

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 6. 7. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ÖĞRENME STİLLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**  
(Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TUĞBA KOÇAK

GAZİANTEP  
OCAK 2007

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 6. 7. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ÖĞRENME STİLLERİ VE AKADEMİK  
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**  
(Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TUĞBA KOÇAK**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. A. Elçin GÖREN SUMMAK

GAZİANTEP  
OCAK 2007

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
(Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)**

Tuğba KOÇAK

Tez Savunma Tarihi: 18.01.2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN  
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. A. Elçin GÖREN SUMMAK  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. A. Elçin G. SUMMAK (Jüri Başkanı)

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Ersin AKARSU

\_\_\_\_\_

*KIZLARI OLMAKTAN ONUR DUYDUĞUM*

*BABAMA ve ANNEME...*

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM 6. 7. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)

KOÇAK, Tuğba

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. A. Elçin GÖREN SUMMAK

Ocak 2007, 79 sayfa

Bu araştırma 2005-2006 öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri ilköğretim okulları 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki 13 okulda bulunan 1190 6., 7., 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı alt boyutları bulunan beşli likert tipi 42 maddeden oluşan Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği ve 2005-2006 eğitim öğretim yılı Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarı arasında bulunan olumsuz ilişki önceki araştırmaları doğrular niteliktedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenme stilleri, Akademik başarı

**ABSTRACT****AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES  
AND THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF THE 6TH 7TH 8TH GRADE  
PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
(A Case Study in Greater Gaziantep Area)**

KOÇAK, Tuğba

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asist. Prof. Dr. A. Elçin GÖREN SUMMAK

January 2007, 79 pages

This study was conducted in order to analyze the relationship between the learning styles and the academic achievement of the 6th 7th and 8th grade primary school students in central districts in Gaziantep in 2005-2006 educational period. The sample of the study was 1190 6th 7th and 8th grade primary school students from 13 primary schools in Sahinbey and Sehitkamil. The data analysed were gathered by using Grasha-Reichmann Student Learning Style Scale and I. Achievement and Assessing Exam of Gaziantep Provincial Directorate of Education. On the basis of the data obtained, there is significant correlation between the academic achievement and the avoidant, collaborative, dependent, competitive and participant learning styles for 6th grade students; the independent, avoidant, and competitive learning styles for 7th grade; the independent, avoidant, collaborative and competitive learning styles for 8th grade.

**Key words:** Learning styles, Academic achievement

## ÖN SÖZ

Tüm insanların parmak izleri kadar eşsiz olduğu gerçeğine dayanarak başladı bu çalışma. Eğitimde bireysel farklılıkların önemine dikkat çekilmek istendi ve araştırmada, bireysel farklılıklar adına, öğrenmeyi öğrenme adına atılacak adımlardan biri olan öğrenme stilleri ve öğrenme stillerinin akademik başarıda ne derecede etkili olduğu incelendi.

Araştırmamın ilk aşamasından itibaren bana yol gösteren ve tüm bilgi birikimleriyle her zaman yanımda olan saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. A. Elçin GÖREN SUMMAK ve Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK'a; verdiği derslerde yeni ufuklar açtıran ve engin deneyimlerini bizlerle paylaşan çok değerli hocam Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN'a; araştırmam boyunca beni manen destekleyen öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerime; tez yazım aşamasında önerilerde bulunan İl Milli Eğitim AR-GE bürosu mesai arkadaşlarıma; yardımlarından dolayı İl Milli Eğitim Şube Müdürü Mehmet ÖZ'e; madden ve manen her zaman yanımda olan; anneme, babama, abime, Simge'ye, Mustafa'ya, teyzeme kısaca tüm aile fertlerime ve araştırma verilerinin bilgisayara aktarılmasından bugüne kadar geçen sürede her türlü sorunumu paylaşıp, çözüm yolları arayan Kerem ELİBAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2007  
Tuğba KOÇAK

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. GİRİŞ .....	1
1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI.....	2
1.3. ARAŞTIRMA PROBLEMİ .....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ .....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
1.7. SINIRLILIKLAR .....	6
1.8. SAYILTIAR .....	6
<b>2. KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	<b>7</b>
2.1. EĞİTİMİN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ.....	7
2.2. ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME .....	8
2.3. ÖĞRENME STİLİ TANIMLARI.....	10
2.4. ÖĞRENME STİLLERİ MODELLERİ .....	12
2.4.1. Kişilik .....	13
2.4.1.1. Myers-Briggs Tip Belirleyici .....	14
2.4.1.1.1. Dışa dönüklük-içe dönüklük (extra-intro).....	14
2.4.1.1.2. Duyumsallık-sezgisellik (sensing-intiution) .....	15
2.4.1.1.3. Düşünme-hissetme (thinking-feeling).....	15
2.4.1.1.4. Yargılama-algılama (judging-perceiving).....	16
2.4.2. Bilgiyi İşleme .....	17
2.4.2.1. Kolb öğrenme stili modeli.....	17
2.4.2.1.1. Değiştiren (divergent) öğrenme stili .....	19
2.4.2.1.2. Özümseyen (assimilator) öğrenme stili.....	19
2.4.2.1.3. Ayırıştırıcı (converger) öğrenme stili.....	19
2.4.2.1.4. Yerleştiren (accomodator) öğrenme stili.....	20
2.4.3. Sosyal İlişki .....	23
2.4.3.1. Grasha-Reichmann öğrenme stili ölçeği .....	23
2.4.3.1.1. Bağımsız.....	24

2.4.3.1.2. Bağımlı.....	24
2.4.3.1.3. Katılımcı.....	24
2.4.3.1.4. Pasif.....	25
2.4.3.1.5. Rekabetçi.....	25
2.4.3.1.6. İşbirlikçi.....	25
2.4.4. Eğitimsel Tercih.....	25
2.4.4.1.Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli.....	26
2.4.4.1.1. Çevresel uyarıcılar.....	26
2.4.4.1.2. Duygusal uyarıcılar.....	27
2.4.4.1.3. Sosyal uyarıcılar.....	27
2.4.4.1.4. Fizyolojik uyarıcılar.....	28
2.4.4.1.5. Psikolojik uyarıcılar.....	28
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM.....</b>	<b>32</b>
3.1. YÖNTEM.....	32
3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	32
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	33
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ.....	34
3.5.VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI.....	37
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	37
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....</b>	<b>39</b>
4.1. BULGULAR.....	39
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	40
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	42
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	44
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	46
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	48
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	50
4.1.7. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular.....	52
4.2. TARTIŞMA.....	53
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>56</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>60</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>63</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ/VITAE.....</b>	<b>79</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Dışa dönük-içe dönük kişilerin özellikleri.....	14
Tablo 2.2. Duyumsal-sezgisel kişilerin özellikleri.....	15
Tablo 2.3. Düşünce-his odaklı kişilerin özellikleri .....	15
Tablo 2.4. Yargılayıcı-algısal kişilerin özellikleri .....	16
Tablo 2.5. Belirtilen öğrenme stillerine sahip öğrencilerin özellikleri .....	21
Tablo 2.6. Öğrenme stillerin güçlü öğrenme yönleri, tercih edilen ortamlar ve aktiviteler.....	22
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan okullar ve bağlı oldukları ilçeler .....	33
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	33
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre dağılımı.....	34
Tablo 3.4. Maddelerin alt boyutları.....	35
Tablo 3.5. Alt boyutların güvenilirlik katsayısı .....	37
Tablo 4.1. Bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	40
Tablo 4.2. Bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	41
Tablo 4.3. Bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	42
Tablo 4.4. Pasif öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	43
Tablo 4.5. Pasif öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	43
Tablo 4.6. Pasif öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	44
Tablo 4.7. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	45
Tablo 4.8. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	45
Tablo 4.9. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	46
Tablo 4.10. Bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	46
Tablo 4.11. Bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	47
Tablo 4.12. Bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	48
Tablo 4.13. Rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	48
Tablo 4.14. Rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	49

Sayfa No

Tablo 4.15. Rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	50
Tablo 4.16. Katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	51
Tablo 4.17. Katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	51
Tablo 4.18. Katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi .....	52
Tablo 4.19. İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki analizi.....	52

## ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
<b>Şekil 2.1.</b> Öğrenme stillerinin soğan halkası modelleri .....	13

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. GİRİŞ

##### **Her insan bir dünyadır...**

Eğitimin bireyselleştirilmesi, günümüz eğitiminin önemli yaklaşımlarından biridir. Bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda her öğrencinin kişilik, algı, yetenek, zeka farklılıkları göz önünde bulundurulurken, onun en iyi öğrenme yolu, yani *öğrenme stili* belirlenmelidir. Bu şekilde hem eğitim bireyselleştirilmiş olacak hem de kendi öğrenme stilini öğrenen öğrenci, öğrenmeyi öğrenme yolunda büyük bir adım atmış olacaktır.

Okullar, bireyleri yetiştirip onları başarılı bir yaşama hazırlamak için vardır. Ne yazık ki geleneksel eğitim sistemindeki okullar bu görevlerini yerine getirememektedir. Geleneksel eğitim sisteminde, klasik öğretim yaklaşımlarıyla öğrenemeyenler “öğrenme özürü” ilan edilip, bu yaklaşımlarla öğrenebilenlere de gerçek yaşamda uygulama alanı olmayan, yaşantıya geçirilemeyen bilgiler verilmektedir. Kendini, öğrenme kapasitesini, başarı ile kullandığı ve kullanmaya ihtiyaç duyduğu yöntemi, öğrenmek istediği konuya olan bilgisini ve ilgisini bilmeden, etkin öğrenme gerçekleşemez (Açıkgöz, 2002:4-12).

Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden birisi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 8. maddesi olan “eğitimde fırsat ve imkan eşitliği”dir. Bu ilke, yoksullara eğitim imkanı sunmanın da ötesinde daha geniş bir anlam kazanarak, her bireye kendi ilgi, yeteneklerine göre eğitim, yani bireysel eğitim, fırsatının verilmesi olarak da algılanabilir. Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını açıklayan 2. maddesinde bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır (Saban, 2002:2-3).

## 1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI

Dünyaya gelen hiçbir insan, bir diğer insanla aynı değildir. Varolan tüm insanlar parmak izleri kadar eşsizdir. Konusu insan olan sosyal bilimlerde farklı bireylerin aynı uyaranlara aynı tepkileri vermeleri beklenemez. Bu eğitim bilimleri için de geçerlidir. İnsanların farklı şekillerde öğrendiği yeni bir fikir değildir (Fizzel, 1984). Wratcher (1997)'e göre öğrenme stili temelini Eski Yunan'dan almıştır. Bazı keşiflere bakıldığında farklı öğrenme şekillerinin 2500 yıl öncesine gittiği sonucu çıkmaktadır. Bhagavad Gita'da anlatıldığına göre eski Hindularda insanlar aktif - pasif ve duygusal - düşünceli olarak nitelendirilirlerdi ve buna bağlı olarak dört yola (yogas) ihtiyaç duyarlardı. Eski bulgularla bugünkü bulgular arasındaki benzerlik tesadüften fazlası olsa gerek (Bedford, 2004).

Bireysel farklılıklar ve kişisel tercihler dün de vardı bugün de var. Öğrenme stilleri kavramının temelini de bireysel farklılıklar ve kişisel tercihler oluşturmaktadır. Almanya'daki psikologlar, bilişsel stil ile 1900'lü yıllarda ilgilenmeye başladılar. Carl Jung'un "psikolojik tipler" çalışması ilk olarak 1921'de gün yüzüne çıktı. Gordon Allport "stil" kelimesini bireylerin değişmeyen özelliklerini ifade ederken kullandı. Lowenfield dünyayı dokunarak tanıyanları "dokunsal"; görerek tanıyanları "görsel" olarak belirledi.

Yaklaşık 200 yıl önce meydana gelmiş olan bir olay, öğrenme stillerinin araştırma konusu olarak değerlendirilmesinde önem arzeden, öğretmen ve öğrenci arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bir problemi açıklıyor. 1796 yılında Greenwich gözleminde Astronom Maskelyn asistanı Kinnerbrook'u saati yanlış kalibre ettiği, en azından kendi kalibre ettiği şekilde etmediği için işten çıkardı. Kinnerbrook kendisini geliştirebilsin diye birkaç ay eğitilmiş olmasına rağmen iyiye gideceğine kötüye gitti ve işine son verildi. Hata iki sebepten dolayı önemliydi: Greenwichteki saat tüm diğer gözlemleri için standardı temsil ediyordu ve tüm çalışanların o günden sonra fark ettiği gibi bir kişinin patronuyla devamlı olarak farklı fikirlerde olması akıllıca değildi.

20 yıl sonra, başka bir astronom, Bessel, işten çıkarılma hakkındaki yazıları okudu ve işçilerin saatleri kalibre ederken aynı şekilde davranıp davranmadıklarını incelemeye başladı. Bessel işçilerin saati farklı şekillerde kalibre ettiklerini ve bundan kaynaklanan tutarsızlığı düzeltmek için bir formül geliştirdiklerini buldu. Deneysel psikoloji tarihçisi Edgware Boring'e göre bu; bireysel farklılıkları objektif

olarak çalışmaya başlamanın ve bu bilgiyi yaşam kalitesini arttırmak için kullanmanın ilk denemesiydi (Grasha, 1984: 46).

1960 yılında öğrenme stili çalışmalarına başlayan Rita Dunn, insanların birbirlerinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymayı amaçladı.

Araştırmalar sonucunda öğrenenlerin birbirlerinden farklı pek çok özelliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecinde bu özelliklerin hepsine yer vermek yerine öğrenme üzerinde etkili olduğu genel olarak kabul edilen öğrenen özellikleri üç grupta ele alınabilir (Şimşek, 2002):

**1) Grupsal Özellikler:** Öğrencilerin yaş, öğrenim düzeyi, kültürel ve ekonomik özellikler gibi tanımlayıcı özellikleridir.

**2) Giriş Yeterlikleri:** Öğrencilerin, öğretimi yapılacak içeriğe ilişkin ne bildikleri ve ne yapabildikleridir. Öğrencilerin giriş yeterliklerinin altında veya üstünde bir eğitim onları sıkmaktan ve zaman kaybindan başka bir işe yaramayabilir.

**3) Öğrenme Stilleri:** Öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, kendilerine tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir (Given, 1996):

- Öğretime karşı olumlu tutumlarda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Kendinden farklı olanı kabullenmede artış,
- Akademik başarıda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme,
- Ev ödevlerini tamamlamada daha çok içsel disiplin

Görüldüğü gibi öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sağlamak, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılarının artmasını değil, bunun yanında farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir.

Ayrıca, öğrenme stillerini öğrencilere öğretmenin, bunlara uygun öğretim ortamları düzenlemenin gerekliliği ve yararları konusunda başka görüşler de bulunmaktadır:

- Öğrenme olanakları bireyin oynamak, incelemek ve keşfetmek gibi doğal eğilimleriyle örtüştürüldüğü zaman öğrenme hızlanmaktadır (Given, 1996).
- Öğrenme stilleri sistematik bir biçimde öğrencilere öğretildiğinde oldukça kısa bir süre içerisinde öğrenilenlerin miktarında ve hatırlanmasında artış görülmektedir (Given, 1996).
- Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenme gücünün arttırmasına yardım eder (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).
- Eğer öğretmenin öğretme stiliyle öğrenenin öğrenme stilleri arasında yanlış bir eşleşme olursa bunun hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumsuz sonuçları vardır. Öğrenciler, derste sıkılabirler ve dikkatlerini kaybedebilirler, sınavlardan zayıf alabilirler, dersten gözleri korkabilir ve hatta kendilerini bu alanda iyi hissetmeyerek dersi çalışmaktan vazgeçebilirler (Felder ve Silverman, 1988).
- Karşısında dikkatsiz, isteksiz, katılımı olmayan, zayıf alan öğrencileri gören öğretmen de karamsarlığa kapılıp kendi öğretmenlik yeterliği hakkında kuşkuya bile düşebilir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğrenme etkinlikleri arasındaki uyum, onların akademik başarısını yükseltmektedir (Şimşek, 2002).
- Miller (Akt. Şimşek, 2002), öğretimin, öğrenme stiline uygunluğunun yalnızca başarı değil motivasyon, tutum ve katılımı da arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrenme stillerini bilmek ve öğrenme – öğretme etkinliklerini buna uygun tasarlamak, öğrenme güçlüğü var diye nitelediğimiz pek çok öğrencinin gerçekte bir öğrenme güçlüğü olmadığını, uygun ortamlar ve uyarıcılar sunulduğunda böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini gösterebilir.

Öğretim sürecinde öğrenme stillerini dikkate almak, bunların temele alındığı öğretimsel süreçler tasarlayabilmek için farklı modeller oluşturulmuştur. Bu farklı modellerin oluşturulmasında, araştırmacıların temele aldığı değişkenlerdeki farklılıklar ve bu değişkenlere bağlı olarak öğrenme stillerini tanımlama biçimlerindeki çeşitlilik önemli rol oynamıştır.

Öğrenci başarısı okulların etkililiğini belirleyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler arasında ise öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri yer alabilir. Böyle bir etkinin olup olmadığını ortaya çıkarılması için bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

### **1.3. ARAŞTIRMA PROBLEMİ**

“İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?”

### **1.4. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ**

1. Bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
2. Pasif öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
3. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarılarını arasında ilişki var mıdır?
4. Bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarılarını arasında ilişki var mıdır?
5. Rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarılarını arasında ilişki var mıdır?
6. Katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarılarını arasında ilişki var mıdır?

### **1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bireysel farklılıklar ve kişisel tercihler öğrenme stillerinin temelini oluşturmakta ve bunlar öğrenme stilleri modelleri adı altında incelenmektedir. Öğrenme stilleri 1960'lı yıllardan beri çalışılmakta olan bir kavram olmasına rağmen, ülkemizde bu konuda çok sayıda araştırma, çalışma, inceleme bulunmamaktadır. Bu çalışma belli bir grup öğrencinin öğrenme stillerini belirleyip, bu farklılıkların akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenler için öneriler getirilecek etkili öğretime ve dolayısıyla etkili okulların oluşturulmasına katkıda bulunulacaktır.

## 1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde, kullanılacak öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha rahat bir şekilde seçilebilecektir. Bir sınıfta tek bir öğrenme stiline sahip öğrenciler bulunması beklenemez. Bu sebeple çeşitli metodların kullanıldığı, kolayca uyum sağlanabilecek bir öğrenme çevresi oluşturan bir öğretim sunmak gerekir. Öğrenme stilleri göz önüne alınarak yapılacak öğretimde sınıf içinde bireysel farklılığı bulunan öğrencilerin tümüne yönelik bir öğretim gerçekleştirilmiş olacaktır. Böylece sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasında aşırı uçurumların ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir. Öğretmen kendi öğrenme stilini de belirlemelidir, çünkü öğretmen kendi stilini bilmezse, öğrencilere farkında olmadan sadece kendi stiline uygun ders anlatabilir. Daha fazla stile uygun öğretim yapılması, dersin daha fazla öğrenci tarafından, daha kolay anlaşılması, öğrencilerin ihtiyacının karşılanması demektir. Öğrenme stilleri sınıfa girince, eğitim bireyselleştirilmiş olacak ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilecektir.

## 1.7. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, öğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde, veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.
2. Araştırma akademik başarıya etki eden diğer faktörlerin sonuç üzerindeki olası etkilerinin dikkate alınmaması ile sınırlıdır
3. Araştırma, Gaziantep iline bağlı Şehitkamil ve Şahinbey ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okulu öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırma, 2005–2006 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

## 1.8. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencileri, anketi yanıtlarken samimi ve objektif davranmışlardır..
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAYNAK ÖZETLERİ

#### 2.1. EĞİTİMİN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ

**“Ustalar üzerinde çalıştıkları materyali çok iyi bilirlerse işlerinin ehli olurlar. Kullandıkları araç ve gerece ne kadar hükmedebilirlerse de o kadar iyi usta olurlar. Siz üzerinizde çalıştığınız işleyip geliştirdiğiniz insana ilişkin ne biliyorsunuz?”**

**Aytaç Açıkalın**

Birey, kalıtımla bir takım gizil güçler getirir. Ancak bu gizil güçler kültürlenerek gelişir ya da kültürel değerler yaratır. Birey çevresiyle etkileşerek gelişimini sürdürür ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Kazanılan kişilik özellikleri ise, insandan insana ayrılık gösterir. Böylece her insan başkalarından değişik özellikler geliştirerek birey olur. Bireysel ayrımlar bireyin ilerideki yaşlarında da farklılaşmaktadır. Bir insanın kendi özelliklerinin gelişimi de kendi içinde ayrılık göstermektedir. Bireysel öğretimin amacı, bu kadar farklı kişisel yapı, ilgi, yetenek ve gereksinim içindeki bireyleri üst düzeyde yetiştirip, topluma kazandırmaktır. Etkinliğini artırmak için de büyük oranda öğrenme ve öğretme kuramlarından yararlanmaktadır (Demirel, 2005:143-144).

Geleneksel sınıf ortamında yer alan öğrenciler çeşitli özellikleri bakımından birbirlerinden farklılaşmakta iken, tüm öğrenciler için anlatılan konu, anlatılış tarzı ve kullanılan araç gereçler bakımından aynıdır. Bunun sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenme çabaları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.

Günümüz eğitim öğretim çalışmalarında öğrencilere “hak ettikleri” öğrenme ortamını sunmak en önemli amaçlardan biri olmuştur. Bu amaçla yapılan çalışmalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını merkez alan bir anlayış

benimsenmektedir. Bu noktadan hareketle bir çok eğitim programı öğrencilerin öğrenme performanslarındaki bireysel farklılıkları belirlemeyi ve bu farklılıklardan yola çıkarak etkinlikler oluşturmayı amaçlamaktadır (Ergin, 2004:1-10).

Eğitim sonucu edinilen bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerlerin mevcut ihtiyaçları karşılamada olduğu kadar, gelecekte karşılaşılabilecek sorunları çözebilme özelliğini taşıması gerekmektedir (Özbek, 2004:9). Günümüz toplumlarının sorunları nitelikleri yönünden dünden farklıdır. Yarın da bu günden farklı olacaktır. Bu farklılıklar yeni gelişmeleri de beraberinde getirmektedir.

Geleneksel öğretim metotlarında pek dikkate alınmayan bireysel farklılıklar, öğrenme muhtevalarının farklılıkları, dış öğrenme şartları, öğrenmenin niteliği gibi faktörler öğrenmede beklenen gelişmeyi oluşturmadığından yeni arayışlar kendini hissettirmiş, bunun sonucu olarak da birbirlerine göre oldukça farklılıklar arz eden öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Öğretmeni, öğretim ünitesini, dersi veya problemi merkeze alan program anlayışları günümüzde bizzat öğrenciyi merkeze alan, onun ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yönelik bireysel öğretim programları geliştirilmeye başlamıştır. Bireysel öğrenme-öğretme etkinlikleri değişik yöntemlerle uygulanmaktadır. Bunlar otomatik dil dersliklerinde öğretim, programlı öğretim, modüler öğretim, bilgisayarlarla öğrenme-öğretim, televizyonlu öğretim, uzaktan öğretim, etkinlikleri olmak üzere farklı isimler ve yöntemler halinde uygulanmaktadır (Alkan, 1997:176-197). Öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmaları bireysel öğrenmenin daha da ilerisini düşünülecek olunursa öğrenmeyi öğrenmenin ilk adımlarından biri oldu söylenebilir.

## 2.2. ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME

**"Yirmi birinci yüzyılın cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil, öğrenmeyi öğrenmeyenler olacaktır"**

**Alvin Toffler**

Bugünkü dünyanın temel özelliği, değişim hızının giderek artmasıdır. Buna paralel olarak bilgi de çok hızlı bir şekilde çoğalmakta, mevcut bilgi ise aynı hızla zaman aşımına uğramaktadır. Böylesine dinamik, akışkan, kestirilemez hadiselerin çoğaldığı günümüz ortamında eğitimin de yeni baştan ele alınması kaçınılmazdır. Son bir asırdır dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişim "eğitimli insan" kavramını da yeniden tanımlamayı zorunlu kılmaktadır. Örneğin bir asır önce

aldığımız 5-6 yıllık bir eğitimle hayata atılmanız, başarılı bir performans göstermeniz ve muhtemelen ömrünüzün sonuna kadar, aldığımız bu eğitimle yetinmeniz yeterli olabilmekteydi. Ancak zamanla, değişen koşullar ve sürekli bir gelişimle artık belirli bir süre ile alınan örgün eğitimin yeterli olmadığı görülmüştür. Bugün öğrendiklerimizin büyük bir bölümünün, yaşamımızın ileriki yıllarında değişme, yetersiz kalma veya bir işe yaramama olasılığı oldukça güçlüdür. Bu açıdan bugün öğrendiklerimizin önümüzdeki yıllar içerisinde bir işe yaramayacağı veya büyük oranda yenilenmesi gerektiği muhakkaktır. Dolayısıyla yaşam için gerekli bilginin artık sadece örgün eğitimle sağlanabilmesi mümkün değildir. Her geçen gün yenilenen, değişen ve gelişen bilgi birikiminin “yaşam boyu eğitim” kavramını gündeme getirdiği ve bunun da ancak öğrenmeyi öğrenen bireylerin yaşamlarında sürekli öğrenme ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler olma yolunda çaba sarf etmeleri ile mümkün olduğu bir gerçektir (Ekinci, 2005:1-5).

Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri beyninde depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür.

Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişi olarak kabul edilmektedir. Öyleyse insan beyni, öğrenilen bilgilerin yığılmacı biçimde depolandığı bir yer değil; tersine etkin bir strateji merkezi olmalıdır. Bu nedenle eğitim, şu üç amaca yönelik bir süreç olarak anlaşılmalıdır:

- 1) Öğrencinin, mevcut ve gelecekteki eğitsel gereksinimlerinin farkına varmasına yardımcı olmak.
- 2) Kendi fiziksel ve zihinsel yeteneklerini ve sınırlamalarını, yani “öğrenme stilini” keşfetmesine yardımcı olmak.
- 3) Belirleyeceği eğitsel ihtiyaçlarının gerektireceği bilgi, beceri ve tutumlara yönelik davranışların, öğrenme profiline uygun yollarla ve bizzat kendisince kazanılmasına yardımcı olmak.

Günümüz bilgi toplumlarında varolabilmek için bireylerin belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. “Yaşam boyu öğrenme” becerileri de bunlardan biridir. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanan bilgi okur-yazarlığı ise “yaşam boyu öğrenme” nin temelini oluşturur.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri, yaşam boyu öğrenme becerilerini edinebilmeleri için öncelikle kendilerini öğrenme özellikleri bakımından tanımaları, öğrenme stillerini bilmeleri gereklidir. Örneğin, serin mi yoksa sıcak bir ortamda mı daha iyi öğrenebiliyorlar? Kendi başlarına mı yoksa birisiyle çalışarak mı öğrenmeyi tercih ediyorlar? Bunların yanı sıra, öğrencilerin öğrenmede yararlanabilecekleri çeşitli teknikleri de bilmeleri ve kullanabilmeleri gereklidir. Örneğin, öğrenmeyi sağlayıcı hangi teknikler vardır? Bunları ne tür öğrenmelerde ve nasıl kullanabilirler? Kısacası, öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak yani kendi öğrenme stillerini bilerek hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1997).

### 2.3. ÖĞRENME STİLİ TANIMLARI

Eğitimin bireyselleştirilmesi, öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenmede önemli yer tutan öğrenme stilleri kavramı literatürde farklı değişkenler temele alınarak, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencilerin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir. Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklarının kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder. Bu araştırmacılar öğrenme stilini şöyle tanımlamaktadır:

- Claxton ve Ralston (1978)'a göre, öğrenme stili, bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzıdır.
- Keffe (1979)'a göre, öğrenme stilleri, öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.
- Dunn ve Dunn (1993)e göre, öğrenme stili, her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.

Öğrenme stilleri üzerine araştırma yapan bir diğer grup araştırmacı öğrenme stilini, davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele

almışlardır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir. Bunlardan birisi olan

- Reinert (1976)'a göre bir bireyin öğrenme stili, o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.

Bir diğer grup araştırmacı ise öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. Mizaç, genel eğilim, uyum, eğilimlik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulama içindir. Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelemeye yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un (1984) modelinde olduğu gibi, yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için "değiştiren stilden" bahsedecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tipleştirmek için kullanıldığında değiştiren kişilerden bahsedecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir. Bu araştırmacılardan

- Enwistle (1981)'e göre öğrenme stili, özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir,

- Kolb (1983)'a göre ise öğrenme stilleri, LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.

Bazı araştırmacılar da kişideki belli şekilde hareket etme eğilimliliğinin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmacılardan

- Legendre (1993)'e göre öğrenme stili, kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz.

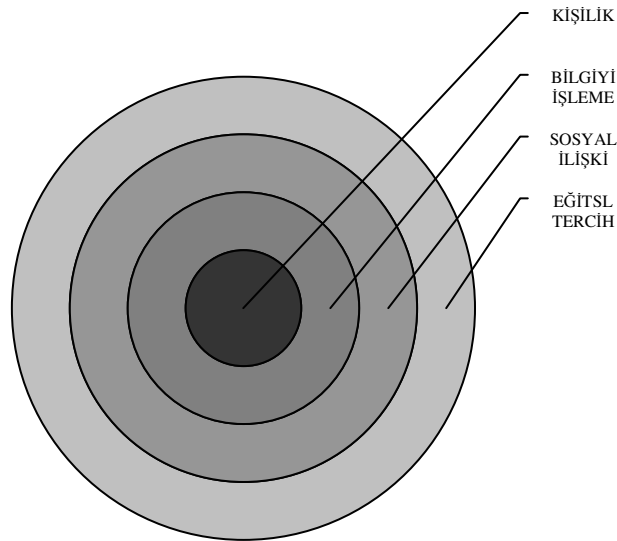
- Felder ve Silverman (1988)'a göre ise öğrenme stili, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükler ve tercihler.

Öğrenme stilleri tanımlarındaki farklılıklar, araştırmacıların kişilerin bireysel özelliklerini farklı noktalara odaklanarak incelediklerini göstermektedir. Bu sebeple öğrenme stillerinde farklı modeller bulunmaktadır.

## 2.4. ÖĞRENME STİLLERİ MODELLERİ

1940'larda ve 50'lerde Allport (1961) ve diğerleri tarafından yapılan bireysel farklılıklara yeni ufuklar açan çalışmalara rağmen, sonraları konuya olan ilgi azaldı. Bunun asıl sebebi eğitimsel psikologların, bireyler arasındaki farklılıklardan ziyade, cinsiyet, ırk, sosyal sınıf gibi, gruplar arası farklılıklara odaklanmalarıydı. Öğrenme stillerine ilgi ne yazık ki araştırmalar henüz ilerlememişken azaldı ve tüm çalışma alanı parçalandı ve yarım bırakıldı. Net bir öğrenme stilleri tanımı bulunmaması ve birbirleriyle çelişen araştırma sonuçları, odaklanma noktasındaki eksikliğe bir gösterge olabilir. Bunun nedeni belki de öğrenme stillerinin çeşitli disiplinlerdeki araştırmacıların, öğrenme sürecinin farklı alanlarına odaklanarak farklı sorular sormalarıdır (Bedford, 2004:1-27).

Farklı alanlardaki farklı sorulara yanıt arayan araştırmacılar, farklı öğrenme stilleri modelleri geliştirmişlerdir (bkz. Ek-4). Bu kadar çok sayıdaki model bir düzen içerisinde incelendiği zaman sonuçlar daha etkili olacaktır.



**Şekil 2.1.** Öğrenme stillerinin soğan halkası modelleri (Curry, 1983)

Öğrenme stilleri araştırmalarını belirli bir düzene koymanın bir yolu bir soğan benzetmesi yoluyla olabilir (Curry, 1983). Kişilerde bulunan farklı karakteristik seviyeler, soğanın katmanlarına benzetilmiş ve her bir katmana farklı bir öğrenme stili modeli adı verilmiştir. Soğanın en ortasında temel kişilik

özelliklerini ifade eden kişilik modeli bulunurken; insanların bilgiyi nasıl alıp, işlediğini anlatan bilgi-işleme modelleri ikinci katmanı oluşturur. Öğrencilerin birbirleriyle nasıl ilişki içinde olduklarını ve sınıfta nasıl davrandıklarını ifade eden üçüncü katman sosyal-ilişki modelleridir. Son katmanı ise öğrenme ortamı ve eğitimsel tercih modelleri oluşturmaktadır. Bu katmanlar içten dışa doğru gittikçe değişebilirlikleri artar. İç katmanlara gidildikçe kişisel tercihler karakteristik özelliklere dönüşmektedir.

Bu dört modelde yapılan araştırmalara sonraki bölümlerde değinilecek ve her bir modeli yansıtan birer örnek detaylı olarak anlatılacaktır.

#### **2.4.1. Kişilik**

Kişilik sözlükte “Kişiyi bütün öteki kişilerden ayıran ruhsal ve bilinçsel özelliklerin tümü” biçiminde tanımlanmaktadır. Kişilik, insanın davranışlarının tümüdür. Mizaç ve karakterle etkileri de kapsar. Gelişmeyle değişen yanları olduğu gibi belli bir oranda süreklilik taşıyan yanları da vardır.

Kişilik kavramı, insanın sosyal yaşantısının bir parçası olarak yüzyıllar boyunca ilgi görmesine rağmen bilimsel gelişimine 1930’lu yıllarda kişilik psikolojisinin diğer sosyal bilim alanlarından ayrı bir bilimsel disiplin olarak ortaya çıkmasıyla başlamıştır (Mc Adams, 1997). Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin kendine özgü görüntüsüdür. Devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında olan kişilik, bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine alır. Kısaca, kişiliğin oluşmasında insanın doğuştan gelen özellikleri ve içinde yer aldığı çevrenin etkisini bir arada görmek mümkündür. Buradan, çevrenin etkisini dikkate alarak, kişiliğin sadece bireye özgü özellikleri değil, belirli ölçüde içinde yaşanılan insan topluluğunun, belirli ölçüde de tüm insanlarda ortak bazı özellikleri yansıttığı sonucu çıkartılabilir (Tınar, 1999).

Öğrenme stilleri modellerinden kişinin en temel kişilik özelliklerini belirleyen öğrenme stili modeli kişilik modelleridir. Bu modellere örnek olarak Herman A. Witkin’in alan bağımlı-alan bağımsız modeli, Omnibus Kişilik Envanteri ve Myers-Briggs Tip Belirleyici gösterilebilir.

### 2.4.1.1. Myers-Briggs Tip Belirleyici

Myers-Briggs Tip Belirleyici (Myers-Briggs Type Indicator) (MBTI), Isabel Myers ve Katharine Cook Briggs tarafından Carl G. Jung'un kişilik tipleri teorisi baz alınarak oluşturulmuştur. Carl G. Jung, kişilerde gözlemlenen rastgele (random) davranışların, kişilerin zihinsel kapasitelerini farklı şekillerde kullanmaları nedeniyle oluştuğu sonucuna ulaşmıştır.

MBTI farklı kişilik tiplerini belirlemek için 4 kriter kullanır:

#### 2.4.1.1.1. Dışa dönüklük-içe dönüklük (extraversion-introversion)

Bu kriter, bir kişi için enerji ifadesinin kaynağını ve yönünü temsil eder. Dışa dönük bir kişi, enerjinin kaynağını ve yönünü dış dünyada bulup, insanlar ve maddeler üzerine yoğunlaşırken, içe dönük bir kişi bunları iç kavram ve fikirler dünyasında bulur.

Tablo 2.1. Dışa dönük-içe dönük kişilerin özellikleri

<b>Aktivite ve Dil Üzerinden Dış Dünya:</b>	<b>Düşünce ve Duygular Üzerinden İç Dünya:</b>
<b>DIŞA DÖNÜK</b>	<b>İÇE DÖNÜK</b>
SOSYAL	SAKLI
DIŞA VURUMCU	SESSİZ
GENİŞ	DERİN
İLETİŞİM	KONSANTRASYON
DÜŞÜNCEDEDEN ÖNCE EYLEM	EYLEMDEN ÖNCE DÜŞÜNCE

Her ne kadar bu iki özelliği dengede tutmamız sağlıklı kabul edilse de, günlük hayat içerisinde mutlaka birine daha yönelimli oluyoruz. Bu iki kişilik özelliğini birbirinden ayıran en önemli özelliklerinden biri ise kişinin önce düşünüp sonra mı davrandığı yoksa davranıp daha sonra mı düşündüğü. Ancak buna karar verebilmek için kişinin tamamıyla özgür olduğu durumları ele almak gerekiyor. Aldığı eğitimin, kültürün etkide bulunamayacağı, çevresel koşulların söz konusu olmadığı durumlardan bahsediliyor. Örneğin, öncesinde herhangi bir seçimi dolayısıyla ödül ya da ceza almamış olduğu durumlar.

### 2.2.1.1.2. Duyumsallık-sezgisellik (sensing-intiution)

Bu kriter, kişinin bilgiyi algılama metodunu tanımlar. Duyumsama özelliği fazla olan kişiler görme, duyma, tatma, dokunma ve koklama gibi beş duyularını daha fazla kullanırlar. İçgüdüsel yönü ağır basan kişiler kimi zaman altıncı his diye tanımladığımız, bilinç dışından gelen duyularla algılama yönü gelişmiş kişilerdir.

Tablo 2.2. Duyumsal-sezgisel kişilerin özellikleri

Bilinen Gerçekler ve Tanıdık Kavramlar Üzerinden	Yeni Olasılıkları ve Fark Seçenekleri de Hesaba Katarak
DUYUMSAL "OLASILIKLAR"	SEZGİSEL "GERÇEKLER"
DENEYİM	YENİLİK
ŞİMDİ	GELECEK
UYGULANABİLİRLİK	İLHAM
GERÇEKÇİ	İDEALİST
VAR OLANI KULLANAN	DEĞİŞİM YARATAN

### 2.4.1.1.3 Düşünme-hissetme (thinking-feeling)

Bu kriter, kişinin bilgiye ulaşma şeklini gösterir. Düşünme kategorisindeki kişiler kararlarını mantık çerçevesinde ve objektif olarak alan insanlardır. Hissetme kategorisindekiler ise kararlarını hislerine dayanarak ve sübjektif olarak alırlar.

Tablo 2.3. Düşünce-his odaklı kişilerin özellikleri

Mantıksal ve Nesnel Değerlendirmeler Üzerinden	Kişisel Değerleri Göz Önünde Bulundurarak
DÜŞÜNCE ODAKLI	HİS ODAKLI
ANALİZ EDEN	HİSLERİNE GÜVENEN
NESNEL	ÖZNEL
MANTIKSAL	KİŞİSEL
ELEŞTİRİCİ	TAKDİR EDİCİ
GÖZLEMCI	KATILIMCI
KANIT TEMELLİ KARARLAR ALAN	DEĞERLER ÜZERİNDEN KARARLAR ALAN
UZAĞI GÖREN	ŞİMDİYİ GÖREN

#### 2.4.1.1.4. Yargılama-algılama (judging-perceiving)

Bu kriter, kişinin aldığı bilgileri nasıl zenginleştirdiğini tanımlar. Yargılama değeri yüksek insanlar, hayatındaki bütün olayları organize eden ve planlarına kesin bir uygunluk içinde hareket eden insanlardır. Algılama değeri yüksek insanlar ise, doğaçlamaya eğilimi olan ve alternatifleri kollayan insanlardır. (Myers,1987)

Tablo 2.4. Yargılayıcı-algısal kişilerin özellikleri

<b>Planlı Kararlar Alıp Nereye Gittiğinizi Bilerek</b>	<b>Yol Aldıkça Hayatı Keşfedip Değişimlere Açık Olarak</b>
<b>YARGILAYICI</b>	<b>ALGISAL</b>
KAPALI	AÇIK
KARARLAR ALAN	KEŞİFLER YAPAN
YAPISALCI	ANLAMSALCI
DÜZENLEYİCİ	SORUŞTURAN
KATI	ESNEK
KONTROLCÜ	AKIŞA BIRAKAN

- Dışa dönük öğrenciler başkalarına açıklayarak öğrenirler. Konuyu kendilerine ya da başkalarına açıklamaya çalışmadan, öğrenip öğrenmediklerini anlayamazlar. Bu tip öğrenciler grupla çalışmaktan hoşlanırlar. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında grup projeleri dışa dönük öğrenciler için çok uygundur.

- İçe dönük öğrenciler konuyu bağlayan ve birleştiren çatılar kurmak isterler. Bir içe dönük için bağlantısız parçalar bilgi değildir. Onlar için bilgi, bağlantılı materyaller ve resmin bütünüdür görmektir.

- Duyumsayan öğrenciler düzenli, sıralı, yapılandırılmış sunumlarla daha iyi öğrenir. Öğretmenin yapacağı sunumlar için planlı gelmesi gerekmektedir.

- İçgüdüsel öğrenciler, resmin bütünüdür görmek zorundadırlar. Bir konuyu anlamak için çatı oluşturmaları gerekir. İçgüdüsel öğrenciler doğru kavram haritaları ve karşılaştırma tabloları geliştirebilirler. Bu duyumsayan öğrenciler için de geçerlidir.

- Düşünen öğrenciler ders konu ve hedeflerinin açık olmasından hoşlanırlar. Dersin konusunu ve hedeflerini belirten kelimeler kalıplar açık olmalı kesinlik taşımalıdır.

- Hisseden öğrenciler grup içinde, özellikle ahenkli gruplarda çalışmaktan hoşlanırlar.
- Yargılayan öğrencilerin, derste not tutmaları daha etkili öğrenmelerine yardım eder.
- Algılayan öğrenciler genellikle verilen bir görevi son ana kadar ertelerler. Aslında tembel değillerdir. Aksine bilgiyi son ana kadar araştırırlar. Proje teslimi tarihi belirlemek algılayan öğrencileri hedefte tutar.

#### **2.4.2. Bilgiyi İşleme**

Dünya bilgiyle doludur ve bizde her an görüntü, ses, tat, koku gibi çevremizden gelen uyarıcı bombardımana tutulmaktayız. Göze, kulağa ve diğer duyu organlarına gelen fiziksel uyarıcılar seçilerek sinirsel iletilere dönüştürülmekte ve hatırlanabilmeleri için sinir sisteminde başka değişimlere uğramaktadırlar. Hatırlanan bilgi ise, depolanan mesajların kasların hareketini kontrol edebilecek bir başka mesaj türüne dönüştürülmüş biçimdir. Sonuçta ortaya çıkan ürün, konuşma, yazma ya da öğrendiğimizi ortaya koyan diğer etkinliklerdir. Dışardan gelen yani bilgiyi alma işleminden başlayarak, davranış değişmesi olarak ortaya çıkıncaya kadar bilginin dönüştürülme biçimlerine “öğrenme süreçleri” adı verilmektedir (Kesal, 2005:1).

Öğrenme stili modellerinden ikincisi bilgiyi işleme modelleridir. Kişilerin bilgiyi nasıl alıp, nasıl işledikleri bu öğrenme stili modelinde incelenir. Siegel ve Siegel, Gregorc ve Ward, Kolb Öğrenme Stili Modelleri bilgiyi işleme modellerine örnek olarak gösterilebilir.

##### **2.4.2.1. Kolb öğrenme stili modeli**

Kolb’a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir. Yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu olmuş, yaşantıya dayalı eğitim, kolejlerde ve üniversitelerde yaygın bir şekilde bir öğretim metodu olarak kabul edilir hâle gelmiştir. Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip eder. Yaşantısal öğrenme, iş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar ve yaşantısal öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular. (Peker, 2003:1-15)

David Kolb'a göre yeni bilgi, beceri ve tutumlar yaşamsal öğrenmenin dört şekli içinde yer almasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrenme stilleri bir döngü halindedir ve herkes bu döngünün bir yerindedir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Öğrenmeyi etkileyen alanlar (yetenekler) şunlardır:

- **Somut yaşantı (concrete experience):** Hissederek (Yeni deneylere girişir.)
- **Yansıtıcı gözlem (reflective observation):** İzleyerek (Başkalarını ve kendini izler.)
- **Soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization):** Düşünerek (Gözlemleri açıklayacak teoriler geliştirir.)
- **Aktif yaşantı (active experience):** Yaparak. (Problem çözmede veya karar almada teorileri kullanır.)

Yani, öğrenciler önyargı olmaksızın kendilerini;

- Yeni yaşantılara açık tutabilmeli,
- Pek çok açıdan yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve yansıtılabilmeli,
- Gözlemlerini mantıksal olarak sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli,
- Problem çözme ve karar verme aşamalarında bu kuramları kullanabilmelidirler.

Kolb'e göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde, somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma *bireyin bilgiyi nasıl algıladığını*, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı *bireyin bilgiyi nasıl işlediğini* açıklar.

Kolb öğrenme stili modelinde dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar: Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve uyumsayan (yerleştiren) öğrenme stilleridir.

*Değiştiren* öğrenme stiline sahip bireyler, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Hissederek ve izleyerek öğrenirler. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini gözönüne alırlar.

*Özümseyen* öğrenme stiline sahip bireyler, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneklerini kullanırlar. İzleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar.

*Ayrıştırıcı* öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Kavramlar yoluyla düşünerek ve yaparak öğrenirler. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik plânlama temel özellikleridir.

*Yerleştiren* öğrenme stiline sahip bireyler, aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Y yaparak ve hissederek öğrenirler. Plânlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir. Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

#### **2.4.2.1.1. Değiştiren (divergent) öğrenme stili**

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerde, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem baskındır. Bu bireylerin en önemli özellikleri, anlam ve değerlerin farkında olmaları ve düşünme yetenekleridir. Bu bireyler, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirebilir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebilirler. Bu stilde eylemden ziyade, gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel ve dikkatlidirler. Yargıda bulunurlar, fakat bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar.

#### **2.4.2.1.2. Özümseyen (assimilator) öğrenme stili**

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerde soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem baskındır. Bu bireylerin en önemli özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerdeki gibi, bu bireyler de sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. Fikirler bu bireylerin pratik değerleriyle daha az yargılanırlar. Burada kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması daha önemlidir. İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur.

#### **2.4.2.1.3. Ayrıştırıcı (converger) öğrenme stili**

Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantının baskın olduğu bireylerdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmalarıdır. Bu öğrenme stiline ayrıştırıcı denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda

iyi olmalarıdır. Bu öğrenme stilinde bilgi organize edilir, özel problemler üzerine odaklanılabilir. Sosyal ve bireyler arası konulardan ziyade problem çözme ve teknik konularda başarılıdırlar. Bireyler problem çözerken sistemli olarak plânlama yaparlar ve yaparak öğrenirler.

#### **2.4.2.1.4. Yerleştiren (accomodator) öğrenme stili**

Bu bireylerde, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. En önemli özellikleri, bir şeyler yapma, plânlama yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu stilde, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Teori veya plânlama gerçeğe uymadığı durumlarda, yerleştiren stile sahip bireyler muhtemel olarak plân veya teoriyi terk ederler. Bu bireyler kendi analitik yeteneklerinden ziyade, bilgi için diğer insanlara son derece güvenirlir, sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Bu bireyler insanlarla kolay ilişki kurabilirler, fakat bazen sabırsız gibi görünürler. Öğrenme durumunda bu bireyler açık fikirlidirler ve değişimlere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Yapararak ve hissederek öğrenme söz konusudur. (Kolb,1984;1999)

- Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem yeteneklerini kullanırlar. Hissederek ve izleyerek öğrenirler. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar.
- Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma yeteneklerini kullanırlar. İzleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar.
- Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini kullanırlar. Kavramlar yoluyla düşünerek ve yaparak öğrenirler. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik plânlama temel özellikleridir.
- Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler, aktif yaşantı ve somut yaşantı yeteneklerini kullanırlar. Yapararak ve hissederek öğrenirler. Plânlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir.

Tablo 2.5. Belirtilen öğrenme stillerine sahip öğrencilerin özellikleri

<b>STİL</b>	<b>ÖZELLİKLER</b>
<b>Yerleştiren</b> Somut Yaşantı - Aktif Deneyimler	Girişkendirler. Grup çalışması ve tartışmalardan hoşlanırlar. Yeni fikirler üretebilirler. Sistemli değillerdir. Keşfederek öğrenmekten hoşlanırlar. Meraklıdırlar. Araştırmacıdırlar.
<b>Özümseyen</b> Soyut Kavramsallaştırma - Yansıtıcı Gözlem	İyi sentezleme yaparlar. Sunulan bilgi sıralı mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır. Uzman görüşleri bu tür öğrenenler için önemlidir. Öğretmen bilgi kaynağıdır. Girişken değillerdir, tasarım yapmaktan hoşlanırlar. Kararsızdırlar.
<b>Ayrıştıran</b> Soyut Kavramsallaştırma - Aktif Deneyimler	Planlıdırlar. Detaylara önem verirler. Pratikler. Problem çözmekten hoşlanırlar. Deney yaparlar. Yaratıcı değillerdir. Tümevarımla sonuca ulaşırlar. Önsezileri kuvvetlidir. İnsanlarla ilişki kurmak yerine materyallerle ilgilenmeyi tercih ederler. Bilgi kaynağı ile kaynakları önceden okumayı tercih ederler. Kararlıdırlar.
<b>Değiştiren</b> Somut Yaşantı- Yansıtıcı Gözlem	Hisleri ile hareket ederler. Farklı bakış açılarından dinlediklerini bütünleştirirler. Hayal güçleri kuvvetlidir. Yaratıcıdırlar. Grup çalışmaları yaparlar. Girişkendirler Beyin fırtınası Ders anlatma Uzman yorumlarını tercih ederler. Fikir üretirler. Mantıklı değillerdir. Sabırlı, nesnel ve dikkatlidirler. Kararsızdırlar.

Tablo 2.6. Öğrenme stillerin güçlü öğrenme yönleri, tercih edilen ortamlar ve aktiviteler

Öğrenme Stilleri	Güçlü Öğrenme Yönleri	Tercih Edilen Ortamlar	Tercih Edilen Aktiviteler
<b>Somut Yaşantı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sezgileri ile öğrenirler</li> <li>• Özel deneyimlerden öğrenirler.</li> <li>• İnsanlarla ilişki kurarlar.</li> <li>• Hislerine duyarlıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni deneyimlerden öğrenirler.</li> <li>• Geri bildirim ve tartışmalar</li> <li>• Kişisel tavsiyeler</li> <li>• Burada öğretmen yardımcı ve rehberdir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okumalar</li> <li>• Örnekler</li> <li>• Alan çalışmaları</li> <li>• Laboratuvarlar</li> <li>• Problem kümeleri</li> <li>• Gözlemler</li> <li>• Simülasyonlar</li> <li>• Metin okumaları</li> <li>• Etkileşimli dersler</li> </ul> <p><b>Yerleştiren</b></p>
<b>Yansıtıcı Gözlem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algıları ile öğrenirler.</li> <li>• Karar vermeden önce dikkatle gözlem yapma</li> <li>• İçedönüklerdir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ders notları</li> <li>• Aktif gözlemci rolündedir.</li> <li>• Farklı bakış açılarında bilgi sağlamaya çalışır.</li> <li>• Öğretmen rehber ve yöneticidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geziler</li> <li>• Tartışmalar</li> <li>• Beyin fırtınası</li> <li>• Düşündürücü sorular</li> <li>• Görsel destekli dersler</li> <li>• Araştırmalar</li> </ul> <p><b>Değiştiren</b></p>
<b>Soyut Kavramsal-laştırma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Düşünerek öğrenme</li> <li>• Fikirlerin mantıksal analizleri</li> <li>• Sistematik planlama</li> <li>• Tümdengelim yöntemiyle düşünme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorik okumalar</li> <li>• Tek başına çalışma</li> <li>• Açık ve iyi yapılandırılmış fikir sunumları</li> <li>• Öğretmen bilginin sunucusudur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel projeler</li> <li>• Öğrenci sunuları</li> <li>• Alan çalışmaları</li> <li>• Laboratuvar</li> <li>• Durum çalışmaları</li> <li>• Simülasyonlar</li> </ul> <p><b>Ayrıştıran</b></p>
<b>Aktif Yaşantı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaparak öğrenme</li> <li>• Risk alma</li> <li>• Dışadönüklük</li> <li>• Yaptıklarının sonucunu görmek isterler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geri bildirim alma ve uygulama</li> <li>• Küçük grup tartışmaları</li> <li>• Projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri</li> <li>• Öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişi</li> <li>• Pratik uygulamaları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ders anlatma</li> <li>• Notlar</li> <li>• Projeler</li> <li>• Analogies</li> <li>• Model yapma</li> <li>• Teorik okumalar</li> <li>• Makaleler</li> <li>• Bilgisayar destekli eğitim</li> </ul>

		tercih ederler • Problem çözme	<i>Özümseyen</i>
--	--	-----------------------------------	------------------

### 2.4.3. Sosyal İlişki

Öğrenme stili modellerinden üçüncüsü sosyal ilişki modelleridir. Öğrencilerin sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ve derse katılım şekilleri bu öğrenme stili modelinde incelenir.

Öğrenciler zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile geçirmektedir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisinin diğer ilişki türlerine göre eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha büyük bir etki yarattığı bilinen bir gerçektir. Öğretmenler, çocukların gelişiminde büyük öneme sahiptirler. Öğrenciler öğretmenlerinden oldukça fazla etkilenirler. Bir sınıfta eğitim ve öğretimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmen ve öğrencilerin çok iyi anlaşmaları gerekmektedir (Çinkır, 2004).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi kadar sınıftaki öğrencilerin kendi aralarındaki ilişki de eğitimin niteliğinde önemli yer tutmaktadır. Birbirleriyle işbirliği yapmaları, rekabet etmeleri, grup çalışmaları yapmaları öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir.

Bu modelde araştırma yapan araştırmacılar; Mann, Grasha-Rechmann, Fuhrmann ve Jacobs, Eison olarak gösterilebilir. Grasha-Rechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği bu bölümde incelenecektir.

#### 2.4.3.1. Grasha-Reichmann öğrenme stili ölçeği

Grasha Cincinnati Üniversitesinde psikoloji öğretimi asistanıyken öğrenme stilleri konusyla ilgilenmeye başladı. Önceleri olumsuz olduğunu düşündüğü, “bağımlı-rekabetçi-pasif” öğrenme stilleri üzerine çalıştı. 75 öğrencinin klasik sınıf prosedürüne karşı tepkilerini inceleyerek stiller olarak belirlediği olumsuz tepkiler buldu. Sınıflarını tüm öğrencilerin başarılı olabileceği şekilde düzenlemeye çalıştı. Fikirlerini ölçmek için kendi sınıflarındaki ve klasik sınıf prosedürünü uygulayan meslektaşının sınıfındaki öğrenci tutumlarını karşılaştırdı. Analizler sonucunda kendi sınıfındaki öğrencilerin diğer sınıftaki öğrencilerden daha katılımcı, işbirlikçi ve bağımsız olduklarını buldu. Grasha'nın orijinal fikri katılımcı, işbirlikçi ve bağımsız stille haricindeki stillerin fonksiyonsuz olduğu yönündeydi, fakat diğer araştırmacılar diğer stiller için de tercih edilen öğrenme metotlarını araştırmışlardır.

Grasha ve Riechmann yaptıkları tanımlamada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımsız - bağımlı, katılımcı - pasif, ve işbirlikçi - rekabetçi olarak tanımlamıştır. Bağımsız öğrenme stiline sahip kişiler meraklı ve kendine güvenen kişilerdir. Bunlar bireysel olarak çalıştıklarında daha verimli olurlar. Bağımlı olanlar ise öğretmeni bilgi kaynağı olarak görüp, onun direktiflerinin doğrultusunda çalışmayı yeğler ve ancak istenilen kadar öğrenirler. Katılımcılar ise öğrendiklerinden zevk almakta ve çalışmalara aktif olarak katkıda bulunmaktadır. Bu grubun uç noktası olan pasifler ise aktivitelere katılmaktan hoşlanmayan ve öğrenmek istemeyen kişilerdir. İşbirlikçi olarak tanımlanan öğrenme stiline sahip kişiler işbirliğinden zevk almakta ve grup çalışmalarında verimli olmaktadır. Rekabetçi stile sahip kişiler ise öğrenme ortamını sürekli olarak kazanç-kayıp eksenini üzerinde görmekte ve kazanmak için çalışmaktadırlar. Dolayısıyla grup çalışmalarındaki amaçları da gruplarının 'birinci' olmasıdır.

#### **2.4.3.1.1. Bağımsız**

Kendi kendilerine düşünmekten hoşlanan ve öğrenme yeteneklerinden emin olan öğrencilerdir. Önemli olduğun düşündüğü konuları öğrenmeyi tercih ederler ve ders içi ve dışı projelerde diğer öğrencilerle çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederler.

**Avantajları:** Kendi kendini yönlendirerek öğrenme yeteneği geliştirirler.

**Dezavantajları:** İşbirliği becerisinde yetersiz kalabilirler. Diğerleriyle görüş alışverişinde bulunmakta ya da gerektiğinde yardım isteme sorunu yaşayabilirler.

#### **2.4.3.1.2. Bağımlı**

Bilgi edinmeye pek meraklı olmayan ve sadece kendisinden istenileni öğrenen öğrencilerdir. Öğretmeni ve arkadaşlarını destek kaynağı olarak görür, yapılacaklar için kendisine yol gösterecek bir otorite arar.

**Avantajları:** Endişeleriyle başa çıkabilirler ve talimatları net olarak alırlar.

**Dezavantajları:** Otonomi ve kendi kendini yönlendirme becerisi geliştirmeleri zordur. Belirsizlikle nasıl başa çıkacaklarını öğrenemezler.

#### **2.4.3.1.3. Katılımcı**

Sınıftaki iyi vatandaşdır. Okula gitmekten ve ders etkinliklerine olabildiğince katılmaktan hoşlanırlar. Zorunlu ve gönüllü ders gereklerinin yapabildikleri kadarını yapmaya heveslidirler.

**Avantajları:** Sınıf içi aktivitelerinden en çok faydalananlardır.

**Dezavantajları:** Diğerlerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini kendi ihtiyaçlarının önünde tutabilir.

#### 2.4.3.1.4. Pasif

Derse katılım ve öğrenilecek konu ile ilgili heyecan duymazlar. Sınıfta öğretmenlere ya da diğer arkadaşlarına katılmazlar. Sınıfta olup bitenle ilgilenmezler.

**Avantajları:** Hayatlarını değiştirecek adımlar atarken endişelenmemeyi başarırlar. Üretken olmayan ama neşeli işlerle uğraşmaya zamanları vardır.

**Dezavantajları:** olumsuz dönütler başarısızlıklarını hatırlatır ve üretkenlik amaçlayan hedefler koymaktan kendilerini alıkoyar.

#### 2.4.3.1.5. Rekabetçi

Sınıfta diğerlerinden daha yüksek başarı gösterebilmek için çalışan öğrencilerdir. Barılı olmak için sınıftaki diğer öğrencilerle rekabet etmeleri gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı severler ve sınıfta yaptılarının dikkat çekmesini isterler.

**Avantajları:** Öğrencileri başarılı olmaya ve öğrenmeye motive eder.

**Dezavantajları:** daha az rekabetçi kişileri sıkır ve bu stil kişilerin işbirlikçi yetenekleri öğrenmesi ve takdir etmesini zorlaştırır.

#### 2.4.3.1.6. İşbirlikçi

Yeteneklerini ve fikirlerini paylaştıkça daha rahat öğrenebileceklerini hisseden öğrencilerdir. Öğretmenlerle işbirliği yapmaktan ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırlar.

**Avantajları:** Grup ve takım çalışmalarına yatkındırlar.

**Dezavantajları:** Rekabetçi kişilerle baş etmeyi beceremezler. Diğerlerine ihtiyaç duyarlar ve tek başlarına çok iyi çalışamazlar. (Grasha, 2002)

#### 2.4.4. Eğitimsel Tercih

Öğrenme stili modellerinden sonuncusu eğitimsel tercih modelleridir. Kişilerin eğitim çevresinin nasıl olmasını istediği ve nasıl olduğunda daha rahat öğreneceği bu öğrenme stili modelinde incelenir. Bu modeli araştıranlar arasında Hill, Confield ve Dunn ve Dunn bulunmaktadır. Eğitimsel tercih modellerinden Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli incelenecektir.

#### 2.4.4.1.Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli

Bu öğrenme stili modeli öğrencinin değişik uyarıcılara verdiği tepkilere dayanmaktadır. Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin okullarda uygulama yollarını da göstermesi açısından diğer modellerden daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi, bu stilde öğretim malzemesinin, sınıf ortamının, materyal ve malzemelerin düzenlenmesinin mümkün olmasıdır.

Her bireyin kendine has biyolojik ve gelişimsel özellikleri vardır. Bu da kişinin bilgi ve beceri öğrenme yolunu etkiler. Öğrencilerin birbirlerinden farklı olarak öğrendiğini bütün eğitimciler kabul etmektedir. Eğer öğrenme ortamı öğrencinin öğrenme özelliklerine göre düzenlenirse, öğrenmenin kalitesi ve miktarı artmaktadır.

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli uygulama ilkeleri:

- İnsanların çoğu öğrenebilir.
- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir.
- Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır.
- Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar.
- Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler.

Rita ve Kenneth Dunn, öğrenme stillerini, beş uyarıcı grubunda toplanan 21 unsura, bireyin verdiği tepki olarak incelemiştir. 21 unsurun hepsi tek tek açıklanmıştır.

##### 2.4.4.1.1. Çevresel uyarıcılar

- **Ses:** Öğrenirken arkadan gelen ses tercihini ifade eder. Sessiz bir ortamda mı, sesli bir ortamda mı yoksa müzikle mi çalışmayı tercih edersiniz?
- **Işık:** Çalışırken ya da öğrenirken tercih edilen aydınlatma seviyesini ifade eder. Konsantre olurken, loş, karanlık, ya da parlak ışığı mı tercih edersiniz?
- **Isı:** Çalışırken hangi ısı seviyesinin tercih edildiğini ifade eder. Çeşitli eğitimsel aktivitelerle uğraşırken ya da çalışırken bu tercih serin bir odadan ılık bir odaya kadar değişebilir. Çalışırken nasıl bir ısıyı tercih edersiniz?

- **Düzen:** Düzen öğrencinin öğrenme durumunda tercih ettiği oda ve mobilya düzenlemesidir. Geleneksel bir masa ve sandalye mi yoksa daha rahat, daha farklı mobilyaları mı tercih ediyorsunuz?

#### 2.4.4.1.2. Duygusal uyarıcılar

- **Motivasyon:** Öğrencinin akademik öğrenme için gösterdiği motivasyon seviyesi ve tipiyle ilgilidir. Bu, öğrencinin öğrenmeyle ilgilenmesidir. Bir konuya çalışırken nasıl motive oluyorsunuz? İçsel olarak mı, konuya ya da arkadaşına ilgiden dolayı mı, yetişkinlerin ödül, cezalarıyla mı?

- **Azim:** Öğrencinin öğrenmeye veya verilen bir görevi (ödevi) yerine getirmeye olan azmiyle, kararlılığıyla ilgilidir. Azim, öğrencinin dikkat genişliğini ve ödev üzerinde çalışmaya devam edebilmesini ifade eder. Bitirene kadar tek bir ödevi mi yoksa aynı anda farklı ödevleri yapmayı mı tercih edersiniz?

- **Sorumluluk:** Öğrencinin kendi akademik öğrenmesi için ne ölçüde sorumluluk duyduğuyla ilgilidir. Sorumluluk, verilen görevde küçük bir gözetim, rehberlik ve geribildirimle, bağımsız olarak çalışma tercihini içerir. Bir yetişkin nasıl yapılacağını söylemeden, bağımsızca çalışmayı mı yoksa sık sık rehberlik ve geri bildirim alarak mı çalışmayı yeğlersiniz?

- **Yapı:** Öğrencinin yapılandırılmış öğrenme aktivitelerini ve ödevlerini tercihiyle ilgilidir. Verilen bir görevi yaparken sizden ne beklediğinin söylenip yol gösterilmesini mi yoksa size bir hedef verilmesini ve hedefe ulaşmak için seçeceğiniz yol ve seçeneklere kendiniz karar vermek mi istersiniz?

#### 2.4.4.1.3. Sosyal uyarıcılar

- **Kendiliğindenlik:** Öğrencinin verilen bir görevde kendi başına çalışmayı tercih etmesini ifade eder. Bazı öğrenciler bağımsız çalışmayı tercih ederken, diğerleri bir başkasıyla beraber çalışmayı tercih edebilir. Bir görevi yaparken tek çalışmayı mı yoksa bir grup içinde çalışmayı mı tercih edersiniz?

- **Arkadaş:** Tek bir arkadaş ile çalışmayı tercih etmeyi ifade eder. Bir grubun üyesi olmak yerine tek bir kişi ile mi çalışmayı yeğlersiniz?

- **Arkadaşlar ve Takım:** Öğrencinin verilen bir görevi grup içinde tartışarak ve diğer grup üyeleriyle etkileşimle tamamlamayı, bağımsız çalışmaya tercih

etmesini ifade eder. Verilen bir görevi, bir takımın üyesi olarak mı yoksa tek başınıza yapmayı mı tercih edersiniz?

- **Yetişkin:** Bir yetişkinin rehberliğini ve onunla etkileşimi tercih etmeyle ilgilidir. Otoriteyle çalışmaya tepkiniz nedir? Bir görev süresince bir yetişkinle/öğretmenle çalışmaya olumsuz mu bakarsınız yoksa bir yetişkinle/öğretmenle çalışmayı mı yeğlersiniz?

- **Çeşitlilik:** Öğrenirken çeşitli görevlerde yer almayı isteyip istememeyi ifade eder. Yeni ve zor bir akademik görevde alışılmış kalıpları mı yoksa çeşitli yolları ve aktiviteleri kullanmayı mı tercih edersiniz?

#### 2.4.4.1.4. Fizyolojik uyarıcılar

- **Algısal:** Bu unsurun odaklandığı noktalar dinleyerek, izleyerek, deneyerek ya da dokunarak öğrenmedir. Aktivitelerin, görsel materyaller (resimler, haritalar, vb), işitsel materyaller (müzik, sunu, cd, vb), not alma ya da birşeyler yapmayı içeren (fen projeleri, model inşası, günlük tutma vb) kinestetik ve dokunsal içerikli olmalarından hangisini tercih ediyor ve hangisi yoluyla daha fazla bilgi ediniyorsunuz?

- **Yeme-İçme:** Öğrenme aktiviteleri sırasında ihtiyaç duyulan yeme-içme veya sakız çiğneme durumuyla ilgilidir. Çalışırken bir şeyler içmeyi (kahve ya da çay gibi), sakız çiğnemeyi ister misiniz? Bir krakeri çıtır çıtır yemek konsantre olmanıza yardımcı olur mu?

- **Zaman:** Günün farklı saatlerindeki enerji seviyesi olgusuyla ilgilidir. Konsantrasyon isteyen bir görevi sabah erken saatlerde mi, öğleden önce mi, öğleden sonra mı, akşam mı yoksa gece yapmayı mı tercih edersiniz?

- **Hareketlilik:** Konsantre olabilmek için farkında dahi olmadan tercih edilen hareket durumuyla ilgilidir. Yaptığımız işle ilgilenirken uzun süre kalkmadan oturabilir misiniz ya da sürekli olarak ayağa kalkmayı, yürümeyi, oturma pozisyonunuzu değiştirmeyi mi istersiniz?

#### 2.4.4.1.5. Psikolojik uyarıcılar

- **Bütüncül-Analitik:** Bu unsur, bir öğrencinin çalışma konusunu bütün olarak mı yoksa adım adım ele aldığı anda mı daha iyi anladığını belirler. Bütüncül öğrenmeyi tercih eden öğrenciler anlamın bütünüyle ve sonuçla ilgilenirler.

Detaylarla uğraşmadan önce “resmin bütünü” görmek isterler. Analitik öğrenme stilini tercih eden öğrenciler ise, anlamlı bir sırayla her bir seferde bir parçayı öğrenmeyi tercih ederler. Tüm parçaları öğrendiklerinde, hepsini bir araya getirir ve “resmin bütünü” oluştururlar.

- **Beyin yarı küreleri:** Beyin yarı küreleri sağ ve sol işleme kanallarıyla ilişkilidir. Beynin sol yarıküresi baskın olan bireyler daha analitik ve sıralı öğrenmeye yatkın kişilerken, sağ yarıküresi baskın olan bireyler eş zamanlı ve bütüncül öğrenmeye yatkın kişilerdir. Bu yatkınlıklar bütüncül-analitik boyutu da kapsar.

- **Tepkisel-Düşünsel:** Bu unsur düşünme temposuyla ilgilidir. Çabuk çıkarım yapıp hızlı mı karar veriyorsunuz yoksa çeşitli alternatifleri düşünüp karar vermeden önce bunları mı değerlendiriyorsunuz (Dunn:1992)

## 2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik olarak, yurt içinde çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) Kolb öğrenme stilleri envanterini Türkçeye çevirip, kültürel uyarlamasını yaparak, geçerlik güvenirliğini sağlamışlardır. Peker (2003) bu envanteri kullanarak Kolb öğrenme stili modeli hakkında araştırma yapmıştır. Babadoğan (2000) öğretim stili odaklı ders tasarımı hakkında bir çalışması vardır. Bu çalışmalar öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yapılmıştır

Bu araştırmada kullanılan Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2002) tarafından kullanılmıştır. Bu araştırmacıların 179 lise 1. ve 151 lise 2. sınıf öğrencisi ile kimya dersinde yaptıkları çalışmanın sonucu; öğrencilerin bağımsız, katılımcı ve işbirlikçi öğrenme stillerinin, öğrencilerin kimya dersindeki başarılarında ve tutumlarında daha etkili olduğunu göstermiştir. Bilgin, Karaduman ve Durmuş (2004) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki bulunan 83 öğrenciye yapılan araştırma sonucuna göre ise öğrencilerin işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline 6. sınıftan 8. sınıfa doğru bir azalma görülürken, rekabetçi öğrenme stiline artma görülmektedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin pasif öğrenme stili ve başarı ortalamaları arasında olumsuz bir ilişki

bulunmuşken, işbirlikçi öğrenme stili ile başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak olumlu bir ilişki bulunmuştur.

### 2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğrenme stili çalışmaları öğrenme stillerinin çeşitli disiplinlerdeki araştırmacıların, öğrenme sürecinin farklı alanlarına odaklanarak farklı sorular sormaları sebebiyle çeşitlilik göstermektedir. Ek-3 ve Ek-4 incelendiğinde görüleceği üzere uzun yıllardır çok sayıda araştırmacı öğrenme stilleri üzerine çalışmaktadır. Burada her bir öğrenme stiline ayrı ayrı değinilmeden, araştırmada kullanılan Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği üzerine yapılan araştırmalardan söz edilecektir.

Grasha (1972) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinde değişiklik olabilmesi için belirli öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerektiğinden; bu nedenle işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili zayıf olan öğrencilere, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması etkili olacağından ve iyi yapılandırılmış bağımsız çalışma ödevlerinin öğrencilerin bağımsız öğrenme stillerinin gelişmesine veya çok suskun pasif öğrencileri katılıma teşvik edeceğinden bahsetmiştir.

John Andrews (1981) yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre öğrencilerden işbirlikçi, katılımcı ve bağımlı öğrenme stilleri yüksek olan bireylere gruplar halinde çalışma ve diğer öğrencilerden öğrenme daha etkili iken, bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stili yüksek olan öğrencilerin ise çalışma kağıtları, okuma çalışmaları ve anlatım daha faydalıdır.

Aynı ölçek literatürde uzaktan eğitim ve sınıf içi eğitimde öğrencilerin sosyal öğrenme stillerini karşılaştırmada da kullanılmaktadır. Diaz (1999) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim alan ve sınıf içi eğitim alan öğrenciler arasında en yüksek anlamlı farkı bağımsız ve bağımlı öğrenme stillerinde bulmuştur. Sınıf içindeki öğrenciler diğer öğrencilere göre daha bağımlıdır. Bu uzaktan eğitimin özellikle bağımsız öğrencilere daha çekici geldiğini göstermektedir. Diaz'ın araştırmasındaki bulgulara göre öğretmen ders planını belirlerken daha çok tercih edilen (bağımsız, bağımlı, işbirlikçi ve katılımcı) öğrenme stillerine yer vermelidir.

Web-tabanlı öğretim ve sınıf içi öğretim konularında çalışan Ünal (2005) ise derse katılan ve internetten takip eden öğrencilerin başarısında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve sınıfta eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin

katılımcı, işbirlikçi ve bağımlı iken, internet ortamında eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin katılımcı, işbirlikçi, bağımlı ve bağımsız olduğunu göstermektedir.

Bu verilere göre öğrenme stillerinin belirlenmesinin çok önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, eğitimin daha etkili hale getirilmesi yolunda atılan bir adımdır. Öğretim programının buna göre düzenlenmesi, öğretmenin farklı stillere uygun olarak dersini düzenlemesi daha başarılı öğrenciler ve daha etkin öğretim anlamına gelecektir. Bu yüzden bu alanda yapılan ve yapılacak her çalışma, yeni ilköğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içinde uygulanabilirliğine yardımcı olması açısından, çok büyük önem arz etmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### MATERYAL VE YÖNTEM

#### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması bilgileri yer almaktadır.

#### 3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002:81). İlişkisel çözümleme korelasyon türü ilişki ile yapılmıştır.

Araştırmada ilköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleriyle akademik başarı düzeyleri arasında ilişki incelenmiştir. Bir araştırmada ilişki arandığında, şu üç durum ortaya çıkar: “İki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur”, “Değişkenler doğru orantılıdır”, “Değişkenler ters orantılıdır” (Karasar, 2002:82). Parametrik çözümleme yöntemlerinden korelasyon kullanılarak araştırmadaki değişkenler arasında bu üç durum aranmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ise 2005-2006 eğitim öğretim yılı Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçlarına göre belirlenmiştir.

### 3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Merkez ilçeleri Şahinbey ve Şehitkamil’de yer alan ilköğretim okulu 6. 7. 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Şahinbey ilçesindeki 79 ilköğretim okulunda 38064 öğrenci ve Şehitkamil İlçesindeki 54 ilköğretim okulundaki 27461 öğrenci olmak üzere evrende toplam 133 ilköğretim okulu ve 65525 öğrenci bulunmaktadır (bkz. Ek-5).

Araştırma evreninin genişliği sebebiyle örneklem yansız kümeleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem evrenin %10’unu oluşturmaktadır. Şehitkamil ilçesinden 6, Şahinbey ilçesinden 7 olmak üzere toplam 13 ilköğretim okulu rastgele seçilmiştir. Bu okullarda bulunan 1190 6. 7. 8. sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan okullar ve bağlı oldukları ilçeler

	<b>Okul</b>	<b>İlçe</b>
1.	8 Şubat İlköğretim Okulu	Şehitkamil
2.	Ahmet Çelebi İlköğretim Okulu	Şahinbey
3.	Akyol İlköğretim Okulu	Şahinbey
4.	Cemil Aevli İlköğretim Okulu	Şehitkamil
5.	Hanifi Şireci İlköğretim Okulu	Şahinbey
6.	Hasan Celal Güzel İlköğretim Okulu	Şehitkamil
7.	İmkb İlköğretim Okulu	Şahinbey
8.	Kıbrıs İlköğretim Okulu	Şehitkamil
9.	Mahmut Güleç İlköğretim Okulu	Şahinbey
10.	Mehmet Emin/Zekiye Üstünel İlköğretim Okulu	Şehitkamil
11.	Mehmetçik İlköğretim Okulu	Şahinbey
12.	Nuri Pazarbaşı İlköğretim Okulu	Şahinbey
13.	Ömer Asim Aksoy İlköğretim Okulu	Şehitkamil

Tablo 3.1’de araştırma için rastgele seçilen okulların isimleri bulunmaktadır. Bu okulların 7’si Şahinbey ilçesinde 6’sı Şehitkamil ilçesindedir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kız	651	54.7
Erkek	539	45.3
Toplam	1190	100

Tablo 3.2.'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılanların %54.7'sini kız öğrenciler oluştururken, %45.3'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo3.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre dağılımları

Sınıf	N	%
6.Sınıf	413	34.71
7.Sınıf	449	37.73
8.Sınıf	328	27.56
Toplam	1190	100

Tablo 3.3.'de araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre dağılımları bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların %34.71'i 6. Sınıf, %37.73'ü 7. Sınıf, %27.56'sı ise 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

### 3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Araştırmanın uygulama aşamasında veriler, belirlenen örneklemeden anket yolu ile toplanmıştır.

Literatürde öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla farklı teorilerde çok sayıda ölçme aracı geliştirilmiştir (bkz. Ek.1). Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları, öğrenme stillerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada öğrenme stilleri ve ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki aranmaktadır.

Öğrencilerin objektif başarı değerlendirmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından il genelinde yapılan ilköğretim okulları 2005-2006 eğitim öğretim yılı I. başarı izleme ve değerlendirme sınavı sonuçları kullanılmıştır

İlgili literatür araştırmacı tarafından incelenmiş ve Türkiye'de öğrenme stili çalışmalarının büyük kısmında kullanılan Kolb öğrenme stilleri envanterini kullanmak istenmiştir. Bu amaçla, bahsedilen envanteri Türkçeye çevirerek kültürel uyarlamasını yapan akademisyen ile görüşülmüş fakat envanterin araştırma yapılacak yaş grubuna uygun olmadığı, yetişkinler için uygun olduğu yanıtı alınmıştır.

Bunun üzerine Anthony Grasha ve Sheryl Reichmann'ın kolej öğrencilerinin sınıf katılımlarına yönelik öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği (Grasha-Reichmann Student

Learning Style Scale (GRSLSS)) araştırmada kullanılmıştır. Bu ölçeği seçmenin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Yetişkinler için değil de kolej öğrencileri için geliştirilmiş olması, uygulanacak yaş grubuna hitap ediyor olması ölçeğin seçilmesinin en önemli sebebidir. Diğer bir sebep Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğinin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi ve üst seviyede öğrenme ortamı sağlamasıdır. Son olarak da Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği öğrenme stillerini altı kategoriye ayırarak geniş bir çerçevede ele almaya olanak veriyor. Ölçekte öğrencilerin sosyal öğrenme tercihlerinin; bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi, ve katılımcı olarak altı öğrenme stili kategorisinde belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği altı alt boyutu olan ve her alt boyutta 10 olmak üzere beşli likert tipi (5- Kesinlikle Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum) 60 cümleden oluşmaktadır. Ölçek araştırmacı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş, ardından Türkçe'ye çevrilen ölçek tekrar İngilizce'ye çevrilerek arada fark bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanması için İngilizce ölçek, Türkçe'ye çevrilen ölçek ve tekrar İngilizce'ye çevrilen ölçek birer hafta arayla İngiliz Dili Edebiyatı mezunu beş İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Kültürel uyarlama yapılırken ölçeğin uygulanacağı öğrenci grubu göz önünde tutularak, bazı sorular, uzman görüşü alınarak ölçekten çıkartılmıştır.

Tablo 3.4. Maddelerin alt boyutları

Madde No	ALT BOYUTLAR
	<b>BAğIMSIZ</b>
1	Derslerimizde verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.
7	Sınıfta tek başıma da birçok konuyu öğrenebilirim.
13	Kendi başıma öğrenebilecek yeteneğe sahip olduğuma inanıyorum.
19	Öğrendiğim konu içerikleri ve dersler hakkında kendi fikirlerimi oluştırmaktan hoşlanırım.
25	Sınıfların nasıl yönetilmesi ve derslerin nasıl işlenmesine dair kendi düşüncelerim vardır.
31	Bir konu ilgimi çekerse, o konu üzerinde kendi başıma da bir şeyler araştırmaya, öğrenmeye çalışırım.
37	Sınıf içi projelerde ve ödevlerde kendi başıma çalışmayı tercih ederim.

<b>PASİF</b>	
2	Derslerde sık sık hayal kurarım.
8	Sınıf içi etkinlikleri genellikle sıkıcıdır.
14	Derslerde dikkatimi toplamak bana çok zor geliyor.
20	Sadece derslerimi geçecek kadar çalışırım.
26	Sınavlara genellikle son dakikada hazırlanırım.
32	Öğretmenlerimin benimle fazla ilgilenmemesi beni rahatsız etmez.
38	Sınıfta yanımda oturan diğer öğrenciler ile iyi geçinmeye çalışırım.
<b>İŞBİRLİKÇİ</b>	
3	Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrenciler ile beraber çalışmayı severim.
9	Derslerde öğrendiğimiz konular üzerindeki düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışmak hoşuma gider.
15	Öğrenciler fikirlerini birbirleriyle paylaşmaları için teşvik edilmelidir.
21	Test ve sınavlara diğer öğrenciler ile hazırlanmayı severim.
27	Sınıfta olmanın bir avantajı da diğer öğrencilerden de bir şeyler öğrenebilmektir.
33	Sınıf arkadaşlarım bir şeyleri anlayamadığında onlara anlamları için yardım etmeyi severim.
39	Sınıftaki küçük grup çalışmalarında yer almayı severim.
<b>BAĞIMLI</b>	
4	Öğretmenlerin, öğrencilerinden ne beklediklerini açıkça belirtmelerini isterim.
10	Öğretmenlerimin neyi öğrenmemin önemli olduğu konusundaki sözlerine, güvenirim.
16	Ödevlerin ve verilen alıştırmaların nasıl yapılacağını anlatan detaylı, açık ve net bilgiler isterim.
22	Ödevlerimi, aynen öğretmenimin tarif ettiği gibi yaparım.
28	Öğretmenin ağzından çıkan nerdeyse her şeyi not ederim.
34	Öğrencilere sınavlarda kapsanacak (çıkacak) konular tam olarak açıklanmalıdır.
40	Öğretmenlerimin sınıf tahtasına dersin özetini ve önemli notları yazmasını isterim.
<b>REKABETÇİ</b>	
5	Başarılı olmak için, diğer öğrencilerle rekabet içinde olup öğretmenin dikkatini çekmek gerekir.
11	Yüksek notlar almak için diğer öğrenciler ile rekabet etmek gerekir.
17	Sınıf ortamında, fikirlerimi kabul ettirmek için diğer öğrenciler ile rekabet etmeliyim.
23	Herkesten önce problemleri çözmek ve sorulara yanıt vermek çok hoşuma gider.
29	Sınıftaki en iyi öğrencilerden birisi olmak benim için çok önemlidir.
35	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yapmaya çalışırım.
41	Diğer öğrencilerin sınavlardaki ve ödevlerdeki başarılarını öğrenmek isterim.

<b>KATILIMCI</b>	
6	Konuları öğrenmek için sınıfta benden istenen her şeyi yaparım.
12	Derse katılım bence çok önemlidir.
18	Sınıfta evde öğrendiklerimden daha fazlasını öğrenirim.
24	Sınıf içi etkinlikler çok ilgi çekicidir.
30	Ödevlerimi genelde zamanından önce tamamlarım.
36	Zorunlu ödevlerin yanı sıra zorunlu olmayan ödevleri de yaparım.
42	Sınıfta genelde ön sıralarda oturmayı tercih ederim.

### **3.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI**

Ölçeğe pilot uygulama yapılarak (N=200) uygulama sonuçları Cronbach Alfa testi ile değerlendirilmiştir. Pilot uygulamanın güvenirlik katsayısı ,83 bulunmuştur. Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2003:163-165)

Tablo 3.5. Alt Boyutların Güvenirlik Katsayısı

Toplam	Bağımsız	Pasif	İşbirlikçi	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı
,83	,77	,76	,77	,70	,78	,67

Tablo 3.5.'te görüldü üzere ölçeğin ,83 olan toplam güvenirlik katsayısı test puanlarının güvenirliği için yeterli görülen katsayı olan ,70'den ,13 puan yüksektir. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### **3.6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ**

Türkçeye çevrilerek kültürel uyarlaması ve pilot uygulamayla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği çoğaltılarak Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki 13 okulda bulunan 1190 6. 7. 8. sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubuna uygulanmış ve 1150 anket değerlendirmeye alınmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından okullara gidilerek titizlikle yapılmıştır. Ölçeğin açıklama bölümünde öğrencilere kısaca öğrenme stillerinin ne olduğu anlatılmış ve bu çalışmanın bir sınav olmadığı, ölçekteki cümlelerin doğru ya da yanlış cevaplarının bulunmadığı belirtilmiştir. İletişim

kurmak isteyenler için araştırmacının e-posta adresi ölçeğin açıklama bölümünde verilmiştir.

Çalışmanın diğer aşamasını oluşturan öğrencilerin akademik başarı verilerinin toplanması için ayrı bir çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden istenecek ya da okullardaki yazılı sonuçları alınarak elde edilecek akademik başarı verilerinin objektif olmaması durumu göz önüne alınmıştır. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından il çapında yılda iki defa yapılan, başarı izleme ve değerlendirme sınav sonuçlarının çalışma için objektif bir veri kaynağı olduğu, uzman görüşüyle, belirtilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılı Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları akademik başarı verisi olarak kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğine verdikleri yanıtlar ve akademik başarı verileri bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 10.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2003:31).

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

#### **4.1. BULGULAR**

Bu bölümde araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanılan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bunun için Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçeleri ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan “Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği”ne verilen yanıtlar ile ölçeğin uygulandığı öğrencilerin, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından il genelinde yapılan ilköğretim okulları 2005-2006 eğitim öğretim yılı I. başarı izleme ve değerlendirme sınavı toplam sonuçları arasındaki ilişki tablolar halinde verilmiştir. İki değişken arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. İstatistiksel çözümler için anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Korelasyon katsayısının 1,00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1,00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0,00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2003:32).

Öğrencilerin öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin olması öğrenme stillerine ait değerlerin artması durumunda akademik başarıya ait değerlerin de artma, azalması durumunda azalma eğiliminde olduğunu gösterir. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkinin negatif olması ise öğrenme stillerine ait değerlerin düşmesi durumunda akademik başarıya ait değerlerin artma eğilimi göstermesi ya da öğrenme stillerine ait

değerlerin artması durumunda akademik başarıya ait değerlerin düşme eğiliminde olduğunu gösterir.

Tablo 4.1.'den Tablo 4.18.'e kadar öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki, her bir alt boyut ve 6., 7. ve 8. sınıfların her biri için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu tablolarda araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Tüm alt problemlere ait bulgular incelenerek araştırma problemi yanıtlanmaya çalışılacaktır.

#### 4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 6., 7. ve 8. sınıflar için ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	BAĞIMSIZ ÖĞRENME STİLİ
6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,016
	Sig. (1-tailed)	,	,387
BAĞIMSIZ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,016	1,000
	Sig. (1-tailed)	,387	,

Tablo 4.1.'de ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,016 bulunduğu ve korelasyonun anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu bağımsız öğrenme stiliyle 6. sınıf akademik başarı arasında sistemli bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bağımsız öğrenciler kendi kendilerine düşünmekten hoşlanan ve öğrenme yeteneklerinden emin olan öğrencilerdir. 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında böyle bir tutumla ilişki bulunmadığı söylenebilir. Bunun çeşitli sebepleri olabileceği gibi, ülkemiz eğitim sisteminde ilköğretimin iki kademeye ayrılması ve birinci kademede eğitim gören öğrencilerin tek öğretmene bağımlı olması önemli bir sebep olarak

düşünülmektedir. 5. sınıftan 6. sınıfa geçen öğrenciler öğretmene bağımlılık durumunda başarılı olmaya devam etmektedirler.

Tablo 4.2. Bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	BAĞIMSIZ ÖĞRENME STİLİ
7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,092
	Sig. (1-tailed)	,	,047
BAĞIMSIZ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,092	1,000
	Sig. (1-tailed)	,047	,

\* **Korelasyon 0,05 seviyesinde anlamlı.**

Tablo 4.2.'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,092 korelasyonun ise 0,05 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısı düşük olmasına rağmen 0,05 seviyesinde anlamlı çıkmıştır. Bunun sebebi örneklem grubunun genişliğidir (Büyüköztürk, 2003:32). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla, bağımsız öğrenme stili değişkeni arasında doğru orantı olmasına rağmen yüksek seviyede bir ilişki yoktur. 6. sınıf öğrencilerinde sistemli bir ilişki yokken 7. sınıf öğrencilerinde 0.05 seviyesinde anlamlı ilişki bulunması, öğrencilerin yaşları arttıkça daha bağımsız çalışma eğilimi göstermelerine bağlanabilir.

Tablo 4.3. Bağımsız öğrenme stiline sahip ilköğretim 8 sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	BAĞIMSIZ ÖĞRENME STİLİ
8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,130
	Sig. (1-tailed)	,	,019
BAĞIMSIZ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,130	1,000
	Sig. (1-tailed)	,019	,

\* **Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlı.**

Tablo 4.3.'te ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,130 korelasyonun ise 0,05 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Tablo 4.2'ye benzer olarak, korelasyon katsayısının düşüklüğüne rağmen, korelasyon anlamlı bulunmuştur. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla, bağımsız öğrenme stili değişkeni arasındaki doğru orantılı ilişki bulunmaktadır. Bağımsız öğrenme stili ve akademik başarı arasındaki korelasyon katsayısı sınıf arttıkça yükselmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin sınıfları arttıkça bağımsız çalışma eğilimleri artmaktadır.

#### 4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “pasif öğrenme stiline sahip ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 6., 7. ve 8. sınıflar için ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Pasif Öğrenme Stiline Sahip İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon Analizi

		6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	PASİF ÖĞRENME STİLİ
6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	-,216
	Sig. (1-tailed)	,	,000
PASİF ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	-,216	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	,

**\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.4.'te ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının -,216 korelasyonun ise 0,01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu tablodan, pasif öğrenme stiliyle 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları arasında ters orantı bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencinin pasif öğrenme stiline eğiliminin artması başarısının düşmesi anlamına gelmektedir. Bu sonuç yapılan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir.

Tablo 4.5. Pasif Öğrenme Stiline Sahip İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon Analizi

		7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	PASİF ÖĞRENME STİLİ
7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	-,204
	Sig. (1-tailed)	,	,000
PASİF ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	-,204	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	,

**\*\* Korelasyon 0.01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.5.'te ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının -,204 korelasyonun ise 0.01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencileri gibi akademik başarılarıyla, pasif

öğrenme stili değişkeni arasındaki ters orantılı ilişki bulunmaktadır. Pasif öğrenme stili eğilimi arttıkça başarı düşmektedir.

Tablo 4.6. Pasif öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	PASİF ÖĞRENME STİLİ
8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	-,347
	Sig. (1-tailed)	,	,000
PASİF ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	-,347	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	,

**\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.6.'da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının -,347 korelasyonun ise 0.01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla, pasif öğrenme stili değişkeni arasındaki ilişki ters orantılıdır. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde görüldüğü gibi 8. sınıf öğrencilerinde de pasif öğrenme stili eğilimi arttıkça akademik başarı düşmektedir. Bu tablolara bakarak sınıf farketmeden, öğrencinin pasif öğrenme stiline sahip olması akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

#### 4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “işbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 6., 7. ve 8. sınıflar için ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.7. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME STİLİ
6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,232
	Sig. (1-tailed)	,	,000
İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,232	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	,

**\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.7.'de ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,232 korelasyonun ise 0,01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla, işbirlikçi öğrenme stili değişkeni arasındaki ilişki doğru orantılıdır. Bu analiz sonucuna göre ilköğretim 6 sınıf öğrencilerinin işbirliği içinde çalışmaları akademik başarılarını pozitif yönde etkilemektedir.

Tablo 4.8. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME STİLİ
7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,063
	Sig. (1-tailed)	,	,127
İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,063	1,000
	Sig. (1-tailed)	,127	,

Tablo 4.8.'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,063 bulunduğu ve korelasyonun anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme stili ve akademik başarıları arasında sistemli bir ilişki yoktur. Bu analiz sonucuna göre 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, işbirliği içinde çalışmalarıyla ilişkisi yoktur.

Tablo 4.9. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME STİLİ
8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,157
	Sig. (1-tailed)	,	,006
İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,157	1,000
	Sig. (1-tailed)	,006	,

**\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.9.'da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,157 korelasyonun ise 0.01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. 8. sınıfların işbirlikçi öğrenme stili ve akademik başarıları arasında doğru orantı vardır. Bu analiz sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin işbirliği içinde çalıştıklarında başarılarının arttığı söylenebilir.

#### 4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 6. 7. 8. sınıflar için ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	BAĞIMLI ÖĞRENME STİLİ
6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,101
	Sig. (1-tailed)	,	,034
BAĞIMLI ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,101	1,000
	Sig. (1-tailed)	,034	,

**\*\* Korelasyon 0,05 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.10.'da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,101 korelasyonun ise 0.05 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bağımlı öğrenme stiline sahip 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında düşük bir ilişki bulunmaktadır. Bu da 6. sınıf öğrencilerinin başarılarının düşük de olsa bağımlı öğrenme stiliyle ilişkili olduğu sonucunu göstermektedir. Birinci kademededen ikinci kademeye geçen öğrencilerin öğretmene bağımlı oldukları ve bunun akademik başarılarını etkilediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.11. Bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	BAĞIMLI ÖĞRENME STİLİ
7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	-,036
	Sig. (1-tailed)	,	,255
BAĞIMLI ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	-,036	1,000
	Sig. (1-tailed)	,255	,

Tablo 4.11.'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının -,036 bulunduğu ve korelasyonun anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu da 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla bağımlı öğrenme stilleri arasında sistemli bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. 7. sınıf öğrencilerinin başarıları öğretmene ya da otoriteye bağımlı olmakla ilişkili değildir

Tablo 4.12. Bağımlı öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	BAĞIMLI ÖĞRENME STİLİ
8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,006
	Sig. (1-tailed)	,	,464
BAĞIMLI ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,006	1,000
	Sig. (1-tailed)	,464	,

Tablo 4.12.'de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,006 bulunduğu ve korelasyonun anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu analize göre aynı 7. sınıf öğrencilerinin olduğu gibi, 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla bağımlı öğrenme stilleri arasında sistemli bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin sınıfları büyüdükçe akademik başarı ile öğretmene bağımlılık arasında ilişki bulunmamaktadır.

#### 4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 6. 7. 8. sınıflar için ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	REKABETÇİ ÖĞRENME STİLİ
6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,205
	Sig. (1-tailed)	,	,000
REKABETÇİ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,205	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	,

\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 4.13.'te ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısı ,206 korelasyon ise 0.01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. Bu rekabetçi öğrenme stiline sahip 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Araştırma sonucuna göre rekabet etmekten hoşlanan öğrenciler diğer öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı göstermektedirler.

Tablo 4.14. Rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	REKABETÇİ ÖĞRENME STİLİ
7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,194
	Sig. (1-tailed)	,	,000
REKABETÇİ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,194	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	,

**\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.14.'te ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısı ,194 korelasyon ise 0.01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin analizlerine benzer olarak 7. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stili ve akademik başarıları arasında doğru orantı bulunmaktadır. Bu 7. sınıfa devam eden rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 4.15. Rekabetçi öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	REKABETÇİ ÖĞRENME STİLİ
8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,179
	Sig. (1-tailed)	,	,002
REKABETÇİ ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,179	1,000
	Sig. (1-tailed)	,002	,

**\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.15.'te ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısı ,179; korelasyon ise 0,01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stili ve akademik başarıları arasında, 6. ve 7. sınıflara benzer olarak doğru orantı bulunmaktadır. Bu 8. sınıfa giden rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Her üç sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve rekabetçi öğrenme stili arasındaki ilişkinin anlamlı bulunması bu ilişkide yaş faktörünün bulunmadığına işaret etmektedir.

#### 4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular 6., 7. ve 8. sınıflar için ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		6. SINIF AKADEMİK BAŞARI	KATILIMCI ÖĞRENME STİLİ
6.SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,184
	Sig. (1-tailed)	,	,000
KATILIMCI ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,184	1,000
	Sig. (1-tailed)	,000	,

**\*\* Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.**

Tablo 4.15.'te ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısı ,184; korelasyon ise 0,01 seviyesinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stiliyle akademik başarıları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Katılımcı öğrenciler derslerde başarı göstermektedir.

Tablo 4.17. Katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	KATILIMCI ÖĞRENME STİLİ
7. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,003
	Sig. (1-tailed)	,	,481
KATILIMCI ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,003	1,000
	Sig. (1-tailed)	,481	,

Tablo 4.17.'de ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,003 bulunduğu ve korelasyonun anlamlı bulunmadığı görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stiliyle akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır

Tablo 4.18. Katılımcı öğrenme stiline sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi

		8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	KATILIMCI ÖĞRENME STİLİ
8. SINIF AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1,000	,008
	Sig. (1-tailed)	,	,447
KATILIMCI ÖĞRENME STİLİ	Pearson Korelasyon	,008	1,000
	Sig. (1-tailed)	,447	,

Tablo 4.18.'de ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının ,008 bulunduğu ve korelasyonun anlamlı bulunmadığı görülmektedir. 7. sınıf öğrencileri gibi 8. sınıf öğrencilerinin de katılımcı öğrenme stiliyle akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

#### 4.1.7. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ana problemi olan “ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki var mıdır” sorusuna ilişkin bulgular tablo 4.19.da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki analizi

	bağımsız	pasif	işbirlikçi	bağımlı	rekabetçi	katılımcı
6. sınıf	,016	-,216 **	,232**	,101*	,205**	,184**
7. sınıf	,092*	-,204**	,063	-,036	,194**	,003
8. sınıf	,130*	-,347**	,157**	,006	,179**	,008

\*Korelasyon 0,05 seviyesinde anlamlıdır

\*\*Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır

Tablo 4.19.'da 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığı gösterilmiştir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme

stilleri arasında; 7 sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

#### 4.2. TARTIŞMA

Tablo 4.19.'da araştırma sonuçları toplu şekilde bulunmaktadır. 6. 7. 8. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki sadece pasif ve rekabetçi öğrenme stillerinde tüm sınıflarda bulunmaktadır. Diğer stiller ve akademik başarı arasındaki ilişki sınıflar arasında farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre:

- Gaziantep ili merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla pasif öğrenme stilleri arasında ters orantı bulunmaktadır. Derslerde pasif durumda bulunan, derse ilgi göstermeyen, derslerde hayal kuran, sınıf içi etkinlikleri sıkıcı bulan, derslerde dikkatini toplayamayan öğrenciler pasif öğrenme stiline sahiptir. Bu stile sahip öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu diğer araştırmaları da doğrular niteliktedir.

- Gaziantep ili merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarıyla rekabetçi öğrenme stilleri arasında ilişki bulunmaktadır. Başarılı olmak ve yüksek notlar almak için diğer öğrencilerle rekabet içinde olan, herkesten önce problemleri çözmeyi ve soruları yanıtlamayı seven, sınıftaki en iyi öğrencilerden biri olmayı isteyen öğrenciler rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerdir. Bu stile sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yükseldiği görülmüştür. Bu bulgudan öğrencilerimizin rekabet ettikçe başarılı oldukları görülmektedir. Diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda bağımsız, işbirlikçi ve katılımcı stilleri sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu görülürken, bu bulguya ve ülkemizde yapılan araştırmalara göre ülkemizde rekabetçi stile sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür.

- Araştırma bulgularına göre bağımsız ve bağımlı öğrenme stilleri birbirlerinin karşıtı durumundadır. Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki 6. sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stiliyle akademik başarıları arasında düşük seviyede doğru orantı bulunurken, aynı öğrencilerin bağımsız öğrenme stili ve akademik başarıları arasında sistemli bir ilişki bulunmamıştır. Ne beklediğini açıkça belirtmesini isteyen, verdiği ödevleri nasıl yapılacağını detaylı ve net açıklayan, sınıf

tahtasına dersin özetini ve önemli notları yazan öğretmenleri isteyen, öğretmenin ağzından çıkan her şeyi not eden ve ödevleri aynen öğretmenin tarif ettiği gibi yapan öğrenciler bağımlı öğrenme stiline sahiptir. Bu bulgulara göre ilköğretim 1. kademedeki tek öğretmen ile öğrenim gören öğrenciler 6. sınıfa geldiklerinde bağımlı öğrenme stiliyle akademik başarı arasında ilişki gösterirken daha sonra ilişki görülmemektedir.

- Diğer taraftan araştırma bulgularına göre Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında düşük seviyede doğru orantı bulunurken, aynı öğrencilerin bağımlı öğrenme stili ve akademik başarıları arasında sistemli bir ilişki bulunmamıştır. Ödevlerini kendi başına yapmayı tercih eden, tek başına da birçok konuyu öğrenebilen, ders konuları hakkında kendi fikirlerini oluşturabilen, derslerin nasıl işlenmesi gerektiğine dair düşünceleri bulunan, ilgisini çeken konular hakkında araştırma yapan, sınıf içi projelerde kendi başına çalışmayı tercih eden öğrenciler bağımsız öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin yaşları büyüdükçe bağımsız öğrenme stili ve başarıları arasındaki ilişki yükselmektedir.

- Araştırma bulgularına göre Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme stili ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki varken 7. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme stili ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrenciler ile birlikte çalışmayı seven, öğrendiği konular hakkında diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanan, öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşması gerektiğini düşünen, sınavlara diğer öğrencilerle hazırlanıp grup çalışmalarında yer almayı seven öğrenciler işbirlikçi öğrenme stiline sahiptir.

- Araştırma bulgularına göre Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki 6. sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stili ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki varken 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stili ve akademi başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Konuları öğrenmek için sınıfta kendinden istenenleri yapan, derse katılıma önem veren, sınıf içi etkinlikleri ilgi çekici bulan, ödevlerini zamanından önce yapan ve ön sıralarda oturmayı tercih eden öğrenciler katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerdir.

Araştırma bulgularını literatürde yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırdığımız zaman karşımıza çıkan durum şudur:

- Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban'ın (2002) lise 1 ve 2. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmaya göre bağımsız, katılımcı ve işbirlikçi öğrenme stillerinin, öğrencilerin başarılarında etkili olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada ise ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stili ile , 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi öğrenme stili ile akademik başarıları arasında ilişki görülmüştür. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişki 6. sınıflarda görülmemiş, 7. ve 8. sınıflarda ise çok düşük oranda (,092 ve ,130) bulunmuştur. İki araştırma sonuçlarına bakılınca öğrencilerin yaşları yükseldikçe bağımsız öğrenme stili ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin de yükseldiği söylenebilir.

- Bilgin, Karaduman ve Durmuş (2004) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki bulunan 83 öğrenciye yapılan araştırma sonucuna göre ise öğrencilerin işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline 6. sınıftan 8. sınıfa doğru bir azalma görülürken, rekabetçi öğrenme stiline artma görülmektedir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin pasif öğrenme stili ve başarı ortalamaları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuşken, işbirlikçi öğrenme stili ile başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Bu çalışma ve Bilgin, Karaduman ve Durmuş (2004) arasında benzerlikler bulunmaktadır. İki çalışmada da ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki aranmıştır. İki çalışmada da pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarı ortalamaları arasında olumsuz bir ilişki görülmüştür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına göre ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinde her altı stil de görülmektedir. Öğrenciler her ne kadar bir öğrenme stilinde baskın olsa da diğer öğrenme stillerinin özelliklerini de belirli oranlarda gösterirler. Grasha'ya (1996) göre verilen öğrenme görevini anlayan öğrenciler, eğer bilinçli bir şekilde uygun öğrenme yöntemlerini seçebiliyorsa daha etkili bir şekilde öğrenir. Bu da öğrenme stillerinin öğrencilere öğretilbileceğini göstermektedir. Etkili öğrenme stillerinin öğrencilere öğretilmesi için onlara sınıf ortamında okuduklarını kavrama ve korumalarını nasıl geliştireceklerini, nasıl not alacaklarını, sınıf tartışmalarına nasıl katılacaklarını ve sınavlara nasıl hazırlanacaklarını öğretmek yani kendini yargılayan ve kendini düzenleyen öğrenciler olmalarını sağlayarak yardım edilebilir. Öğrenciler her ne kadar belirli bir öğrenme stilini seçerlerse de, bu seçim öğretmenin sınıfta kullandığı öğretim stilinin nasıl olduğuna bağımlı olarak değişir (Grasha 1996). Grasha (1972) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinde değişiklik olabilmesi için belirli öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerekir. Bu nedenle işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili zayıf olan öğrencilere, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması etkili olacaktır. İyi yapılandırılmış bağımsız çalışma ödevleri ise öğrencilerin bağımsız öğrenme stillerinin gelişmesine veya çok suskun pasif öğrencileri katılıma teşvik edecektir.

Öğrenme stillerinin öğrenilmesi bütün öğrencilerin başarısını arttırdığı gibi, başarısız öğrencilerin başarılarını da artırır. Ancak bunun için öğretimsel işlemlerin ve öğretim çevresinin bulgulara göre yeniden düzenlenmesi gerekir.

Öğretmenlerin Grasha-Riechmann öğrenme stillerine uygun ders ortamı hazırlamak istemeleri durumunda şu üç seçenekleri bulunmaktadır:

1) Derslerinde belirli stilleri karşılayan plan uygulamaları yapmaları: Örneğin işbirlikçi stilin baskın olduğu öğrencilerin bulunduğu bir grupta öğrencilerin birbiriyle tartışabileceği bir ders planı hazırlanabilir. Diğer tarafta rekabetçi öğrenme

stilinin baskın olduğu bir öğrenci grubunda öğretmenin etkin olacağı bir plan daha etkili olacaktır. İşbirlikçi, katılımcı, bağımlı stillere sahip öğrenciler gözden geçirmeyi, çalışma sorularını ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmayı daha faydalı bulurken; bağımsız, pasif, rekabetçi öğrenme stili baskın öğrenciler öğretmenin ders anlatmasını ve kitaptan okumayı daha faydalı bulmaktalar. Öğretmenin ders planı hazırlarken unutmaması gereken en önemli nokta ise öğrencilerde tüm öğrenme stillerinin bulunduğu sadece bazılarının daha baskın olduğudur.

2) Derslerde öğrencilerin stillerini çaprazlayarak daha yaratıcı bir öğrenim ortamı sağlamaları: Burada önemli olan öğrencinin sınıfta, daha az baskın öğrenme stilinde çalışma şansını yakalamasıdır. İşbirlikçi ya da katılımcı öğrenme stilinin baskın olmadığı öğrencilerin derste diğer öğrencilerle işbirliği yapmaları, derse katılmaları sağlanmalıdır. Pasif öğrencilere daha bağımsız olabilecekleri görevler verilmedi ve bu öğrenciler bu görevlerde cesaretlendirilmelidir.

3) Öğrencilerin hem baskın hem de baskın olmayan öğrenme stilleriyle çalışabilecekleri ders ortamı sağlamaları: Çeşitlilik hayatın tadıdır düşüncesiyle öğrencilere daha önceki iki stratejinin birleşimi bir yol izlenebilir. Öğrenciler hem kendilerine yakın hissettikleri hem de uzak hissettileri öğrenme yollarıyla hem daha az strese girer hem de bu durumu ilginç bulabilirler.

Öğrenme stilleri hakkında şu noktalar önemlidir:

- Bireyler kendi öğrenme stillerine uygun koşullarda daha kolay ve etkili öğrenirler. Aynı öğretim etkinliği bir öğrenci için mükemmelken, diğeri için katlanılmaz olabilir. Bu nedenle okul öğrenmelerinde kendi stillerine uygun öğrenme ortamında bulunanlar, diğerlerine göre daha başarılı olurlar.

- Herkesin farklı öğrenme ve bilgi işleme sistemleri var
- Öğrenme stili, öğrencinin en iyi öğrendiği yoldur.
- İyi veya kötü öğrenme stili yoktur.
- Derste çok şey anlatıp öğrencinin çok az öğrenmesine neden olmak yerine, öğrencilerin öğrenme stillerini göz önüne alarak, çok önemli şeyleri seçip öğrencilerin tam olarak öğrenmelerini sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, öncelikle, kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gereklidir.

- Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stratejisi vardır. Öğrenciler bu stratejileri kendi yaşantıları yoluyla deneme yanılma ya da başkalarının yardımıyla öğrenirler.

- Öğretmen öğrenmeyi öğrenen, yeni bilgiyi arayıp bulan ve yaşamında kullanan, toplumda meydana gelen gelişmelere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmelidir.

### **Alanda Çalışma Yapacaklara Öneriler**

Bu araştırmanın sonucu ve literatürdeki çalışmalar dikkate alınarak gelecek çalışmalar için aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisinin incelenmesi;
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi;
3. Öğrenme stilleri ve etkili öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi;
4. Öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisinin inceleneceği deneysel bir çalışma
5. Pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı durumunun farklı değişkenlere göre incelenmesi

Sonuç olarak bu araştırmayı özetlemek istersek; araştırmada, öğrenmeyi öğrenme yani yaşam boyu öğrenmenin temeli olan eğitimin bireyselleştirilmesinin önemli basamaklarından biri olan öğrenme stilleri üzerine çalışıldı. Kaynak özetlerinde genel olarak öğrenme stillerinden bahsedildi ama asıl çalışma öğrencilerin sosyal ilişki modellerinden Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak yapıldı. Araştırmada öğrencilerin bağımsız, bağımlı, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi, katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki arandı. Araştırma sonuçlarına göre, rekabetçi öğrenme stili baskın ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek; pasif öğrenme stili baskın ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları düşük olduğu görülmüştür. İlköğretim 1. kademenin etkisiyle 6. sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki varken 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili ve akademik başarıları arasında düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, sınırlılıklardan biri olan akademik başarıyı etkileyen diğer faktörleri göz ardı ettiğimizde, pasif öğrencilerin başarısız, rekabetçi öğrencilerin başarılı olduğu, yaş büyüdükçe öğrencilerin bağımlılıktan, bağımsızlığa geçiş yaptığı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) Madde 2, Madde 8
- Acharya, C. (2002). Construction and Evaluation of Teaching Portfolio. *Centre for Development of Teaching and Learning*, 5(6):57-60
- Açıkgöz, K. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları. ss.1-20
- Alkan, C. (1997).*Eğitim Teknolojisi*. Ankara, Anı Yayınları. ss. 176-197
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. pp.
- Aragon, S.R. and Johnson, S.D.and Shaik, N. (2001) *The Influence of Learning Style Preferences on Student Success in Online versus Face-to-Face Environments*
- Ardaç,D., Nazlıçiçek, N., Muğaloğlu,E. (2003) *Bilimsel Süreçlerin Grup Çalışması ile Geliştirilmesinde Öğrenme Biçimlerinin Etkisi*, <http://www.inet-tr.org.tr/inetconf7/bildiriler/37.doc>
- Aşkar, P., Akkoyunlu B. (1993) *Kolb Öğrenme Stili Envanteri*, Eğitim ve Bilim. 87: 37-47.
- Babadoğan, C. (2000) *Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme*. Milli Eğitim Dergisi, 147 <http://www.meb-yayimlar.gov.tr/147/babadoğan.htm>
- Başbüyük, A. (2004) *Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri:McCarthy Modeli*, Milli Eğitim Dergisi,163:55-64
- Bedford, T.A. (2004), *Learning Styles: A Review Of Literature*,Toowoomba,OPACS, The University of Southern Queensland.pp.1-27
- Bilgin, İ., Karaduman, A., Durmuş, S. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması ve okuldaki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara. ss. 183-192
- Boydak, A. (2001), *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları.ss1-110
- Büyüköztürk, Ş. (2003), *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara, Pegem A Yayınları. ss.31-165
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec. pp.48-57
- Çinkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen- Öğrenci İlişkisinin Yönetimi <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/cinkir.htm>
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, PegemA Yayıncılık. ss.143-144
- Diaz, D.P. and Bontenbal, K.F. (1999). *Learner Preferences: Developing a Learner Centered Environment in the Online or Mediated Classroom*,Cuesta Community College

- Diaz, D.P. and Cartnal, R.B. (1999). *Comparing Student Learning Styles in an Online Distance Learning Class and an Equivalent On-Campus Class*, College Teaching 47(4).pp.130-135
- Dunn R, Dunn K (1992). *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6*, Massachusetts, Allyn And Bacon.pp.18-85
- Ekinci A. (2005). *Bilgi Toplumunda Eğitimin Anahtar Kavramı: Öğrenmeyi Öğrenme* Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 59:85-93
- Ergin, T., Karaca, N., Tangil, D. (2004). *Bireysel Farklılıkları Oluşturan Temel Bilişsel Süreçlerin Akademik Başarı İle İlişkisi*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildiri Kitabı.ss:1-10
- Felder, R. M., Silverman L. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. Engineering Education 78(7): 674-681.
- Felder, R. M., Soloman, B. A. (1998). *Learning Styles and Strategies*, [http://www.uncw.edu/cte/soloman\\_felder.htm](http://www.uncw.edu/cte/soloman_felder.htm)
- Felder, R.M., Spurlin, J. (2005). *Application, Reliability and Validity of Index of Learning Styles*, North Carolina State University.pp.70-145
- Fizzell, R.L.(1984). *The Status Of Learning Styles*. Educational Forum, 48(3): 303-312.
- Given, B. K. (1996). *Learning Styles; A Synthesized Model*. Journal of Accelerated Learning and Teaching, 21: 11- 44
- Grasha, F. A. (1972). *Observations on Relating Teaching Goals to Students Response Styles and Classroom Methods*. American Psychologist. 27:144-147
- Grasha, F. A. (1984). *Learning styles: The journey from greenwich observatory to the college classroom*. *Improving College and Univesity Teaching*, 22, p.46-53.
- Grasha, F.A. (2002). *Teaching with Style*, Alliance Publishers. pp.45-210
- Hanson, K. (2004). *Learner Diversity and Inclusion in School District 64* (Gulf Islands), Royal Roads University
- Heinemen, P. L. (1995). *Grasha and Reichmann Student Learning Style Scales* <http://www.fln.vcu.edu/Intensive/GRLSS.htm>
- Hood, K. (1995). *Exploring Learning Styles and Instruction*, The University of Georgia, Department of Mathematics Education
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.ss. 81-82
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). *Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi*, C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6 (2):
- Kesal, E. (2005). *Öğrenmenin Günlük Yaşamda Kullanımı Nöro Psikolojide Öğrenmenin Yeri* [http://www.ercankesal.com/word\\_master/003.doc](http://www.ercankesal.com/word_master/003.doc)
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). *Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin, Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Prentice Hall.pp.60-175
- Kolb, D. A. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory*, Version 3. Boston: Hay Group.
- Mc Adams, D.P. (1997). *A conceptual history of personality psychology*. Handbook of Personality Psychology. Academic Press. pp.3-39

- More, A. J. (1993). *Learning Styles and the Classroom*, British Columbia Un., Vancouver pp.45-95
- Mutlu, M. (2001). *Öğrenme Stilllerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi*, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD
- Myers, I. B. (1987). *The Myers-Briggs type indicator*. Palo-Alto, CA: Consulting Psychologists Press.pp.20-135
- Öğrenme Stilleri, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>
- Öğrenme Stilleri,  
<http://www.bote.gazi.edu.tr/boteabd/ofd495/dokumanlar/ogrenmestili.pdf>
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. ss. 9-10
- Özbek, R. (1999). *Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri*, Dicle Ün. Siirt Eğitim Fak. İlköğretim Bölümü,  
<http://www.dicle.edu.tr/~rozbe/index.htm>
- Özer, Z. (1997). *Etkin Öğrenme Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin*  
<http://www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm>
- Özer, B. (2000). *Öğrenmeyi Öğretme*, Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi
- Özgür, A. O. ve Veznederoğlu, R. L. (2005). *Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri*, İlköğretim-Online,4(2):1-16
- Peker, M. (2003). *Kolb Öğrenme Stili Modeli*. Milli Eğitim Dergisi, 157  
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/peker.htm>
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. ss.1-25
- Senemoğlu, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara, Gazi Kitapevi.
- Suskie, L. (2002). *Theories and Instruments for Identifying Student Learning Styles*  
<http://www.new.towson.edu/iact/teaching/SuskieLearningStylesTheoriesandInstruments.doc> -
- Şimşek, N. (2002). *Öğrenme Biçemleri Envanteri*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, Ankara. 1:34-47,
- Tınar, M.Y. (1999). *Çalışma Yaşamı ve Kişilik*. Mercek Dergisi, Mess Yayınları. 14:25-32
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ., and Geban, Ö. (2003). *The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry*. National Association Research Science Teaching, Philadelphia, Pennsylvania.
- Ünal, Z. (2005). *Comparing the Learning Outcomes and Course Satisfaction of Web-Based Vs. Classroom-Based Instruction*  
[etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07182005-143649/](http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07182005-143649/)
- Wratcher, M. A., Morrison, E. E., Riley, V. L., and Scheirton, L. S. (1997). *Curriculum and Program Planning: A Study Guide For the Core Seminar*. Programs for higher education. Nova Southeastern University
- Yılmaz, A. (2001). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot*, Milli Eğitim Dergisi.150

**EKLER**

<b>EK</b>		<b>Sayfa No</b>
EK 1	Araştırmayla İlgili İzin Yazısı.....	64
EK 2	Veri Toplama Aracı.....	65
EK 3	Öğrenme Stilleri Tanımları.....	68
EK 4	Öğrenme Stilleri Araç ve Teorileri.....	71
EK 5	Evrendeki Okulların Listesi.....	76



## EK: 2

## VERİ TOPLAMA ARACI

İLKÖĞRETİM 6.-7.-8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ÖĞRENME STİLLERİNİN İNCELENMESİ

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin öğrenmeyi öğrenmesi hayat boyu başkalarına ihtiyaç duymadan istediğiniz konuyu araştırabilmeniz, öğrenebilmeniz anlamına gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yolundaki önemli bir adım “*öğrenme stilinizi*” öğrenmek olacaktır. *Öğrenme stilleri* sizlerin başarı ya da başarısızlığınızı ölçmez, sizlerin karakterinin iyi ya da kötü olduğunu belirlemez.

İki bölümden oluşan bu anket sizlerin öğrenme stillerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. İlk bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise öğrenme stilleri anketi bulunmaktadır. Bu anket şimdiye kadar okullarda okuduğunuz derslere karşı tavır ve tutumunuzu ölçmeye yöneliktir. Bu bir sınav değildir. Anketteki soruların doğru ya da yanlış yanıtı yoktur.

Tuğba KOÇAK  
Gaziantep Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

## BÖLÜM I.

Bu bölümde kişisel bilgileriniz sorulmaktadır. İlk üç soruyu yanıtladıktan sonra, diğer sorularda, ilgili seçenekten size uygun olan çarpı(X) işareti koyarak belirtiniz.

Okulunuzu Adı:.....

Adınız Soyadınız:.....

Numaranız:.....

1.Sınıfınız:

1.( )6-                      2.( )7-                      3.( )8-

2.Cinsiyetiniz:

1.( ) Kız  
2.( ) Erkek

3.Kardeş Sayınız (siz hariç)

1.( ) 0  
2.( ) 1  
3.( ) 2  
4.( ) 3  
5.( ) 4 ve yukarısı

4.Ailenizin Aylık Kazancı

1.( ) 0-350 YTL  
2.( ) 350-700 YTL  
3.( ) 700-1000 YTL  
4.( ) 1000-1500 YTL  
5.( ) 1500 YTL ve üstü

**5. Annenizin Eğitim Durumu**

1. ( ) Okur-Yazar  
 2. ( ) İlkokul  
 3. ( ) Ortaokul  
 4. ( ) Lise  
 5. ( ) Üniversite  
 6. ( ) Lisansüstü

**6. Babanızın Eğitim Durumu**

1. ( ) Okur-Yazar  
 2. ( ) İlkokul  
 3. ( ) Ortaokul  
 4. ( ) Lise  
 5. ( ) Üniversite  
 6. ( ) Lisansüstü

**BÖLÜM II.**

Bu bölümde, anketteki cümleleri okuyup cümlelerin karşısında bulunan seçeneklerden size en uygun geleni, sizi en iyi ifade eden çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

<b>KESİNLİKLE KATILYORUM</b>	<b>=5</b>
<b>KATILYORUM</b>	<b>=4</b>
<b>KARARSIZIM</b>	<b>=3</b>
<b>KATILMIYORUM</b>	<b>=2</b>
<b>KESİNLİKLE KATILMIYORUM</b>	<b>=1</b>

7	Derslerimizde verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
8	Derslerde sık sık hayal kurarım.	5	4	3	2	1
9	Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrenciler ile beraber çalışmayı severim.	5	4	3	2	1
10	Öğretmenlerin, öğrencilerden ne beklediklerini açıkça belirtmelerini isterim.	5	4	3	2	1
11	Başarılı olmak için, diğer öğrencilerle rekabet içinde olup öğretmenin dikkatini çekmek gerekir.	5	4	3	2	1
12	Konuları öğrenmek için sınıfta benden istenen herşeyi yaparım.	5	4	3	2	1
13	Sınıfta tek başıma da birçok konuyu öğrenebilirim.	5	4	3	2	1
14	Sınıf içi etkinlikler genellikle sıkıcıdır.	5	4	3	2	1
15	Derslerde öğrendiğimiz konular üzerindeki düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışmak hoşuma gider.	5	4	3	2	1
16	Öğretmenlerimin neyi öğrenmemin önemli olduğu konusundaki sözlerine güvenirim.	5	4	3	2	1
17	Sınıf ortamında, fikirlerimi kabul ettirmek için diğer öğrenciler ile rekabet etmeliyim.	5	4	3	2	1
18	Derse katılım bence çok önemlidir.	5	4	3	2	1
19	Kendi başıma öğrenebilecek yeteneğe sahip olduğuma inanıyorum.	5	4	3	2	1
20	Derslerde dikkatimi toplamak bana çok zor geliyor.	5	4	3	2	1
21	Öğrenciler fikirlerini birbirleriyle paylaşmaları için teşvik edilmelidir.	5	4	3	2	1
22	Ödevlerin ve verilen alıştırmaların nasıl yapılacağını anlatan detaylı, açık ve net bilgiler isterim.	5	4	3	2	1
23	Yüksek notlar almak için diğer öğrenciler ile rekabet etmek gerekir.	5	4	3	2	1
24	Sınıfta evde öğrendiklerimden daha fazlasını öğrenirim.	5	4	3	2	1

<b>KESİNLİKLE KATILYORUM =5</b>						
<b>KATILYORUM =4</b>						
<b>KARARSIZIM =3</b>						
<b>KATILMIYORUM =2</b>						
<b>KESİNLİKLE KATILMIYORUM =1</b>						
25	Öğrendiğim konu içerikleri ve dersler hakkında kendi fikirlerimi oluşturmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
26	Sadece derslerimi geçecek kadar çalışırım.	5	4	3	2	1
27	Test ve sınavlara diğer öğrenciler ile hazırlanmayı severim.	5	4	3	2	1
28	Ödevlerimi, aynen öğretmenimin tarif ettiği gibi yaparım.	5	4	3	2	1
29	Herkesten önce problemleri çözmek ve sorulara yanıt vermek çok hoşuma gider.	5	4	3	2	1
30	Sınıf içi etkinlikler çok ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
31	Sınıfların nasıl yönetilmesi ve derslerin nasıl işlenmesine dair kendi düşüncelerim vardır.	5	4	3	2	1
32	Sınavlara genellikle son dakikada hazırlanırım.	5	4	3	2	1
33	Sınıfta olmanın bir avantajı diğer öğrencilerden de bir şeyler öğrenebilmektir.	5	4	3	2	1
34	Öğretmenin ağzında çıkan nerdeyse herşeyi not ederim.	5	4	3	2	1
35	Sınıftaki en iyi öğrencilerden birisi olmak benim için çok önemlidir.	5	4	3	2	1
36	Ödevlerimi genellikle zamanından önce tamamlarım.	5	4	3	2	1
37	Bir konu ilgimi çekerse o konu üzerinde kendi başıma da bir şeyler araştırmaya, öğrenmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
38	Öğretmenlerimin benimle fazla ilgilenmemesi beni rahatsız etmez.	5	4	3	2	1
39	Sınıf arkadaşlarım bir şeyleri anlayamadığında onlara anlamaları için yardım etmeyi severim.	5	4	3	2	1
40	Öğrencilere sınavlarda kapsanacak (çıkacak) konular açıkça belirtilmelidir.	5	4	3	2	1
41	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yapmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
42	Zorunlu ödevlerin yanı sıra zorunlu olmayan ödevleri de yaparım.	5	4	3	2	1
43	Sınıf içi projelerde ve ödevlerde kendi başıma çalışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
44	Sınıfta yanımda oturan diğer öğrenciler ile iyi geçinmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
45	Sınıfta küçük grup çalışmalarında yer almayı severim.	5	4	3	2	1
46	Öğretmenlerimin sınıf tahtasına dersin özetini ve önemli notları yazmasını isterim.	5	4	3	2	1
47	Diğer öğrencilerin sınavlardaki ve ödevlerdeki başarılarını öğrenmek isterim.	5	4	3	2	1
48	Sınıfta genelde ön sıralarda oturmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

## EK-3

**ÇEŞİTLİ ARAŞTIRMACILAR TARAFINDAN YAPILAN ÖĞRENME STİLLERİ TANIMLAMALARI VE TEMEL ALDIKLARI DEĞİŞKENLER**

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Claxton ve Ralston	1978	<b>Öğrenme stili</b> , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencilerin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için <b>farklı ve ayırt edicidir</b> . Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklarının kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Keffe	1979	<b>Öğrenme stilleri</b> , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin <b>öğrenme stilini</b> , bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	<b>Öğrenme stili</b> , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	<b>Öğrenme stili</b> , bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşimleri (uyuşmaları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keffe	1987	<b>Öğrenme stili</b> , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	
Reinert	1976	<b>Bir bireyin öğrenme stili</b> , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak	

		ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Entwistle	1981	<b>Öğrenme stili</b> , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. <b>Mizaç, genel eğilim, uyum, eğimlilik</b> gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulama içindir.
Kolb	1984	<b>Öğrenme stilleri</b> , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelenebilir yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi(1984), yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için <b>"değiştiren stilden"</b> bahsedecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tipleştirmek için kullanıldığında <b>değiştiren</b> kişilerden bahsedecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Das	1988	<b>Öğrenme stili</b> , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	<b>Öğrenme stili</b> , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir.	
Renzulli ve Smith	1978	<b>Öğrenme stili</b> , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğilimliliğinin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle <b>tercih</b> kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	<b>Öğrenme stili</b> , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	<b>Öğrenme stilleri</b> , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	

Legendre	1993	<b>Öğrenme stili</b> , Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz.	
Felder ve Silverman	1988	<b>Öğrenme stili</b> , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükler ve tercihler.	
Hunt	1979	<b>Öğrenme stili</b> , bir öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurguladı. Ancak bu tanımların hiç biri <b>verimlilikten</b> bahsetmedi. Oysa ki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

## EK-4

## ÖĞRENME STİLİ ARAÇLARI VE TEORİLERİ

YAZARLAR	ÖLÇEK	ANAHTAR KELİMELER	YAYIN TARİHİ
<b>Allinson and Hayes</b>	Bilişsel Stil İndeksi	Sezgisel/çözümsel	1996
<b>Apter</b>	Güdümsel Stil Profili	telic/paratelic-olumsuzluk/uygunluk-işitsel ustalık/işitsel duygudaşlık-alloic ustalık/alloic duygudaşlık-arousel kaçınma/arousel araştırma-iyimserlik/kötümserlik-atik olabilme/çabalama	1998
<b>Bartlett</b>		duyusal duyu kipi tercihleri	1932
<b>Betts</b>	Betts Envanteri	imgelem gücü	1909
<b>Biggs</b>	Çalışma Süreci Anketi	yüzeysel/derin başarı	1987
<b>Broverman</b>		otomasyon/tekrar yapılandırma	1960
<b>Cacioppo and Petty</b>	Biliş ölçeği için gereksinim	alan bağımlılığı / bağımsızlığı ile bağlantılı-geçişsel/global	1982
<b>Canfield</b>	Canfield Öğrenme Stili Envanteri	koşullar-içerik-modlar-beklenti	1980
<b>Christensen</b>	Lifescrpts	çözümleyici-denetleyici-destekleyici-terfi ettirici	1980
<b>Conti and Kolody</b>	Ömürboyu Öğrenme Becerilerinin Self-Knowledge Envanteri	metakognisyon-metamotivasyon-hafıza-riskli düşünme-kaynak yönetimi	1990
<b>Cooper</b>	Öğrenme Stilleri ID	görsel/dilsel bütüncü/ çözümlenici-çevresel tercih	1997
<b>Curry</b>	'Soğan' Modeli	öğretim tercihi-bilgi süreci stili-bilisel kişisel stil	1983
<b>Das</b>		eşzamanlı/aralıksız süreç ve planlama	1988
<b>Dunn and Dunn</b>	Öğrenme Stili Anketi Öğrenme Stilleri Envanteri Verimlilik Çevresel Tercih Araştırması Mükemmelliğ Sağlama Araştırması	çevresel-duygusal-sosyolojik-fizyolojik aşama	1979 1975 1979 2003
<b>Entwistle</b>	▪ Çalışma Envanterine Yaklaşımlar ▪ Çalışma	▪ anlam yöneltme –yeniden üretmek yöneltme-başarı yöneltme-akademik olamayan yöneltme-kendine güven	1979 1995 2000

	Envanterine Tekrar Gözden Geçirilmiş Yaklaşımlar ▪ Öğrenciler İçin Yaklaşımlar ve Çalışma Becerileri Envanteri	▪ derin yaklaşım-yüzeysel yaklaşım-stratejik yaklaşım-lack of direction-akademik kendine güven- metacognitive farkındalık	
<b>Epstein and Meier</b>	Yapıcı Düşünme Envanteri	emotional coping-behavioural coping-kişisel boş düşünme-ulamsal düşünme-içrek düşünme-saf iyimserlik-global yapıcı düşünme	1989
<b>Felder and Silverman</b>	Öğrenme Stilleri İndeksi	aktif/düşünsel-duyumsal/sezgisel- görsel/dilsel-sırasal/global	1996
<b>Friedmanand Stritter</b>	Öğretim Tercihi Anketi		1976
<b>Galbraith and James</b>		algısal yetenek	1984
<b>Gardner et al.</b>		tolerant/intolerant	1959
<b>Gordon</b>	İmgelem Kontrol Ölçeği	imgelem	1949
<b>Grasha- Riechmann</b>	Öğrenci Öğrenme Stili Ölçekleri	yarışmacı/işbirlikçi/bağımsız/ bağımlı/katılımcı/avoidant	1974
<b>Gregorc</b>	Gregorc Mind Styles Delineater	somut sırasal/soyut rastgele-soyut sırasal/somut rastgele	1977
<b>Groner</b>	Bilişsel Stil Ölçeği	bulgusal/algoritmik	1990
<b>Guilford</b>		yakınsal/dış düşünme	1950
<b>Harrison- Branson</b>	Revised Inquiry Mode Anketi	bireşimci-idealist-pragmatist-analyst- realist	1998
<b>Herrmann</b>	Beyin Üstünlük Aracı	kuramcı/insanlıkçı- örgütleyici/yenilikçi	1995
<b>Hermanussen,W ierstra, de John&amp;Thijssen</b>	Anket Uygulama Merkezli Öğrenme	immersion-bilinçli düşünme- kavrayış-deneyim-yönetmelik	2000
<b>Hill</b>	Bilişsel Stil Profili	sembol süreci-çıkarsama duyuları- kültürel belirteçler	1976
<b>Holzman&amp;Klein</b>	Şemalaştırılmış Test	seviye düzenleyici/güçlendirici	1954
<b>Honey and Mumford</b>	Öğrenme Stilleri Anketi	etkin/yansımacı/kuramcı/uygulayıcı	1982
<b>Hudson</b>	(following Guilford)	uzaklaşma/yakınlaşma	1966
<b>Hunt</b>	Paragraf Tamamlama Metodu	need for structure:conforming- dependent	1978
<b>Jackson</b>	Öğrenme Stilleri Profiler	öncü-çözümleyici-akılcı-tamamlayıcı	2002

<b>Kagan</b>	Benzer Figürleri Eşleştirme Testi	tepkici/yansımacı-odaklanma/iyice inceleme(tarama)	1965 1967
<b>Kaufmann</b>	The A-E Envanteri	özümleyici/araştırmacı	1989
<b>Keefe and Monke</b>	NASSP Öğrenme Stili Profili	fiziksel/çevresel-bilişsel-affective domains plus information processing	1986
<b>Kirby et al.</b>	Çok Boyutlu Dilsel-Görsel LSQ	dilsel/görsel	1988
<b>Kirton</b>	Kirton adaptasyon-inovasyon Envanteri	uyarlayıcı/yenilikçi	1989
<b>Kogan</b>	Ayırma Stilleri	3 türdür: ▪ maximal performans ölçümleri ▪ value directionality styles ▪ değer farklılaşması ölçümleri	1973
<b>Kolb</b>	Öğrenme Stili Envanteri(LSI) Tekrar Gözden Geçirilmiş Öğrenme Stili Envanteri LSI Versiyonu 3	uyum sağlayan-uyum sağlamayan-belli bir noktaya yönelmek-özümleme stilleri	1976 1985 1999
<b>Letteri</b>	Bilişsel Stil Delineators	çözümsel/global	1980
<b>Marks</b>	Görsel İmgelem Gücünün Duruluğu	imgelem	1973
<b>Marton&amp;Saljö</b>		derin/yüzeysel süreç	1976
<b>McCarthy</b>	4MAT	yenilik getirici-çözümsel-sağduyu-dinamik	1987
<b>McKenney and Keen</b>	Bilişsel Sistem Modeli	algısal/kavrayışlı/sistemli/sezgisel	1974
<b>Meredith</b>		odak/tarama	1981
<b>Messick</b>		çözümsel/çözümsel olamayan kavramlaştırmak	1976
<b>Miller</b>	Kişilik tipolojisi: bilişsel, duygulu,birliktelikli	çözümleyici/bütünleyici-duygusal tutarlılık/hercailik-nesnel/öznel	1991
<b>Myers-Briggs</b>	Myers-Briggs Tip Belirleyici	algılayıcı/yargılayıcı-duyusal/seziş-düşünme/hissetme-dışa dönüklük/içer dönüklük	1962

<b>Paivio</b>	Bireysel Farklılık Anketi	imgelem(çift şifreleme)	1971
<b>Pask</b>		sıracı/bütüncü	1976
<b>Pettigrew</b>	Bilişsel Stil Ölçeği	sınıf genişliği(dar/geniş)	1958
<b>Pintrich,Smith, Garcia&amp;McCeachie</b>	Öğrenme için Motive Edilmiş Stratejiler Anketi	amaç yöneltmek(asli/asli olmayan)-beklenti-kaygı-bilişsel stratejiler(tekrarlama,seçme,örgüt, işleyiş,metacognition,yüzeysel süreç,eleştirci düşünme,özgün düşünme)-kaynak yönetimi	1991
<b>Reinert</b>	Edmonds Öğrenme Stili Belirleme Alıştırmaları	algılama tipleri: görsel-dilsel-işitsel-duygusal	1976
<b>Renzulli-Smith</b>	Öğrenme Stili Envanteri	öğrenme stilleri ve öğrenme bağlamları	1978
<b>Rezler-Rezmovic</b>	Öğrenme Tercihi envanteri	soyut/somut-bireysel/kişilerarası-öğretmen yapısı/öğrenci yapısı	1981
<b>Richardson</b>	Dilsel/Görsel Anket	Dilsel/Görsel	1977
<b>Riding</b>	Bilişsel Stiller Analizi	bütüncü/çözümcü-dilsel/görsel	1991
<b>Schmeck et al.</b>	Öğrenme Süreçleri Envanteri	derin süreç-yüzeysel süreç-özenilmiş süreç-sıra halindeki süreç-bütüncü süreç	1977
<b>Sheehan</b>	Kısaltılmış Betts Envanteri	imgelem	1967
<b>Sternberg</b>	Düşünme Stilleri	görevler-formlar-seviyeler-konular-anlamlar	1998
<b>Tamir-Cohen</b>	Bilişsel Tercih Envanteri	modlar-anımsanan kurallar-sorgulanan uygulamalar	1980
<b>Torrance</b>	Öğrenme ve Düşünme Stili	yaratıcı düşünme	1990
<b>Vermunt</b>	Öğrenme Stilleri Envanteri	anlam güdümlü-uygulama güdümlü-reproduksiyon güdümlü-güdümsüz	1996
<b>Walters</b>	Suçlu Düşünme Stillerinin Psikolojik Envanteri	sıkıntı-savunmacılık-teskin-hak kazanma-güç yöneltme-aşırı duyarlılık-aşırı iyimserlik-bilişsel tembellik-devamsızlık	1995
<b>Weinstein, Zimmerman And Palmer</b>	Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri	bilişsel süreç-motivasyon-bilişsel düzenleme	1988
<b>Whetton and Cameron</b>	Bilişsel Stil Anketi(based on McKenney and Keen)	toplama:algılayıcı/kavrayışlı değerlendirme:sistemik/sezgisel tepki:aktif/düşünsel	1984

<b>Witkin</b>	Gruba Bağlı Nesne Testi	alan bağımlılığı/bağımsızlığı	1962
<b>Zimmerman and Martinez-Pons</b>	Öğrenme Programı	14 strateji	1986

## EK-5

## ARAŞTIRMA EVRENİNDEKİ OKULLAR VE ÖĞRENCİ SAYILARI

## ŞAHINBEY

	OKUL ADI	6.SINIF	7. SINIF	8. SINIF
1	Adil Ceydeli İ.Ö.Ö.	135	118	125
2	Ahmet Çelebi İ.Ö.Ö.	176	149	128
3	Akyol İ.Ö.O.	222	211	206
4	Aliye Ömer Battal İ.Ö.O.	197	171	171
5	Anneler İ.Ö.O.	57	91	67
6	Atatürk İ.Ö.O.	140	92	103
7	Ayşe Mustafa Sevcan İ.Ö.O.	162	128	122
8	Barak İ.Ö.O.	-	-	-
9	Barbaros Hayrettin Paşa İ.Ö.O.	207	173	124
10	Bahattin Kayalı İ.Ö.O.	83	77	68
11	Can Alevli İ.Ö.O.	-	-	-
12	Celal Doğan İ.Ö.O.	201	163	163
13	Cumhuriyet İ.Ö.O.	111	106	109
14	Durdu Yetkin Şekerci İ.Ö.O.	59	-	-
15	Dayı Ahmet Ağa İ.Ö.O.	139	113	145
16	Dr. Cemil Karşgil İ.Ö.O.	129	106	68
17	Dr. Nilüfer Mustafa Özyurt İ.Ö.O.	180	150	145
18	Dr. Sadık Ahmet İ.Ö.O.	137	98	83
19	Dumlupınar İ.Ö.O.	181	166	115
20	Düztepe İ.Ö.O.	163	162	175
21	Emine Ulusoy İ.Ö.O.	221	211	177
22	Ertuğrul Gazi İ.Ö.O.	233	199	180
23	Fatih Sultan Mehmet İ.Ö.O.	256	179	133
24	Gazi Mustafa Kemal İ.Ö.O.	163	150	141
25	Gazi İ.Ö.O.	216	224	231
26	Güzelvadi İ.Ö.O.	119	143	107
27	H. Fehime Güleç İ.Ö.O.	106	116	94
28	Haydar Aliyev İ.Ö.O.	102	92	87
29	Hacı Firdevs Konukoğlu İ.Ö.O.	233	188	154
30	Hayriye Osman Külekçi İ.Ö.O.	171	211	147
31	Hatice Büyükbeşe İ.Ö.O.	207	180	146
32	Hanifi Şireci İ.Ö.O.	148	124	71
33	Hatice Karşgil İ.Ö.O.	321	236	220
34	Hoşgör İ.Ö.O.	275	225	221
35	Hürriyet İ.Ö.O.	220	206	171
36	İnkılap İ.Ö.O.	83	59	41
37	İsmet İnönü İ.Ö.O.	126	150	119
38	İ.M.K. Borsası İ.Ö.O.	-	-	-
39	İstiklal İ.Ö.O.	182	178	154
40	Kadriye-Abdülmecit Özgözen İ.Ö.O.	86	86	89
41	Kazım Karabekir İ.Ö.O.	403	299	277
42	Kocatepe İ.Ö.O.	162	122	115

43	Kurtuluş İ.Ö.O.	375	237	190
44	Latife Özmimar İ.Ö.O.	327	299	188
45	Mahmut Fehime Ersoy İ.Ö.O.	326	244	118
46	M. Lütfullah Bilgin İ.Ö.O.	250	227	180
47	Mareşal Fevzi Çakmak İ.Ö.O.	183	118	130
48	Münire Kemal Kınoğlu İ.Ö.O.	160	134	88
49	Mehmet Şahin Batmazoğlu İ.Ö.O.	141	149	105
50	M. Vehbi Dai. İ.Ö.O.	350	310	283
51	Mahmut Güleç İ.Ö.O.	284	225	245
52	Mehlika Alevli İ.Ö.O.	180	170	171
53	Mehmet Küçükparmak İ.Ö.O.	125	105	93
54	Mehmet Erdemoğlu İ.Ö.O.	74	61	61
55	Mehmetcik İ.Ö.O.	214	196	207
56	Mustafa Marangoz İ.Ö.O.	201	166	160
57	Mustafa Necati İ.Ö.O.	186	153	163
58	Naciye Mehmet Geçten İ.Ö.O.	305	210	281
59	Nuriye Zekeriya Kına İ.Ö.O.	87	109	80
60	Nesrin Mehmet Abar İ.Ö.O.	480	362	241
61	Nuri Pazarbaşı İ.Ö.O.	252	169	196
62	Org. Kenan Evren İ.Ö.O.	224	194	170
63	30 Ağustos İ.Ö.O.	235	241	199
64	Özel İdare İ.Ö.O.	147	95	63
65	Özdemirbey İ.Ö.O.	42	40	39
66	Pakize Kemal Ögücü İ.Ö.O.	320	274	203
67	Sevinç Bahattin Teymur İ.Ö.O.	34	18	17
68	Sakarya İ.Ö.O.	122	121	123
69	Şehit Cengiz Topel İ.Ö.O.	85	47	47
70	Şehit Adem Yavuz İ.Ö.O.	345	308	235
71	Şehit Karayılan İ.Ö.O.	101	109	83
72	Şehitkamil İ.Ö.O.	168	177	174
73	Türktepe İ.Ö.O.	93	70	79
74	Yavuzlar İ.Ö.O.	274	181	175
75	25 Aralık İ.Ö.O.	347	304	282
76	24 Kasım İ.Ö.O.	171	164	134
77	23 Nisan İ.Ö.O.	126	115	84
78	Yunus Emre İ.Ö.O.	296	228	265
79	Yüzüncü Yıl İ.Ö.O.	292	275	229
	<b>TOPLAM</b>	<b>14634</b>	<b>12457</b>	<b>10973</b> <b>38064</b>

### ŞEHİTKAMİL

	OKUL ADI	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
1.	8 Şubat İ.Ö.O.	370	346	315
2.	80. Yıl İ.Ö.O.	77	88	83
3.	Ahmet Yesevi İ.Ö.O.	83	45	18
4.	Ali Küncülü İ.Ö.O.	220	170	104
5.	Ali Tutkun İ.Ö.O.	254	246	185
6.	Aydınlar İ.Ö.O.	161	114	95
7.	Aysel Tekinalp İ.Ö.O.	317	258	166

8.	<b>Azize-Abdülkadir Hamamcıoğlu İ.Ö.O.</b>	150	150	120
9.	<b>Bahattin Teymur İ.Ö.O.</b>	172	178	90
10	<b>Behiye-Reşat Kaleoğlu İ.Ö.O.</b>	135	142	90
11	<b>Cemil Alevli İ.Ö.O.</b>	170	142	172
12	<b>Cennet Süzer İ.Ö.O.</b>	155	121	118
13	<b>Emine Konukoğlu İ.Ö.O.</b>	162	161	146
14	<b>Emine-Mustafa Humanızlı İ.Ö.O.</b>	246	195	160
15	<b>Fehime Güleç İ.Ö.O.</b>	120	84	75
16	<b>Galip Deniz İ.Ö.O.</b>	144	109	96
17	<b>Gazi yurt İ.Ö.O.</b>	98	116	107
18	<b>Hasan Celal Güzel İ.Ö.O.</b>	81	44	26
19	<b>Hasan Katıkçı İ.Ö.O.</b>	84	75	77
20	<b>Hayri Küpeli İ.Ö.O.</b>	75	62	82
21	<b>Karacaoğlan İ.Ö.O.</b>	234	284	175
22	<b>Kaşıbeyaz İ.Ö.O.</b>	202	178	190
23	<b>Kıbrıs İ.Ö.O.</b>	350	301	240
24	<b>M. Adil Kasapseçkin İ.Ö.O.</b>	88	96	92
25	<b>Mahmut-Fehime Güleç İ.Ö.O.</b>	291	264	196
26	<b>Mahmut-Humayun Özhelvacı İ.Ö.O.</b>	103	126	107
27	<b>Mehmet Akif İ.Ö.O.</b>	351	281	176
28	<b>Mehmet Çolakoğlu İ.Ö.O.</b>	173	176	181
29	<b>Mehmet Emin-Zekiye Üstünel İ.Ö.O.</b>	123	108	92
30	<b>Mete Uygun İ.Ö.O.</b>	260	206	180
31	<b>Münifpaşa İ.Ö.O.</b>	122	121	123
32	<b>Mütercim Asım İ.Ö.O.</b>	182	138	139
33	<b>Namık Kemal İ.Ö.O.</b>	259	232	168
34	<b>Nezihe-Osman Atay İ.Ö.O.</b>	340	312	235
35	<b>Osman Gazi İ.Ö.O.</b>	78	67	36
36	<b>Ömer Asım Aksoy İ.Ö.O.</b>	96	137	107
37	<b>Ömer Güzel İ.Ö.O.</b>	37	64	33
38	<b>Ömer Humanızlı İ.Ö.O.</b>	132	137	140
39	<b>Sadettin Batmazoğlu İ.Ö.O.</b>	301	300	273
40	<b>Samiye Teymur-Emine Ulusoy İ.Ö.O.</b>	262	260	274
41	<b>Sani Konukoğlu İ.Ö.O.</b>	680	473	301
42	<b>Servi Erdemoğlu İ.Ö.O.</b>	132	152	127
43	<b>Solmaz Güzel İ.Ö.O.</b>	242	177	188
44	<b>Şahinbey İ.Ö.O.</b>	241	281	219
45	<b>Şehit Mahmut Söylemez İ.Ö.O.</b>	221	194	162
46	<b>Şehit Nafi Kıvanç İ.Ö.O.</b>	199	148	160
47	<b>Şükriye Gögüş İ.Ö.O.</b>	112	96	87
48	<b>Türkan-Mehmet Akcan İ.Ö.O.</b>	222	163	177
49	<b>Umut İ.Ö.O.</b>	116	102	82
50	<b>Ünler İ.Ö.O.</b>	122	88	107
51	<b>Vali Aksu İ.Ö.O.</b>	118	111	73
52	<b>Vali Muammer Güler İ.Ö.O.</b>	161	168	180
53	<b>Zekeriya Konukoğlu İ.Ö.O.</b>	282	318	225
54	<b>Ziya Gökalp İ.Ö.O.</b>	310	205	165
55	<b>TOPLAM</b>	<b>10416</b>	<b>9310</b>	<b>7735 27461</b>

## ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1979 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk, orta, lise öğrenimini Gaziantep’te tamamladıktan sonra 2002 yılında Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olarak İngilizce öğretmenliğine başladı. 2003 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Programlama ve Öğretim Bölümü yüksek lisans programına kabul edildi. Sani Konukoğlu İlköğretim Okulu İngilizce öğretmeni olan araştırmacı, Mayıs 2006 tarihinden bu yana Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE bürosunda görev yapmaktadır. Araştırmacı iyi derecede İngilizce ve bilgisayar okur-yazarıdır.

## VITAE

Researcher was born in Gaziantep in 1979. She was graduated from Gaziantep University, Faculty of Science and Letters, Department of English Language and Literature in 2002 and became a teacher of English Language. She has been teacher in Sani Konukoğlu Primary School in Gaziantep. She also works in research and development department of Gaziantep Provincial Directorate of Education.