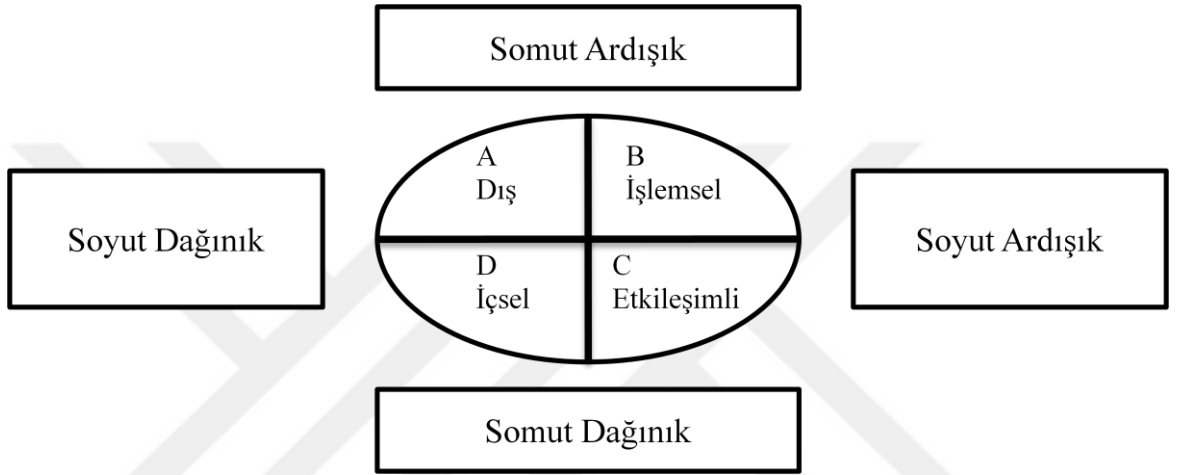
- a) somut
- b) soyut

2. Sıralama tercihi

- a) aşamalı
- b) dağınık

Gregorc’ a göre kişinin çevresini somut veya soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir şekilde organize etme yeteneği vardır. Kimi bireyler çevresini daha somut algılayabilir. Kimileri ise verileri daha doğrusal ya da doğrusal olmayan şekilde düzenleyebilir.Düzenleme yeteneği doğrusallıktan dağınıklığa doğru uzanan bir çizgi üzerinde,algı yeteneği ise soyuttan somuta doğru değişmektedir” (Gregorc, 2005 ; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).“Bireye öğrenme esnasında yardımcı olan düzenleme, algılama, ilişkilendirme ve kendine mal etme yetenekleribu süreçte kişilerin bilgiyi öğrenme sürecindeki en önemli yeteneklerdendir. Algılama yeteneği, varlıkların ve olayların kavranmasını; düzenleme yeteneği, bilgiyi kişisel kabiliyete göre belleğe yerleştirmeyi; kendine mal etme yeteneği, bilgileri kişinin kapasitesi doğrultusunda kendine göre belleğe yerleştirmeyi ve ilişkilendirme yeteneğiyeeni öğrenilen bir bilgiyi daha önceden öğrenilmiş bir bilgiyle ilişki kurarak öğrenmesine yardımcı olur. Gregorc’a göre bireylerinbilgiyi öğrenmesinde ve öğrenme stilinin ortaya çıkmasında algılama

yeteneğiönemli bir rol oynar. Fertlerin algı kabiliyetleri doğrultusunda ortaya çıkan öğrenme tarzları bilgiyi ne şekilde öğrendiklerini yani onlarınöğrenme stillerini oluşturur. Gregorc Öğrenme Stili Modeli; *Somut Ardışık* (ConcreteSequential), *Soyut Ardışık* (AbstractSequential), *Somut Random* (ConcreteRandom), *Soyut Random*(AbstractRandom) şeklinde toplam dört öğrenme stilinden oluşmaktadır” (Gregorc, 1979; akt. Ekici, 2002).



Şekil 2. Gregorc’un Öğrenme Stilleri (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür,2005)

“Bazı kişileryukarıda bahsettiğimiz dört öğrenme stilinden bir tanesine baskın bir şekilde sahip olurken, bazı kişilerde birkaç tanesine birdensahip olabilmektedir. Yukarıdaki öğrenme stillerinin özelliklerişu şekildedir (Gregorc, 1979a ;akt. Ekici, 2002) :

- 1. Soyut Zihinsel Algılama Yeteneği:**Bireyin duygu, inanç gibi gözlemlenemeyen durumları algılama becerisidir.
- 2. Somut Zihinsel Algılama Yeteneği:** Çeşitli varlıklara ilişkin olguları duylar aracılığıyla algıla becerisidir.
- 3. Ardışık Zihinsel Düzenleme Yeteneği:**Bilgilerin sıralı ve kademe kademe öğretilmesini gerek gören yerleştirme yeteneğidir. Sistematiik bir yapının olmasını gerek görmektedir.
- 4. Random Zihinsel Düzenleme Yeteneği:** Bu yerleştirme yeteneğinde bilgiler verilirken belli bir düzenin olmasına gerek yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip kişilerbilgileri kendi gereksinimlerine göre seçip, düzenler ve kullanırlar”.

“Yukarıda açıklanan öğrenme stillerine sahip olan bireylerin aşağıdaki özellikleri taşıyabilecekleri bahsedilmektedir (Gregorc, 1979b; Gregorc, 1984; Gregorc&Ward, 1977 ;akt. Ekici, 2002):

1. Somut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Bu bireylerin duyu organlarının son derece gelişmiş olduğu düşünülmektedir. Materyallere dokunarak öğrenmeyi severler. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler için alçı, plastik vb. materyallerden yapılmış modeller yetersiz olabilmekte ya da bu bireyler için genelde bir anlam ifade etmemektedir. Bu öğrenciler öğrenme ortamlarının içerisine dahil olarak yani yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler; öğrenme sürecinde bilgilerin basitten karmaşığa doğru ve adım adım öğretilmesini tercih ederler.Öğrenmek için zaman harcar ve çok çabagösterirler. Yalnızca talimatları beklemekle yetinmezler bunun yanı sıra ilgili talimatlara uyum sağlayarak, kurallara dikkat edip, temiz ve düzenli çalışmayı tercih etmektedirler.

2. Soyut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Bu kişiler düşüncelere ve kavramlara önem verir, kavramları belli bir mantık içerisinde düzenlerler. Yeni kavramlar üzerinden fikirler ortaya koymayı, kavramlar ile uğraşmayı ve doğrudan kitaptan öğrenmeyi tercih ederler.Bu kişiler öğrenme sürecindeki konu ile ilgili olarak belleklerinde boş olan kroki veya resim olarak değerlendirebilecekleri bir şema oluşturabilirler. Sonrasında konu hakkında kendilerine düzenli bir şekilde verilmiş olan bilgilerden uygun olabilecekleri belli bir düzen içerisinde aldıktan sonraki aşamada belleklerindeoluşturdukları kroki - resim şemasının içerisine oturtarak konunun tamamı hakkında yargıya varmaya çalışabilirler.Bu öğrenciler için şekil ya da her hangi bir sembol sembol sözcükten daha değerlidir. Bu kişilerin kusursuz denecek kadar bir şifreyi çözebilme kabiliyetleri vardır. Bu öğrenme stiline sahip kişiler genel olarak bilgileri belli bir otoriteden ya da deneyimli bir şahıstan öğrenmeyi tercih ederler.

3. Somut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Bu kişilerin problem çözme becerisi konusunda üstün kabiliyetleri mevcuttur. Temel sorunlarla alakadar olurlar; bu sorunlarla alakadar olup yeni kavramlar ve bilgiler ortaya çıkarmaya çalışan araştırmacı bir yönleri vardır; olayların nedenlerini araştırmayı severler ve karşılırlarına çıkan beklenmedik yeni durumlar dikkatlerini çeker. Bu kişiler için bilgilerin

sistematik bir şekilde öğretilmesi önemli değildir. Problem çözme sürecinde önceden ortaya konmuş hazır yöntemlerden hoşlanmazlar. Bu aynı zamanda bu kişilerin çalışmaları esnasında öğretmenin müdahalede bulunmaması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bireylerin daha çok tercihi bağımsız olarak veya küçük gruplar halinde çalışmaktan hoşlanmalarıdır.

4. Soyut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Bu öğrenme stiline sahip kişiler duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade etmek konusunda başarı gösterirler. Bu kişiler elde ettikleri verileri kuralcılıktan hoşlanmadıkları için istedikleri doğrultu da organize etmeyi tercih etmektedirler. Onlar için öğrenilecek bilginin belli bir düzende verilmesi önemli değildir. Çünkü olayları ve kavramları düzensiz biçimde algılayabilirler. Bu nedenden dolayı çoklu duyumsal deneyimlerin de içinde bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih ederler.

2.3.3. Jung Öğrenme Tipi Modeli

“Jung'ın öğrenme stili, bireyleri içe dönüklük ve dışa dönüklük olarak ayırmaktadır. Ona göre içe dönükler, utangaç olma eğiliminde, dışa dönükler ise sosyal olma eğilimindedirler. Dışa dönük olarak nitelendirdiği insanların ise dış dünyaya dönük faaliyetleri tercih ettiklerini belirtmektedir. Ona göre genellikle dışa dönük insanların, kültürel yapı içinde daha fazla değer gördüğünü belirten Jung, içe dönüklerin kendi değerlerini bu yolla buldukları konusuna da dikkat çekmektedir”(Boeree, 2007; akt. Bilasa, 2012).

Hisseden bireyler bir şeyin değerini hislerine göre anlamlandırır. Bu bireyler zekaları aracılığıyla değil duygu ve hisleri aracılığıyla algıladıklarına kıymet verirler. Buna karşın **düşünen** bireyler ise düşüncenin önemli olduğuna dikkat çekerler. Düşünenler mantıklıdır ve algılarını mantıklarına göre organize ederler. **Algılayan** bireyler duyuları ile nesneleri algılar. Fakat hisseden birey gibi hislerine değer atfetme ya da düşünen birey gibi kategorilere adaptasyon yetenekleri yoktur. **Sezgisel** bireyler ise algıladığı olaylara bilinçsiz bir kontrol ile yaklaşır (Zengin,2008).

2.3.4. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

“Felder ve Silverman” a göre öğrenme iki aşamalı bir süreçte gerçekleşir; ilk aşama bilgi nasıl elde edilir, ikinci aşama ise elde edilen bilginin nasıl işlenmesi gerektiğini sağlar.

Bilgilerin elde edilmesi aşamasında iç gözlem yolu ile ortaya çıkarılan (iç kaynaklı) ya da dış dünyadan duyu organları ile elde edilen (dış kaynaklı) bilgi, öğrenci tarafından ulaşılabilir hâle gelir. Bilgiyi işleme basamağı, yalın olarak hafızada tutma, tümevarımsal ya da tümdengelimsel yargılamayapma, iletme ya da faaliyette bulunma, tahlil etme ve etkileşimde bulunma gibi süreçleri içerir. Felder ve Silverman aşağıdaki soruların cevapları sonucunda dört boyut içeren öğrenme stili modelini ortaya koymuşlardır. (Felder ve Silverman, 1988) :

1. Öğrenciler ne tür bir bilgiyi elde etmeyi tercih etmektedirler? **Hissederek** (dış kaynaklı) **Sezgisel** (iç kaynaklı) .
2. Dış kaynaklı bilgi ne tür bir kanalla en etkin şekilde elde edilmektedir? **Görsel –İşitsel**
3. Öğrenci bilgiyi anlama sürecinde nasıl bir yol izlemektedir? **Sıralı –Bütünsel**.
4. Öğrenci bilgiyi nasıl bir proses ile işlemeyi tercih etmektedir? **Yaparak–Düşünerek**

Bu modele göre,

1. Bireylerin dünyayı ve çevrelerini kavrama sürecindeki farklılık bilgiyi elde etme sürecindeki (hissederek ya da sezgisel) farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu ayrımı yaparak yaşayan öğrenen bireyler duyu organlarına gelen bilgiyi tercih eder iken, önsezileri ile öğrenen bireyler ise içsel olarak hafızalarından, düşüncelerinden ya da hayal güçlerinden ortaya çıkan bilgiyi tercih etmektedirler.
2. Bilgiye erişebilme sırasında bireylerin tercih ettikleri duyu organına göre öğrenciler, işitsel ve görsel olarak tanımlanabilir. İşitseller ile öğrenen öğrenciler sözlü-yazılı mesajları, açıklamaları tercih ederken, görseller ile öğrenen öğrenciler bilginin sözlü-yazılı mesajlar yerine resim, diyagram, şema, gösteriler gibi görsel materyaller yoluyla sunulmasını tercih etmektedirler.
3. Sunulan veriyi sıralı bir biçimde, birbirleriyle ilişkilendirerek küçük parçalar halinde öğrenen grup sıralı öğrenenlerdir. Bütünsel öğrenenler ise genele bakarak parçalar hakkında yorumda bulunurlar.
4. Düşünmeye dayalı proses, elde edilen bilgi üzerinde bireyin düşünmesini ve muhakeme etmesini içerir. Yaparak öğrenme süreci ise; elde edilen bilgiyi tartışma, açıklama ya da test etme gibi dış dünyada yapılan işlemleri içerir” (Felder ve Silverman, 1988).

2.3.5. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stili Modeli

“1970’li yıllarda ortaya çıkan Grasha ve Reichmann’ın öğrenme stilleri modeli lise ve üniversite düzeyindeki öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilemini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu öğrenme stilleri modelinin üç boyutu vardır ve her boyutun da kendi içerisinde iki alt boyutu vardır. Bu modellerle tanımlanan öğrenme stilleri şöyledir(Diaz veCartnal, 1999; Ferrari veWesley, 1996;akt. Otrar, 2006) :

1. Bağımsızlık
 - Bağımsız :
 - bağımlı
2. Paylaşım
 - rekabetçi
 - paylaşımcı
3. Katılım
 - çekingen
 - katılımcı

Bağımsız: Bu öğrenme stilini tercih eden öğrenciler birileri ile çalışmaktansa kendi kendilerine çalışmayı tercih ederler. Bu türdeki öğrenciler kendine güvenen ve oldukça meraklıkişilerdir. Eğer İnternete dayalı uzaktan bir eğitim görüyorlar ise, başka internet sitelerini inceleyebilmeimkanlarıöğrenme süreçlerine olumlu yönde etkiedebilir.

Bağımlı: Bu öğrenme stilini tercih eden öğrenciler için eğitmenin ve arkadaşlarınınıyönlendirmeleri önemlidir. Bu öğrencilerin sınıf içerisinde belli bir otoriteye ihtiyaçları vardır, yalnızca gerek gördüklerini öğrenir. Yeterli derecede açıklanmış programlar teknolojiye dayalı eğitim sürecinde olumlu yönde netice verebilir.

Rekabetçi: Bu tür öğrenme stilini tercih eden öğrenciler sınıf içerisindeki arkadaşlarından daha başarılı olmak ve akademik ün kazanmak isterler. Öğrenme süreci boyunca yapılan tüm çalışmalarınnot verilerekdeğerlendirilmesi bu tarzöğrenciler için önem teşkil eder. İnternet ortamındaki puanlarının ve hızlarının diğer öğrenciler ile kıyaslanması önemlidir. Sanal öğretmenler ile doğrudankuracakları etkileşimler bu tarzdaki öğrencilerin verimliliğini üst düzeye taşıyabilir.

Paylaşımıcı: Bu tip öğrenciler, öğretmenleri ve öğrenci arkadaşları ile yaptıkları müşterek çalışmalar sayesinde öğrenirler. Tercihleri ortak bir proje ortaya çıkarmak ve küçük gruplar halinde tartışmaktır. İnternet üzerinden sohbet odaları oldukça yararlıdır. Paylaşımıcı öğrenciler için sanal gruplar halinde ortak projelerin hazırlanması da oldukça eğitici.

Çekingen: Bu tip öğrenciler sınıf ortamında derse karşı ilgisizdirler. Öğrenmeyi sevmezler. Sınıf içerisindeki aktivitelere katılmaktan hoşlanmazlar. Bu öğrencilere eğitim vermeden önce öğrenecekleri bilgilerin hayatlarında ne kazandıracakları konusunda açıklama yapmak gerekir. Uzaktan internet yolu ile yapılan eğitimler en çok bu öğrencilere hitap eder.

Katılımcı: Bu tip öğrenciler öğrenmeye istekli ve sorumluluk almayı severler. Sınıf içerisindeki faaliyetlerde bulunmaktan zevk alırlar. Paylaşımıcılar gibi ortak çalışma yapmaktan hoşlanırlar. Grasha-Reichman tarafından ifade edilen öğrenci öğrenme tipleri bütün öğrencilerde seslenebilen yapıya sahiptir. Bireyler açıklanan öğrenme tiplerinin bir kısmına sahiptir. Bazılarında bir veya iki tanesi ağırlıklı olabilir. Eğitim öğretim süreci boyunca edinilen deneyimler sonucunda tercihler değişikliğe uğrayabilir. İnternet aracılığı ile uzaktan eğitim söz konusu olduğunda diğer öğrenme stillerine göre daha etkilidir. Bu yöntem özel olarak lise ve üniversite düzeyindeki öğrencileri için kurgulanmıştır. Genellikle ağırlık verilen konu öğrencinin öğrenme ile aralarındaki etkileşimdir. Aynı zamanda öğrencilerin gereksinimlerine duyarlı olduğundan, en uygun öğrenme ortamlarını oluşturur” (Diaz ve Cartnal, 1999; Ferrari ve Wesley, 1996; akt. Otrar, 2006).

2.3.6. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Bu öğrenme stili modelinde öğrenme süreci, konstanrasyon ile bilgiyi edinme ve zihinde tutma süreci olarak yorumlanmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993). “Beyin ve Biliş Teorisi bu modelin temelini oluşturur. Bireyin beyninin bazı bölümlerini diğerlerine göre daha fazla kullanmasını savunan beyin yerleşim teorisinde beyin, A, B, C, D olarak zihinsel etkinliklerini açıklamak üzere dört çeyrek bölüme ayrılır. A çeyreğinde olgular üzerinde, mantıksal, analitik ve eleştirel olarak düşünülürken, B çeyreği planlı, disiplinli, organize ve kararlı düşünmeyi, C çeyreği insani ilişkileri sağlayan, sembollerle ve kinestetik düşünmeyi, D çeyreği ise yaratıcı, yenilikçi, sezgisel karakterleri, resim üzerine yoğunlaşan çeyreği olarak tahmin edilmektedir. İçsel ve dışsal etmenlerin oluşturduğu değişkenlerin ilişkisini belirlemeye bilişsel tercihler yolu ile odaklanmıştır. Bu modelde öğrenme stillerini beş temel etmen oluşturur. Bunlar; duygusal, çevresel, sosyal, psikolojik

ve fiziksel etmenler.”(Babadoğan, 1999;Butler, 1987; Dunn-Dunn, 1992; Ekici, 2001;Jonassen-Grabowski, 1993; Özden, 2000; akt. Çelik vd., 2014).

“Bazıöğrenciler çalışma esnasında sesten etkilenmeyebilir, dahası ders çalışırken müzik dinlemeyi bile tercih edebilirlerkimileri ise sessiz bir çalışma ortamını tercih ederler.Bazıöğrencilerders çalışırken bulundukları bölgenin normalden aydınlık olmasını tercih etmelerine karşın, bazıları da loş olmasını tercih edebilirler. Kimi öğrenciler ortamınsıcak, kimileri ise serin olmasını isteyebilirler. Bazı öğrenciler çalışma ortamında belli bir düzenin olmasını tercih ederken, kimileri ise düzensiz bir öğrenme ortamında çalışmayı tercih edebilirler.” (Güven, 2004).

Çizelge 2.1’de çevresel özellikler belirtilmektedir.

Çizelge 2.1. Dunn’ın Öğrenme Stillerinde Çevresel Koşullar

Ses Düzeyi	• Sessiz çalışma ortamı • Sesli çalışma ortamı
Işık Durumu	• Loş ışıklı çalışma ortamı • Parlak ışıklı çalışma ortamı
Sıcaklık Durumu	• Sıcak çevre • Serin çevre
Düzen	• Pamuk ve plastik iskemle üzerinde kütüphanede çalışma • Yatak,minder, sandalye veya halı üzerinde mutfak ya da odada • Düzensiz bir çalışma ortamı • Düzenli bir çalışma ortamı

(**Kaynak:** Riding ve Rayner, 1998)

“Duyuşsal özellikler dikkate alındığında, bazı bireylerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için güdülenmeleri önem taşıırken, bazı için önemsiz olabilir. Kimi öğrenciler düzenli bir çalışma şeklini isterken, kimileri böyle bir şekli tercih etmiyor olabilir. Kimi öğrencileryapılanmış bir öğrenme biçiminden hoşlanırlar. İstenilen kurallara uyarlar ve verilen ödevleri zamanındayaparlar.Bazıları ise, böyle yönlendirilmekten çok kendi kararlarınıkendileri almayı tercih ederler. Çizelge 2.2’deduyuşsal özellikler belirtilmektedir” (Riding ve Rayner, 1998).

Çizelge 2.2.Dunn’ın Öğrenme Stillerinde Duyuşsal Özellikler

Motivasyon	• GÜDÜLENMİŞ olma. • GÜDÜLENMEMİŞ olma. • Akademik başarı. • Başarısızlık isteği.
Sorumluluk (Tepkisellik)	• Sorumlu olma. • Sorumlu olmama. • Uyum sağlama. • Uyum sağlamama. • Bir şeyler yapma düşüncesi. • Bir şeyler ile ilgilenmeme.
Süreklilik (Sebat)	• Çalışmada süreklilik. • Çalışmada sürekli olmama. • Görevini tamamlama. • Görevini yanda bırakma.
Öğrenmede Yapı	• Belli ödev ya da belli kurallarla yapılaşmış öğrenme ortamında olma. • Az yapılaşmış öğrenme ortamında olma. • Belli yönlendirmeleri tercih etme. • Kendi kararlarını tercih etme.

(Kaynak: Riding ve Rayner, 1998)

“Sosyal özellikler açısından bakıldığında, bazı öğrenciler kendi kendilerine, bazıları ise arkadaşlarıyla çalışmayı tercih edebilmektedirler. Kimi öğrenciler bir yetişkinle öğrenmeyi tercih ederken, kimi öğrenciler ise yetişkinle öğrenmeyi tercih etmemektedir. Kimi öğrenciler bir program ile çalışırken, kimi öğrenciler çeşitli gruplarla bir araya gelerek çalışmayı tercih ederler.

Sosyal tercihler, otorite görüntüsü, öğrenme grupları ve öğrenmenin çeşitli yolları şeklinde sıralanabilir. Sosyal tercihlerin başlıca alt etmenleri Çizelge 2.3’te verilmektedir” (Riding ve Rayner, 1998).

Çizelge 2.3. Dunn’ın Öğrenme Stillerinde Sosyal Tercihler

Öğrenme Grupları	• Bir akranla öğrenmeyi tercih etme • Kendi kendine öğrenmeyi tercih etme • Gizli düşünme • Karar verme ve bütünleştirme
Otorite görüntüsü	• Yetişkinle öğrenmeyi tercih etmeme • Yetişkinle öğrenmeyi tercih etme
Öğrenmenin çeşitli yolları	• Çalışma programı • Sosyal grupların çeşitliliği

(**Kaynak:**Riding ve Rayner, 1998)

“Öğrenciler, öğrenmek amacı ile duyu organlarını seçmede değişiklik gösterebilirler. Örnek verecek olursak, bazı bireyler duyu organlarını, bazı bireyler işitme yada dokunma duyularını seçebilirler. Kimi öğrenciler öğrenme sırasında bir şeyler yiyip içerken, kimi öğrenciler bir şey yiyip içmezler. Kimi öğrencilersabahın erken saatlerinde, kimi öğrenciler öğleye doğru, kimi öğrenciler öğleden sonra, kimileri ise akşam saatlerinde çalışmayı tercih ederler. Kimi öğrenciler çalışırken hareket gereksinimi duyarken, kimileri hareket etmezler.

Öğrenme için öğrencilerin duyu organını ve zamanı belirleme, öğrenme esnasında yiyeceğe ve devinime ihtiyaç duyup duymama ile ilgili özelliklerin tümüne fiziksel özellikler denir. Bunların alt etmenleri Çizelge 2.4’te verilmektedir.” (Riding ve Rayner, 1998).

Çizelge 2.4. Dunn’ın Öğrenme Stillerinde Fiziksel Özellikler

	Duyuma	Görme	Dokunma	Devimsel
Duyu Organları	• İşitme • Ders anlatmak • Münakaşa • Kaydetme	• Okuma • Çıktı alma • Şekiller • Gözlerini kapatma yoluyla tekrarlama	• Ellerini kullanmak • Altını çizmek • Not tutma	• Tüm vücudun hareket etmesi • Görüşmek • Gerçek hayat tecrübeleri • Drama • Tasarım • Ziyaret • Oyun oynama
Yiyecek	• Yemekle birlikte çalışma • Bunlara gereksinim duymama			
Zaman	• Erken sabah saatleri • Öğleye doğru • Öğleden sonra • Akşam saatleri			
Hareket	• Hareket gereksinimi • Hareket sürekli oturma			

(Kaynak: Riding ve Rayner, 1998)

Çizelge 2.5. Dunn’un Öğrenme Stillerinde Psikolojik Boyutlar

Psikolojik Boyutlar	
Bütünsel-Analitik [Bütünsel x Analitik]	Öğrenme sürecinde veya konsantre olurken konuyu tüm yanıyla mı, yoksa belli bir sıralamayla parça parça ayırarak mı öğrenir? Bütünsel öğrenciler konuya bir bütün olarak bakar ve sonuçla ilgilenirler. Parçalara indirgmeden önce bütünü mü görmek ister? Ya da tam tersi bütüne bakmadan, parçalara ayırarak onları bütünleştirmeyi mi tercih eder?
Dominant Hemisfer [Sağ x Sol]	Öğrenme sürecinde veya konsantre olurken, çocuklar beyinlerinin hangi tarafını daha etkili olarak kullanılıyor?(Sol beynini kullananlar sıralı ve analitik öğrenmeye yatkın, sağ beynini kullananlar bütüncü ve anında öğrenmeye yatkındır.)
Düşünce biçimi [Düşünceli x Düşüncesiz]	Öğrenme sürecinde veya konsantre olurken çocuk uzun süre düşünerek mi yoksa düşünmeden mi hareket ediyor? Düşünce üretme süreci nasıl? Sonuçlara ulaşma, çıkarsama ve karar aşamasında seri mi, yoksa karar aşamasından önce mevcut tüm alternatifleri değerlendirerek mümkün olan tüm seçenekleri hesaplıyor mu?

“Düşünme Biçimi:Psikolojik etkenlerin düşünme biçimleri alt boyutu elementleri tepkisel ve yansıtır. Sınıf içerisinde soru sorulduğunda anında yanıtlayanlar tepkisel öğrenci kategorisindedirler. Yansıtan öğrenciler de cevap verebilmekte fakat öncesinde soruları zihinlerinde tekrarlamaları, cevabı arayıp diğer cevaplarla karşılaştırma yapmaları gerekmektedir. Yansıtan öğrenciler hata yapmak istemezken, tepkiseller akıllarına gelenleri pat diye söylerler.” (Selçuk, 2012).“Bilgiyi İşleme:Psikolojik etkenlerin bilgiyi işleme alt boyutu elementleriglobal ve analitiktir. Önemli nokta bu iki öğrenci türlerine göre ders anlatım metotları kullanmaktır. Global öğrencilere dersleri esprili bir biçimde anlatmak önemlidir. Ders esnasında çeşitli görsellerin kullanılması (resimler,slâytlar vb.) fayda sağlar. Açık uçlu soruları tercih ederler. Analitiklere ise prosedürleri adım adım açıklamak gerekmektedir. Yaptıkları çalışmalarla ilgili geri bildirim vermek önemlidir. Analitik öğrenciler öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin ne olduğu ile ilgilenmemektedir” (Favre, 2007; Dunn, 2007).“Dunn ve Dunn, bu, duyuşsal özelliklerin,çevresel koşulların, sosyal tercihlerin ve fiziksel özelliklerin bireyin öğrenme stilini etkilediğini söylemiştir. Geliştirilen bu biçim modeli öğrenme stillerini öğrenme tercihlerine göre daha sık göstermektedir. Bu alanda GriggsveMonk, Keefe gibi araştırmacılar Dunn ve Dunn’ın bu modeli etkisi altında kalmışlardır.”(Riding ve Rayner, 1998).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın çözümlenmesinde yürütülen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

“Araştırma modeli, belli amaçlar doğrultusunda ve sistemli süreçler yoluyla veri toplanması ve toplanan verilerin çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi olarak ifade edilir. Aynı zamanda toplanan verilerin analizi olarak ta adlandırılabilir. Araştırma yapılırken bir yol izlemek gerekir. Bu yolu metot, model ve teknikler oluşturur”(Tatlıcan, 2016).

“Bir grubun belirli niteliklerini analiz etmek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma modeline tarama araştırması denilir. Bu araştırmanın önemli bir avantajı, bir çok kişiden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bizimle paylaşmasıdır. Bunlar örnek olay tarama ve genel tarama modeli olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel tarama modeli kullanılarak tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel araştırmanın başlıca örnekleri nedensel ve korelasyonel karşılaştırma yöntemleridir. Nedensel karşılaştırma araştırması insan toplulukları içerisindeki çeşitliliğin sebeplerini ve sonuçlarını şartlar ve katılan kişilere her hangi bir etki olmadan belirlemeyi amaç edinen çalışmalara denir. Sosyo-ekonomik seviyesi yüksek aileler yoluyla gelen öğrencilerin, sosyo-ekonomik seviyesi düşük aileler yoluyla gelenlere göre kendi dersinde daha zayıf olup olmadığını belirlemek isteyen bir öğretmeni düşünün. Bu soruyu nedensel-karşılaştırma araştırması yaparak test etmede, öğretmen, başarılarında bir farklılık olup olmadığını görmek için, sosyo-ekonomik düzeye göre ayrılan öğrencilerin başarı puanlarını karşılaştırarak sosyo-ekonomik faktörün öğrencilerin akademik başarıları farklılaştırıp farklılaşmadığını anlayabilir. Nedensel karşılaştırmalı çalışmalar, öğrencilerin davranış modellerinde gözlemlenen değişikliklerin olası nedenlerini belirleme konusunda değerlidir” (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama kapsamında yer alan karşılaştırma türünde gerçekleştirilmiştir. Bu modelle okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile kişisel bilgilerine ait değişkenler karşılaştırılarak ortaya konulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada evren, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı İstanbul ilinde bulunan üniversitelerde okulöncesi öğretmenliği bölümünde öğretim gören öğretmen adayları oluşmuştur. Bu evren içinden tesadüfi (random) oransız küme örnekleme yapılarak seçilen 5 üniversitede (Boğaziçi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Okan Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi) öğrenim gören öğrenciler örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmadaki örneklem grubuna dahil olan 398 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Ölçeği

Araştırmada öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Otrar ve Koç (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılmıştır (Bkz.EK-1).

Ölçek Otrar ve Koç (2015) öğretmen adaylarının görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme stillerine ölçmeye yönelik bir öğrenme stilleri ölçeği olarak geliştirilmiştir. Geçerlik işlemlerinde uzman görüşlerine de başvurulduğu çalışmada açıklayıcı faktör analizi sonucunda 39 maddeden oluşan ölçeğin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme stillerini ölçen 4 faktöre sahip olduğu, toplam varyansın %71,39'unun açıklandığı, açıklanan varyans yüzdelerinin faktörler için %6,27 -%36,61 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Güvenirlik işlemleri sonucunda Cronbach's Alpha katsayısının testin toplamı için $\alpha=,95$ olduğu, alt boyutlar için de bu değer $\alpha_{\min}=,95$ - $\alpha_{\max}=,95$ arasında olduğu görülmektedir. Madde analizlerinde madde-toplam ve madde kalan analizleri için tüm değerler $p<,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuş, öte yandan ayırdedicilik analizlerinde de tüm madde ve faktörlerin ayırdedici ($p<,001$) olduğu saptanmıştır. Puanların artması adayların ilgili öğrenme stiline daha çok sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmen adaylarının (cinsiyet, yaş, okuduğu sınıf seviyesi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde internet bağlantısı olan bir bilgisayarın olup olmadığı, verimli ders çalışma ile ilgili rehberlik alıp almadığı, ders çalışırken veya ödev yaparken yararlandığı kaynakların öncelik sırası, bir günde kaç saatini ders çalışmaya ayırdığı, ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaptığı, kendisine ait bir çalışma odasının olup olmadığı) özellikleri ile ilgili soruları içeren Kişisel Bilgi Formu sunularak bilgiler öğretmen adaylarından alınmaya çalışılmıştır (Bkz.EK-2).

3.4. Verilerin Toplanması

2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında örneklem belirlendikten sonra, belirlenen üniversitelere gidilerek alınan izin gerekli mercilere gösterilerek ve detaylı bilgilendirme yapılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Ölçeği” belirlenen üniversitelerde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bütün Kişisel Bilgi Formu ve Ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılıp daha sonra toplanmıştır. Araştırmada bulunan bütün veri toplama ile ilgili işler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma içerisinde istatistiksel analizlerden önce demografik bulgular gruplandırılmış ve uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bundan sonra elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerinin frekans ve yüzdelik dağılımları çıkarılmış, bundan sonra ölçeğin puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Katılımcılar içerisinde normal dağılım göstermeyen gruplar non-parametrik teknikler ile normal dağılım gösteren gruplar ise parametrik analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubundaki öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, ders çalışma hakkında destek rehberlik desteği alıp almama, ödev yaparken yararlandığı kaynaklar ve kendine ait bir çalışma odasının olup olmaması değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz grup t testi,

2. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyleri, internet bağlantısı olan bilgisayara sahip olup olmama, ders çalışma için kullandığı süre, ödevlerini yapmak için tercih ettiği zaman dilimi değişkenlerine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için (ANOVA),

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını tespit etmek için LSD testi,

4. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarının yaş değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,

Araştırma sonucu edinilen veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiş ve anlam aralığı 05 düzeyinde sınanmıştır. Buna ek olarak diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırma amaçlarına uygun olarak tablolastırılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştıma kümelerini meydana getiren öğretmen adaylarının demografik hususiyetlerini (cinsiyet, yaş, okuduğu sınıf seviyesi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde internet bağlantısı olan bir bilgisayarın olup olmadığı, verimli ders çalışma ile ilgili rehberlik alıp almadığı, ders çalışırken veya ödev yaparken yararlandığı kaynakların öncelik sırası, bir günde kaç saatini ders çalışmaya ayırdığı, ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaptığı, kendisine ait bir çalışma odasının olup olmadığı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanları için $\bar{x}$ ve ss değerleri, ardından araştırmanın hipotezlerine ait analiz sonuçları çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin değişkenlerine ait frekans(f), yüzde(%), geçerli yüzde(Geç.%), yığılmalı yüzde(Yığ.%) değerleri ve öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanları için $\bar{x}$ ve ss değerleri ve sunulmuştur.

Çizelge4.1. YaşıçinBetimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
17-20	114	28,6	28,6	28,6
21-24	252	63,3	63,3	92,0
25-28	16	4,0	4,0	96,0
29-Üzeri	16	4,0	4,0	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.1’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 114’ü (%28,6) 17-20 yaş grubunda, 252’si (%63,3) 21-24 yaş grubunda, 16’sı (%4,0) 25-28 yaş grubunda ve 16’sı (%4,0) 29 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 4.2. CinsiyetİçinBetimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Kız	372	93,5	93,5	93,5
Erkek	26	6,5	6,5	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.2’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 372’si (%93,5) kız, 26’sı (%6,5) erkektir.

Çizelge4.3.Sınıf Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
1.Sınıf	47	11,8	11,8	11,8
2.Sınıf	133	33,4	33,4	45,2
3.Sınıf	132	33,2	33,2	78,4
4.Sınıf	86	21,6	21,6	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.3’te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 47’si (%11,8) 1. sınıfa, 133’ü (%33,4) 2. sınıfa, 132’si (%33,2) 3. sınıfa ve 86’sı (%21,6) 4. sınıfa gitmektedir.

Çizelge4.4.Anne Eğitim Düzeyi İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
İlkokul	170	42,7	42,7	42,7
Ortaokul	75	18,8	18,8	61,6
Lise	102	25,6	25,6	87,2
Üniversite	51	12,8	12,8	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.4’te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 170’inin (%42,7) annesi ilkokul, 75’inin annesi (%18,8) ortaokul, 102’sinin annesi (%25,6) lise ve 51’inin annesi (%12,8) üniversite mezunudur.

Çizelge4.5.Baba Eğitim DüzeyiİçinBetimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
İlkokul	87	21,9	21,9	21,9
Ortaokul	66	16,6	16,6	38,4
Lise	126	31,7	31,7	70,1
Üniversitesi	119	29,9	29,9	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.5'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 87'sinin (%21,9) babası ilkokul, 66'sının (%16,6) babası ortaokul, 126'sının (%31,7) babası lise ve 119'unun (%29,9) babası üniversite mezunudur.

Çizelge4.6.İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Evet	334	83,9	83,9	83,9
Hayır	34	8,5	8,5	92,5
Bilgisayar var internet yok	30	7,5	7,5	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.6'da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 334'ünün (%83,9) internet bağlantılı bilgisayarı vardır, 34'ünün (%8,5) internet bağlantılı bilgisayarı yoktur ve 30'unun (%7,5) bilgisayarı vardır ancak internet bağlantısı yoktur.

Çizelge4.7.Verimli Ders Çalışma Teknikleri Hakkında Rehberlik Desteği Alma Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Evet	175	44,0	44,0	44,0
Hayır	223	56,0	56,0	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.7'de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 175'i (%44,0) verimli ders çalışma teknikleri hakkında rehberlik desteği alırken 223'ü (%56,0) destek almamaktadır.

Çizelge4.8.Yararlanılan Kaynak Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Kitap	144	36,2	36,2	36,2
İnternet	248	62,3	62,3	98,5
Anne-Baba	6	1,5	1,5	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.8’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 144’ü (%36,2) ders çalışırken ödev yaparken kitaptan, 248’i (%62,3) internetten ve 6’sı (%1,5) anne-babasından yararlanmaktadır.

Çizelge4.9.Günde Kaç Saat Ders Çalışıldığı Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
1 saat	203	51,0	51,0	51,0
2 saat	115	28,9	28,9	79,9
3 saat	46	11,6	11,6	91,5
4 saat	34	8,5	8,5	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge4.9’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 203’ü (%51,0) günde 1 saat, 115’i (%28,9) 2 saat, 46’sı (%11,6) 3 saat ve 34’ü (%8,5) 4 saat ders çalışmaktadır.

Çizelge4.10.Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Okuldan gelir gelmez	30	7,5	7,5	7,5
Yemekten sonra	160	40,2	40,2	47,7
Yatmadan önce	111	27,9	27,9	75,6
Haftasonları	97	24,4	24,4	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge 4.10’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 30’u (%7,5) ödevlerini genelde okuldan gelir gelmez, 160’ı (%40,2) yemekten sonra, 111’i (%27,9) yatmadan önce ve 97’si (%24,4) haftasonları yapmaktadır.

Çizelge4.11.Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkeni İçin Betimsel Değerler

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Var	315	79,1	79,1	79,1
Yok	83	20,9	20,9	100,0
Toplam	398	100,0	100,0	

Çizelge 4.11’de görüldüğü üzere,araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 315’inin (%79,1) kendine ait çalışma odası varken 83’ünün (%20,9) yoktur.

Çizelge4.12. ÖSÖ Görsellik Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler

Puan	n	$\bar{x}$	ss
Görsellik	398	4,30	,488

Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,30$ SS=,488 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge4.13. ÖSÖ Dokunsallık Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler

Puan	n	$\bar{x}$	ss
Dokunsallık	398	4,10	,597

Çizelge 4.13’te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde edilen puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 4,10$ SS=,597 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge4.14. ÖSÖ Kinestetik Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler

Puan	n	$\bar{x}$	ss
Kinestetik	398	3,75	,608

Çizelge 4.14’te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,75$ SS=,608 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge4.15. ÖSÖ İşitsellik Alt Boyutu Puanları İçin Betimsel Değerler

Puan	n	$\bar{x}$	ss
İşitsellik	398	3,13	,606

Çizelge 4.15'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,13$ SS=,606 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, ders çalışma hakkında destek rehberlik desteği alıp almama, ödev yaparken yararlandığı kaynaklar ve kendine ait bir çalışma odasının olup olmaması değişkenine göre farkın olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan *bağımsız grup t testi*; sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyleri, internet bağlantısı olan bilgisayara sahip olup olmama, ders çalışma için kullandığı süre, ödevlerini yapmak için tercih ettiği zaman dilimi değişkenlerine göre farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere *LSD testi*; yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Kruskal Wallis testi* yapılmıştır.

Çizelge4.16. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	SO	X^2	SD	p
Görsellik	17-20	114	200,02	,614	3	,893
	21-24	252	198,13			
	25-28	16	220,97			
	29-Üzeri	16	195,94			
	Toplam	398				

Çizelge 4.16'da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların sıralamalar ortalamalarının yaş değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2 = ,614$; $p > ,05$).

Çizelge4.17. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	SO	X ²	SD	p
Dokunsallık	17-20	114	194,33	1,758	3	,624
	21-24	252	200,63			
	25-28	16	232,00			
	29-Üzeri	16	185,97			
	Toplam	398				

Çizelge 4.17’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların sıralamalar ortalamalarının yaş değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,758$; $p>,05$).

Çizelge4.18a. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Gruplar Arası Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	SO	X ²	SD	p
Kinestetik	17-20	114	186,13	10,116	3	,018
	21-24	252	211,65			
	25-28	16	158,94			
	29-Üzeri	16	143,91			
	Toplam	398				

Çizelge 4.18a’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde edilen puanların sıralamalar ortalamalarının yaş değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamalarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=10,116$; $p<,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla gruplar kendi aralarında Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge4.18b. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Gruplar	17-20	21-24	25-28	29-Üzeri
17-20	SO=186,13	p<,05	p>,05	p>,05
21-24		SO=211,65	p>,05	p<,05
25-28			SO=158,94	p>,05
29-Üzeri				SO=143,91

Çizelge 4.18b’de görüldüğü üzere,araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanlar doğrultusunda yaş değişkenine göre oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 17-20 yaş grubu ile 21-24 yaş grubu arasında 21-24 yaş grubu lehine $p<,05$ düzeyinde; 21-24 yaş grubu ile 29 ve üzeri yaş grubu arasında 21-24 yaş grubu lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>,05$).

Çizelge4.19. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	SO	X²	SD	P
İşitsellik	17-20	114	181,95	4,077	3	,253
	21-24	252	205,86			
	25-28	16	201,50			
	29-Üzeri	16	222,41			
	Toplam	398				

Çizelge 4.19’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanları doğrultusunda sıralamalar ortalamalarının yaş değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=4,077$; $p>,05$).

Çizelge4.20.ÖSÖ GörsellikPuanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	ST	U	Z	p
Görsellik	Kız	372	199,61	74256,50	4793,500	-,075	,940
	Erkek	26	197,87	5144,50			
	Toplam	398					

Çizelge 4.20’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralama ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($z=-,075$; $p>,05$).

Çizelge4.21. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	ST	U	Z	p
Dokunsallık	Kız	372	203,52	75708,50	3341,500	-2,640	,008
	Erkek	26	142,02	3692,50			
	Toplam	398					

Çizelge 4.21’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralama ortalamalarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($z=-2,640$; $p<,05$). Analiz sonucunda farklılığın kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge4.22. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	ST	U	Z	p
Kinestetik	Kız	372	199,94	74378,50	4671,500	-,291	,771
	Erkek	26	193,17	5022,50			
	Toplam	398					

Çizelge 4.22’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralama ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($z=-,291$; $p>,05$).

Çizelge4.23. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney-U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	ST	U	Z	p
İşitsellik	Kız	372	197,21	73360,50			
	Erkek	26	232,33	6040,50	3982,500	-1,508	,132
	Toplam	398					

Çizelge 4.23’te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralama ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($z=-1,508$; $p>,05$).

Çizelge4.24.ÖSÖ Görsellik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Görsellik	1.Sınıf	47	4,27	,526	G.Arası	,807	3	,269		
	2.Sınıf	133	4,24	,465	G.İçi	93,780	394	,238		
	3.Sınıf	132	4,32	,514	Toplam	94,587	397		1,131	,336
	4.Sınıf	86	4,35	,459						
	Toplam	398	4,30	,488						

Çizelge 4.24’te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesiamacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=1,131$; $p>,05$).

Çizelge4.25.ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Dokunsallık	1.Sınıf	47	4,05	,714	G.Arası	,601	3	,200		
	2.Sınıf	133	4,10	,564	G.İçi	141,018	394	,358		
	3.Sınıf	132	4,07	,599	Toplam	141,620	397		,560	,642
	4.Sınıf	86	4,17	,581						
	Toplam	398	4,10	,597						

Çizelge 4.25'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanlarının sınıf değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,560$; $p>,05$).

Çizelge4.26.ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Kinestetik	1.Sınıf	47	3,68	,647	G.Arası	2,531	3	,844		
	2.Sınıf	133	3,78	,563	G.İçi	144,295	394	,366		
	3.Sınıf	132	3,66	,639	Toplam	146,826	397		2,304	,077
	4.Sınıf	86	3,86	,592						
	Toplam	398	3,75	,608						

Çizelge 4.26'da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=2,304$; $p>,05$).

Çizelge4.27.ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
İşitsellik	1.Sınıf	47	3,08	,635	G.Arası	1,763	3	,588	
	2.Sınıf	133	3,06	,594	G.İçi	143,983	394	,365	
	3.Sınıf	132	3,17	,550	Toplam	145,746	397		1,608 ,187
	4.Sınıf	86	3,22	,679					
	Toplam	398	3,13	,606					

Çizelge 4.27’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=1,608$; $p>,05$).

Çizelge4.28. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Görsellik	İlkokul	170	4,31	,444	G.Arası	,174	3	,058	
	Ortaokul	75	4,32	,613	G.İçi	94,412	394	,240	
	Lise	102	4,26	,497	Toplam	94,587	397		,243 ,867
	Üniversite	51	4,30	,408					
	Toplam	398	4,30	,488					

Çizelge 4.28’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür($F=,243$; $p>,05$).

Çizelge4.29. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Dokunsallık	İlkokul	170	4,08	,618	G.Arası	,335	3	,112	,311 ,817
	Ortaokul	75	4,16	,664	G.İçi	141,285	394	,359	
	Lise	102	4,10	,520	Toplam	141,620	397		
	Üniversite	51	4,09	,579					
	Toplam	398	4,10	,597					

Çizelge 4.29’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,311$; $p>,05$).

Çizelge4.30. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Kinestetik	İlkokul	170	3,70	,608	G.Arası	,838	3	,279	,754 ,521
	Ortaokul	75	3,80	,614	G.İçi	145,988	394	,371	
	Lise	102	3,75	,615	Toplam	146,826	397		
	Üniversite	51	3,81	,591					
	Toplam	398	3,75	,608					

Çizelge 4.30’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,754$; $p>,05$).

Çizelge4.31. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
İşitsellik	İlkokul	170	3,11	,593	G.Arası	1,332	3	,444	
	Ortaokul	75	3,20	,643	G.İçi	144,414	394	,367	
	Lise	102	3,19	,604	Toplam	145,746	397		1,211 ,305
	Üniversite	51	3,02	,593					
	Toplam	398	3,13	,606					

Çizelge 4.31’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,1,211$; $p>,05$).

Çizelge4.32.ÖSÖ Görsellik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Görsellik	İlkokul	87	4,30	,463	G.Arası	,259	3	,086	
	Ortaokul	66	4,31	,493	G.İçi	94,328	394	,239	
	Lise	126	4,26	,533	Toplam	94,587	397		,360 ,782
	Üniversite	119	4,33	,456					
	Toplam	398	4,30	,488					

Çizelge 4.32’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,360$; $p>,05$).

Çizelge4.33. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Dokunsallık	İlkokul	87	4,15	,547	G.Arası	,411	3	,137	,382 ,766
	Ortaokul	66	4,08	,626	G.İçi	141,209	394	,358	
	Lise	126	4,11	,612	Toplam	141,620	397		
	Üniversite	119	4,07	,606					
	Toplam	398	4,10	,597					

Çizelge 4.33'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,382$; $p>,05$).

Çizelge4.34. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Kinestetik	İlkokul	87	3,69	,624	G.Arası	2,278	3	,759	2,070 ,104
	Ortaokul	66	3,82	,552	G.İçi	144,548	394	,367	
	Lise	126	3,82	,663	Toplam	146,826	397		
	Üniversite	119	3,66	,555					
	Toplam	398	3,75	,608					

Çizelge 4.34'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=2,070$; $p>,05$).

Çizelge4.35. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F P
İşitsellik	İlkokul	87	3,02	,568	G.Arası	6,910	3	2,303	
	Ortaokul	66	3,29	,631	G.İçi	138,836	394	,352	
	Lise	126	3,26	,579	Toplam	145,746	397		6,536 ,000
	Üniversite	119	3,00	,606					
	Toplam	398	3,13	,606					

Çizelge 4.35'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde edilen puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan bir ANOVA analizinin sonucunda anne eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F=6,536; p<,001$).

Bu sonucun ardından hangi gruplarda farklılık olduğunu analiz etmek amacıyla post- hoc analiz teknikleri kullanılmıştır. Post- hoc çoklu karşılaştırma tekniğini belirlemek amacıyla Levene's testi ile grup dağılımları varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Buna bağlı olarak da varyansların homojen olduğu analiz edilmiştir ($L_F=,203; p>,05$). Varyansların homojen olması durumunda çoğunlukla kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir;

Çizelge4.36. ÖSÖ İşitsellik ve Baba Eğitim Düzeyi İçin Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	sh	p
İlkokul	Ortaokul	-,274	,097	,005
	Lise	-,241	,083	,004
	Üniversite	,018	,084	,829
Ortaokul	İlkokul	,274	,097	,005
	Lise	,033	,090	,715
	Üniversite	,292	,091	,001
Lise	İlkokul	,241	,083	,004
	Ortaokul	-,033	,090	,715
	Üniversite	,259	,076	,001
Üniversite	İlkokul	-,018	,084	,829
	Ortaokul	-,292	,091	,001
	Lise	-,259	,076	,001

Çizelge 4.36’da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre oluşan farkın hangi gruplar arasında anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın, ilkokul ve ortaokul grupları arasında ortaokul mezun grubu lehine; ilkokul ve lise grupları arasında lise grubu lehine; ortaokul ve üniversite grupları arasında ortaokul grubu lehine; lise ve üniversite grupları arasında lise grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamalarını arasındaki farklılıkların ise anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > ,05$).

Çizelge4.37. ÖSÖ Görsellik Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Görsellik	Evet	334	4,29	,491	G.Arası	,138	2	,069	,290	,749
	Hayır	34	4,32	,521	G.İçi	94,448	395	,239		
	Bil.varint.yok	30	4,36	,421	Toplam	94,587	397			
	Toplam	398	4,30	,488						

Çizelge 4.37’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi yapılan ANOVA analizinin sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F = ,290$; $p > ,05$).

Çizelge4.38. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Dokunsallık	Evet	334	4,10	,589	G.Arası	,031	2	,015	,043	,958
	Hayır	34	4,07	,750	G.İçi	141,589	395	,358		
	Bil.varint.yok	30	4,11	,502	Toplam	141,620	397			
	Evet	398	4,10	,597						

Çizelge 4.38’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların internet bağlantılı bilgisayara

sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,043$; $p>,05$).

Çizelge4.39. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Kinestetik	Evet	334	3,74	,617	G.Arası	,009	2	,005	,012 ,988
	Hayır	34	3,75	,585	G.İçi	146,817	395	,372	
	Bil.varint.yok	30	3,76	,553	Toplam	146,826	397		
	Evet	398	3,75	,608					

Çizelge 4.39’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,012$; $p>,05$).

Çizelge4.40. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının İnternet Bağlantılı Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
İşitsellik	Evet	334	3,15	,602	G.Arası	1,835	2	,917	2,518 ,082
	Hayır	34	3,17	,651	G.İçi	143,911	395	,364	
	Bil.varint.yok	30	2,90	,558	Toplam	145,746	397		
	Evet	398	3,13	,606					

Çizelge 4.40’ta görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların internet bağlantılı bilgisayara sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=2,518$; $p>,05$).

Çizelge4.41. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Görsellik	Evet	175	4,27	,471	,036	-,920	383,356	,358
	Hayır	223	4,32	,501	,034			

Çizelge 4.41’de görüldüğü üzere,araştırmanınörnekleme grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların verimli ders çalışma teknikleri hakkında rehberlik desteği alma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-,920$; $p>,05$).

Çizelge4.42. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Dokunsallık	Evet	175	4,11	,571	,043	,173	385,758	,863
	Hayır	223	4,10	,619	,041			

Çizelge 4.42’de görüldüğü üzere,araştırmanınörnekleme grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların verimli ders çalışma teknikleri hakkında rehberlik desteği alma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-,173$; $p>,05$).

Çizelge4.43. ÖSÖ KinestetikPuanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Kinestetik	Evet	175	3,79	,593	,045	1,182	380,586	,238
	Hayır	223	3,71	,619	,041			

Çizelge 4.43’te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların verimli ders çalışma

teknikleri hakkında rehberlik desteği alma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=1,182$; $p>,05$).

Çizelge4.44. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Ders Çalışma Hakkında Destek Alma Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
İşitsellik	Evet	175	3,16	,611	,046	,674	371,333	,501
	Hayır	223	3,12	,603	,040			

Çizelge 4.44'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların verimli ders çalışma teknikleri hakkında rehberlik desteği alma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=674$; $p>,05$).

Çizelge4.45.ÖSÖ Görsellik Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Görsellik	Kitap	144	4,26	,500	,042	-,969	291,994	,333
	İnternet	248	4,31	,486	,031			

Çizelge 4.45'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların ders çalışırken ödev yaparken yararlanılan kaynak değişkine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisizGruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-,969$; $p>,05$).

Çizelge4.46.ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Dokunsallık	Kitap	144	4,09	,599	,050	-,138	299,232	,890
	İnternet	248	4,10	,599	,038			

Çizelge 4.46’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların ders çalışırken ödev yaparken yararlanılan kaynak değişkine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-,138$; $p>,05$).

Çizelge4.47. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Kinestetik	Kitap	144	3,71	,594	,050	-1,031	308,708	,303
	İnternet	248	3,77	,619	,039			

Çizelge 4.47’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanlarının ders çalışırken ödev yaparken yararlanılan kaynak değişkine göre oluşan farkı anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=-1,031$; $p>,05$).

Çizelge4.48. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Yararlanılan Kaynak Açısından Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
İşitsellik	Kitap	144	3,08	,539	,045	-1,547	339,715	,123
	İnternet	248	3,18	,637	,040			

Çizelge 4.48’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların ders çalışırken ödev

yaparken yararlanılan kaynak değişkine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür($t=-1,547$; $p>,05$).

Çizelge4.49. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Görsellik	1 saat	203	4,24	,505	G.Arası	1,225	3	,408	
	2 saat	115	4,35	,493	G.İçi	93,362	394	,237	
	3 saat	46	4,38	,411	Toplam	94,587	397		1,723 ,162
	4 saat	34	4,32	,445					
	Toplam	398	4,30	,488					

Çizelge 4.49’da görüldüğü üzere,araştırmanınörneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların ders çalışma süresi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür($F=1,723$; $p>,05$).

Çizelge4.50. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F P
Dokunsallık	1 saat	203	4,24	,505	G.Arası	4,03	,647	4,03	
	2 saat	115	4,35	,493	G.İçi	4,19	,556	4,19	
	3 saat	46	4,38	,411	Toplam	4,15	,515	4,15	1,962 ,119
	4 saat	34	4,32	,445					
	Toplam	398	4,30	,488					

Çizelge 4.50’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların ders çalışma süresi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=1,962$; $p>,05$).

Çizelge4.51. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Kinestetik	1 saat	203	3,76	,624	G.Arası	,828	3	,276		
	2 saat	115	3,77	,589	G.İçi	145,998	394	,371		
	3 saat	46	3,71	,620	Toplam	146,826	397		,745	,526
	4 saat	34	3,61	,568						
	Toplam	398	3,75	,608						

Çizelge 4.51’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların ders çalışma süresi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizinin sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,745$; $p>,05$).

Çizelge4.52. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	P
İşitsellik	1 saat	203	3,09	,610	G.Arası	1,282	3	,427		
	2 saat	115	3,14	,584	G.İçi	144,464	394	,367		
	3 saat	46	3,24	,737	Toplam	145,746	397		1,165	,323
	4 saat	34	3,23	,427						
	Toplam	398	3,13	,606						

Çizelge 4.52’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların ders çalışma süresi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=1,165$; $p>,05$).

Çizelge4.53. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Görsellik	Okuldan gelir gelmez	30	4,26	,638	G.Arası	,418	3	,139	,584 ,626
	Yemekten sonra	160	4,33	,450	G.İçi	94,169	394	,239	
	Yatmadan önce	111	4,29	,440	Toplam	94,587	397		
	Haftasonları	97	4,26	,549					
	Toplam	398	4,30	,488					

Çizelge 4.53'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların ödevlerin yapıldığı zaman dilimi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,584$; $p>,05$).

Çizelge4.54. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Dokunsallık	Okuldan gelir gelmez	30	3,99	,739	G.Arası	,820	3	,273	,765 ,514
	Yemekten sonra	160	4,08	,547	G.İçi	140,800	394	,357	
	Yatmadan önce	111	4,12	,600	Toplam	141,620	397		
	Haftasonları	97	4,16	,628					
	Toplam	398	4,10	,597					

Çizelge 4.54'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların ödevlerin yapıldığı zaman dilimi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,765$; $p>,05$).

Çizelge4.55. ÖSÖ Kinestetik Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
Kinestetik	Okuldan gelir gelmez	30	3,79	,557	G.Arası	1,948	3	,649	1,766 ,153
	Yemekten sonra	160	3,66	,572	G.İçi	144,878	394	,368	
	Yatmadan önce	111	3,80	,627	Toplam	146,826	397		
	Haftasonları	97	3,81	,650					
	Toplam	398	3,75	,608					

Çizelge 4.55'te görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların ödevlerin yapıldığı zaman dilimi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=1,766$; $p>,05$).

Çizelge4.56. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Ödevlerin Yapıldığı Zaman Dilimi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F p
İşitsellik	Okuldan gelir gelmez	30	3,05	,674	G.Arası	,376	3	,125	,340 ,797
	Yemekten sonra	160	3,12	,596	G.İçi	145,370	394	,369	
	Yatmadan önce	111	3,14	,577	Toplam	145,746	397		
	Haftasonları	97	3,17	,638					
	Toplam	398	3,13	,606					

Çizelge 4.56'da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların ödevlerin yapıldığı zaman dilimi değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=,340$; $p>,05$).

Çizelge4.57. ÖSÖ Görsellik Puanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Görsellik	Oda var	315	4,31	,491	,028	,839	131,115	,403
	Oda yok	83	4,26	,479	,053			

Çizelge 4.57’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ görsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların kendine ait çalışma odasına sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür($t=,839$; $p>,05$).

Çizelge4.58. ÖSÖ Dokunsallık Puanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Dokunsallık	Oda var	315	4,10	,583	,033	-,166	118,614	,869
	Oda yok	83	4,11	,653	,072			

Çizelge 4.58’de görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ dokunsallık alt boyutundan elde ettikleri puanların kendine ait çalışma odasına sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür($t=-,166$; $p>,05$).

Çizelge4.59. ÖSÖ KinestetikPuanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
Kinestetik	Oda var	315	3,74	,626	,035	-,554	145,869	,580
	Oda yok	83	3,78	,539	,059			

Çizelge 4.59’da görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerinÖSÖ kinestetik alt boyutundan elde ettikleri puanların kendine ait çalışma

odasına sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür($t=-,554$; $p>,05$).

Çizelge4.60. ÖSÖ İşitsellik Puanlarının Kendine Ait Çalışma Odasına Sahip Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t Testi		
						t	sd	p
İşitsellik	Oda var	315	3,15	,614	,035	,969	135,839	,334
	Oda yok	83	3,08	,573	,063			

Çizelge 4.60'ta görüldüğü üzere, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilerin ÖSÖ işitsellik alt boyutundan elde ettikleri puanların kendine ait çalışma odasına sahip olma değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Gruplar t Testi sonucunda, aritmetik ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür($t=-,969$; $p>,05$).

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %93,5'i kadın, %6,5'u erkektir sonucu tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %28,6'sı 17-20 yaş aralığında, %63,3'ü 21-24 yaş aralığında, %4,0'ı 25-28 yaş aralığında, %4,0'ı 29 ve üzeri yaş aralığındadır sonucu tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının “Verimli Çalışma ile İlgili Rehberlik Desteği Alıp Almama Durumuna Göre” %56,0'ının hayır, %44,0'ünün evet sonucu tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeylerinin %42,7'sini ilkökul, %18,8'ini ortaokul, %25,6'sını lise, %12,8'ini üniversite mezunu olarak ifade ettikleri sonucu tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeylerinin %21,9'unu ilkökul, %16,6'sını ortaokul, %31,7'sini lise, %29,9'unu üniversite mezunu olarak ifade ettikleri sonucu tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %11,8'i 1.sınıf öğrencisi, %33,4'ü 2.sınıf öğrencisi %33,2'si 3.sınıf öğrencisi ve % 21,6'sı 4.sınıf öğrencisi olduklarını ifade etmişlerdir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %83,9'u kesintisiz internet erişimi olan bilgisayarlara sahipler %8,5'unun bilgisayar ve internet erişimi bulunmamaktadır. Bununla birlikte örneklem grubundaki öğrencilerin %7,5'unun bilgisayarları bulunmasına rağmen kesintisiz internet erişimleri bulunmamaktadır.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %62,3'ü birincil araştırma kaynağı olarak interneti kullandıklarını %36,2'si birincil araştırma kaynağı olarak basılı materyalleri

kullandıklarını ancak sadece %1,5'unun birincil araştırma kaynağı olarak ebeveynleri değerlendirdiklerini beyan etmişlerdir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %51'i günde en az bir saat, %28,9'u günde en az iki saat, %11,6'ı günde en az üç saat, %8,5'u günde en az dört saat çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %7,5'u ödevlerini okuldan gelir gelmez yaptıkları, %40,2'sinin yemekten sonra yaptıkları, %27,9'unun yatmadan önce yaptıkları ve %24,4'ünün ise ödevlerini hafta sonlarına bıraktıkları tespit edilmiştir.

Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının %79,1'inin kendine ait çalışma alanı bulunurken %20,9'unun bu imkandan yoksun olduğu gözlemlenmiştir.

5.2. Tartışma

Örneklem grubumuzdaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kadın olduğunu tespit etmekle birlikte göz ardı edilemeyecek miktarda da erkek adayların bulunduğunu ayrıca kronolojik bir analiz yaptığımızda da yıldan yıla erkek öğretmen adaylarının oranında artış olduğunu çok rahatlıkla gözlemleyebiliyoruz. Bu durumda yakın gelecekte erkek öğretmen adaylarının kadın adayların oranını eşitleyebileceklerini öngörmek mümkündür. Bu öngörünün ışığında eğitim metodolojisinin erkek adayları da kapsayacak şekilde yenilenmesi ihtiyacı kaçınılmaz olabilir.

Bununla birlikte örneklem grubumuzun %83,9'u kişisel bilgisayara ve kesintisiz internet erişimine sahiptir. Buna ek olarak örneklem grubumuzun %7,5'u da kişisel bilgisayara sahip ancak internet erişimlerine kamuya açık ağlarla sağlayabilmektedirler. Yani grubun %91,4'ü periyodik olarak internete erişim sağlamaktadırlar.

Elde ettiğimiz tüm verilerle birlikte öğretmen adaylarının %62,3'ü tüm araştırmaların da interneti birincil kaynak olarak kullanmaktadırlar. Ebeveynlerini birincil kaynak olarak kullananlar ise sadece %1,5'luk dilimi oluşturmaktadırlar. %44,0 gibi yüksek bir yüzde ile okulöncesi öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler verimli ders çalışma tekniklerinden haberdarlar ve profesyonel rehberlik hizmeti olarak bu teknikleri uygulamaktadırlar. Bu etkin rehberlik ve teknikler öğretmen adaylarının akademik başarılarına doğrudan etki etmektedir; daha da gelişmesine olanak sağlayacak potansiyele sahiptir. Ve ayrıca mesleki gelişime de pozitif bir katkı sağlayabilir.

Bu noktaya kadar edindiğimiz verilerden çıkan sonuç bize ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğrenme süreçlerine ve gelişimine her hangi bir etkisinin olmadığını işaret etmektedir. Ancak metodolojik farklılıklar, profesyonel rehberlik ve bilimsel teknikler tamamen belirleyici rollere sahipler. Yani öğrencilerin çok azı ebeveynlerinin yardımına ihtiyaç duydukları için ebeveynlerin rolü göz ardı edilebilecek noktadadır. Bu aşama da uzmanlardan destek alan, bilimsel teknikler kullanan öğrenciler ile bu destekleri almayıp bu teknikleri kullanmayan öğrencilerin karşılaştırmalarının yapılması geniş bir araştırma alanı oluşturacaktır, bu araştırma alanının derinlemesine analizi bu tezin en etkin noktada önerdiği maddelerin başında gelmektedir.

Anne babasının daha yüksek düzeyde eğitim almış olduğunu görmüş olduğumuz bireyler sözlü iletişime daha fazla önem ve öncelik vermelerinden dolayı bireyin işitsel bilgileri daha iyi işlemesine ait bir öğrenme stili puanı elde etmiş olmaları mümkün olabilir.

Babaların eğitim düzeyinde babası ortaokul ve lise mezunu olanlar daha fazla işitselliği kullanıyorlar bunun nedeni bu ortaokul ve lise öğrencilerinin içinde bulundukları dönem gereği anne babaları ve öğretmenleri ile daha fazla sözlü diyaloga girmeleri yani kendini ifade etme konusundaki isteklilikleri motivasyonları onların öğrenme stillerinin işitsel öğrenme stillerinin daha yüksek sonuçlar elde etmesine neden olmuş olabilir.

Değişen eğitim anlayışına bağlı olarak yeni kuşağın öğrenme stilleri konusunda daha yüksek bir farkındalığa sahip olmasından kaynaklanıyolabileceği düşünülebilir. Kinestetik puan bunlar daha genç oldukları için daha hareketli bir grup olabilirler. Yani bunun gelişim dönemi özelliklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

İşitsel öğrenme stillerinde kızların lehine anlamlı bir farklılığın olması dille ve konuşma ile ilgili alanlarda daha baskın olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada ve Alaşan'ın 2010 yılında ilköğretim öğretmen adaylarının üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu iki araştırma birbirini destekler niteliktedir.

Sadece kızlar öğrenme sürecinde dokunmaya dayalı deneyimleri daha fazla önceliyorlar bunun nedeni soyut düşünme konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada ve Gül'ün 2011'de yapmış olduğu araştırmada kendine ait bir çalışma odasının olup olmaması durumuna göre öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu iki araştırma birbirini destekler niteliktedir.

Verimli ders çalışma teknikleri hakkında anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni aldıkları desteğin öğrenme stilleri odaklı olmamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Araştırma işitselliğin yaşın, yaş gruplarının üzerinde farklılaştırıcı bir özellik olmadığını, işitselliğin farklı yaşlarda bir şeyleri etkilemediğini değiştirmediğini ortaya koymuştur.

5.3. neriler

Araştırma yapılırken gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik neriler

1. Bu tür araştırmalardan elde edilen verilerin daha sağlıklı bir şekilde genellenebilirliğini artırmak amacıyla araştırma daha büyük örneklem grupları üzerinde yinelenmelidir.
2. Yapılan araştırmalar da demografik değişkenlerin ayrıntıları artırılabilir.
3. Bu tür araştırmalar başka illerde de yapılabilir.
4. Nitel araştırma sonuçları ile desteklenmesi sağlanabilir.
5. Alt boyutları açısından daha zengin olan öğrenme stilleri ölçekleri ile araştırma tekrarlanabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik neriler

1. Verimli ders çalışma teknikleri konusunda uzmanlardan öğrenme stilleri odaklı destek alarak öğrenmeleri sağlanabilir.
2. Öğrencilerin zel bir çalışma mekanı edinmeleri (yurtta veya evde) temin edilmelidir.
3. Okuldaki fiziki eğitim ortamlarının düzenlenmesinde öğrencilerin öğrenme stillerini geliştirecek değişiklikler dikkate alınabilir. Aynı nokta sınıf içerisi düzenlenirken de göz önünde bulundurulabilir.

4.Öğrenme stilleri “öğrenmeler” yolu ile değişebilmekte, geliştirilebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı öğrenme stilleri konusunda bilgi sahibi olması sağlanabilir.

5.Sınavlarda değişik soru tipleri kullanılarak farklı öğrenme stillerine sahip olan öğretmen adaylarına eşit şans verilmesi sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Akpay, A. (2008). *Eğitimde Amaçlar ve Toplumsal Sistem*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (1987). Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 210-229.
- Aral, N. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Yapa Yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). “ Kolb Öğrenme Stili Envanteri”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(87), 37-47.
- Babadoğan, C. (1994).Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(1), 1056-1065.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitiminin Eğitimi“Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi”*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Berklin, T. C. (1972). *Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklarımız*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Biggs, J. (2001). “*Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach*”.
- Bilasa, P. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi (Gazi Üniversitesi Örneği). *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 8-20.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk ve ark. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cognitive Styles*. New York:Routledge.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çelik ve ark. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 114-129.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğrenme Sanatı-Planlamadan Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dunn, R. andDunn, K. (1993). *TeachingSecondaryStudents Through TheirIndividual Learning Styles. PracticalApproachesforGrades 7-12*. Massachusetts: Ailynand Bacon.
- Ekici, G. (2002). “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- EngineeringEducation*, 78(7), 674–681.
- Entwistle, N., McCune V., Walker, P. (2001). “*Conceptions, StylesandApproachesWithinHigherEducation: AnalyticAbstractionsandEverydayExperience*”. *Perspectives on Thinking, Learning andCognitiveStyles*. Mahwah: LawranceErlbaumAssociates.
- Erden,M.ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme*.Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek gelişmek özgürleşmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergür, D. O. (1998). *Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması*,Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eyüboğlu, R. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi-Öğretmen Eğitimi*.İstanbul: Tasarım,Uygulama ve Baskı.
- Favre, L. (2007). *I. Öğrenme Stilleri Sempozyumu, Bilfen İlköğretim Okullarında Sunulan Bildiri*, Bilfen Okulları, İstanbul.
- Felder, R. M. (1988). Learning andTeachingStyles in EngineeringEducation.
- Felder, R.M. (1996).*Matters of Style, ASEE Prism*, (4), 18-23,
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güven, B. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güven, B. Ve Özbek Ö. (2007) “Developing Learning Style Inventory ForEffectiveInstructional Design”, *TheTurkish Online Journal of EducationalTechnology*, 6 (2) ,78-90.<http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-prism.htm> adresinden 30.08.2016 tarihinde alınmıştır.
- Karakış, Ö. (2006).*Bazı Yüksek Öğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kolb, D. (2014). *ExperientialLearning:Experience as the Source of Learning and Development*. EnglewoodCliffs, New Jersey: PrenticeHall.
- Körükçü ve ark. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 151-160.
- Otrar. M. (2006). *Öğrenme Stilleri ve Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmininin ve İş Stresinin Karşılaştırılması Analizi*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir ve ark. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Kapak Tasarımı, Baskı ve Cilt Adım Ajans.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: İkinci Basım.
- Özer, B. (1998) “*Öğrenmeyi Öğretme*”, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
- Özer, B. (2001). “*Bilgi İşleme Kuramı*”. *Gelişim ve Öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

- Reid, G. (2005) *Learning Styles and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Riding, R. and Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies-Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Sekman, M. (2000). *Kesintisiz Öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Selçuk, Z. (2012). *Öğrenme Stilleri Sempozyumu*, Bilfen İlköğretim Okullarında Sunulan Bildiri, Bilfen Okulları, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sternberg, R. J. and Zhang L. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and*
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597-607.
- Şahin ve ark. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Klavuzu*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şentürk, C. (2013). Eğitimde Başarıya Giden Yolda Öğrenme Stilleri Faktörü. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*. 164(165), 10-15.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlıcan, Ü. (2016). *Eğitim Araştırmalarında Temel Fikirler ve Kavramlar*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Veznedaroğlu, L.R. ve Özgür, O.A. (2005). *Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri*. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 30/08/2016 tarihinde alınmıştır.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2001). Öğrenme Stili ve Değerler Eğitimi. *DEM Dergisi*, 2, 120-121.
- Zengin, H. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, Sınav Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

EK-1:ANKET

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya bilgi sağlaması için bu form oluşturulmuştur. Forma adınızı yazmanıza gerek yoktur. Çalışmanın güvenilirliği size sunulan ifadeleri içtenlikle, dürüstçe ve dikkatle doldurmanıza bağlıdır. Lütfen boş madde bırakmayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirilecek bilimsel çalışma amacının dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yasemin ÇOKBİLİR

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Kaç yaşındasınız?

☐ 17-20 ☐ 21-24 ☐ 25-28 ☐ 29 ve üzeri

2. Cinsiyetiniz :

☐ Kız ☐ Erkek

3. Kaçınıcı sınıfta okumaktasınız?

☐ Üniversite Hazırlık ☐ Üniversite 1. Yıl ☐ Üniversite 2. Yıl
☐ Üniversite 3. Yıl ☐ Üniversite 4. Yıl

4. Annenizin eğitim durumu nedir?

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans üstü

5. Babanızın eğitim durumu nedir?

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans üstü

6. Evinizde internet bağlantısı olan bir bilgisayar var mı?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bilgisayar var fakat internet bağlantısı yok

7. Daha önce verimli ders çalışma teknikleri hakkında rehberlik servisinden destek aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

8. Ders çalışırken ya da ödev yaparken yararlandığınız kaynaklar nelerdir?

Öncelik sırasına göre numaralandırın.

☐ Kitap ☐ İnternet ☐ Anne- Baba

9. Bir günde kaç saatini ders çalışmaya ayırırsın?

☐ 1 saat ☐ 2 saat ☐ 3 Saat ☐ 4 Saat ☐ 5 saat ve daha fazla

10. Ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaparsın?

☐ Okuldan gelir gelmez ☐ Yemekten sonra

☐ Yatmadan önce ☐ Hafta sonları

11. Kendine ait bir çalışma odan var mı?

☐ Kendime ait bir çalışma odam var ☐ Kendime ait bir çalışma odam yok



EK-2:ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ (ÖAÖSÖ)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN İNCELENMESİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ (ÖAÖSÖ)

NO		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1-	Derslerde görsel araçlar kullanıldığında daha iyi öğrenirim.					
2-	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam onu bir filmde seyrederek öğrenmeyi tercih ederim.					
3-	Şekiller arasındaki farklılıkları kolayca ayırt edebilirim.					
4-	Gördüğüm bir şeyi kolayca hatırlayabilirim.					
5-	Görsel grafiklerle veya şekillerle daha iyi öğrenirim.					
6-	Yeni tanıştığım insanların yüzlerini hatırlarım.					
7-	Bir bilgiyi hatırlarken çalıştığım notların-kitabın görselini hatırlarım.					
8-	Bir konuyu kendim okuyarak daha iyi anlıyorum.					
9-	Çalışma masamın temiz ve düzenli olmasına dikkat ederim.					
10-	Video, resim, kavram haritası ile anlatılan dersleri daha iyi anlarım.					
11-	Güçlü bir şekilde ışıklandırılmış yerlerde çalışmayı tercih ederim.					
12-	Bir konuyu öğretirken görsel malzeme kullanmak bana zevk verir.					
13-	En kolay hatırladığım bilgiler işiterek öğrendiklerimdir.					
14-	Yeni bir konuyu derste dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.					
15-	Bir kitabı okumaktansa birisinden dinlemeyi tercih ederim.					
16-	Yeni bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce bunun nasıl yapılacağını anlatılmasına ihtiyaç duyarım.					
17-	Yeni bir şey öğrenmem gerekiyorsa CD ‘den dinlemeyi tercih ederim.					
18-	Yeni tanıştığım insanların isimlerini unutmam.					
19-	Konuyu tekrar ederken PC- Cd den dinlemeyi tercih ederim.					
20-	Gürültülü ortamda ders çalışabilirim.					

21-	Ders çalışırken müzik dinlemeyi severim.					
22-	Dinlediklerimi okuduklarımdan daha iyi anlarım.					
23-	İşittiğim sesler dikkatimi çeker.					
24-	Anlatmayı yazmaya tercih ederim.					
25-	Yeni bir konuyu öğrenmem ya da hatırlamam için işitmem yeterlidir.					
26-	Bir konuyu öğretirken anlatmayı daha çok tercih ederim.					
27-	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam deneyerek yaparak öğrenmeyi tercih ederim.					
28-	Yaptığım (denediğim) bir şeyi kolayca hatırlayabilirim.					
29-	El becerilerimi kullanabildiğim derslerde daha kolay öğrenirim.					
30-	Proje ve maket gibi etkinliklerle öğrendiklerimi kolay hatırlarım.					
31-	Dokunduğum nesneleri daha iyi hatırlarım					
32-	Yazarak çalıştığım da asla unutmam					
33-	Ders çalışırken not almaktan hoşlanırım.					
34-	Gördüğüm nesnelere dokunmak isterim.					
35-	Şekiller çizerek daha iyi öğrenirim.					
36-	Deneyimleyerek her şeye dokunarak yapmam konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
37-	Bir konuyu öğretirken gösterip yaptırmaktan hoşlanırım					
38-	Öğrenirken dans etmekten hoşlanırım.					
39-	Ders çalışırken kalem çeviririm.					
40-	Bir konuyu düşünürken hareket etmekten-yürümekten çok keyif alırım.					
41-	Otururken bacağımı veya vücudumu sallarım.					
42-	Genellikle konuşurken el-kol hareketi yaparım.					
43-	Öğretmenimin hareketleri dersi anlamamı kolaylaştırır.					
44-	Yaptığım (denediğim) şeyi daha kolay hatırlarım.					
45-	Bir konuyu deneyimleyerek öğrendiysem kolay kolay unutmam.					
46-	Sportif faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.					
47-	Derste sürekli hareket etmek isterim.					
48-	Ders çalışırken kahve almak için veya başka bir nedenle kalkarım.					
49-	Ders anlatırken sürekli hareket ederim.					

ÖZGEÇMİŞ

YASEMİN ÇOKBİLİR

Kişisel bilgiler:

Doğum Tarihi: 06.12.1983

Doğum Yeri: Üsküdar, İSTANBUL

E-posta Adresi :yasemin_cok@hotmail.com

Eğitim Durumu:

İlkokul: 1989 –1994 Öğretmen Harun Reşit İlköğretim Okulu –İstanbul

Ortaokul: 1994 –1997 Gözcübaba Ortaokulu-İstanbul

Lise: 1997 –2000 Kadıköy Anadolu Kız Meslek Lisesi-İstanbul

Lisans: 2003 –2007 Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği-Konya

Yüksek Lisans: 2013-2019 Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı-İstanbul