

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN
İNCELENMESİ VE BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Doğın KOÇ

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN
İNCELENMESİ VE BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Doğan KOÇ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Semih YILMAZ

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı

Doğan KOÇ tarafından hazırlanan Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 09.07.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZALAR

Danışman: Yard. Doç. Dr. Semih YILMAZ



Üye : Yrd.Doç.Dr. İrfan Gülmez



Üye : Yrd.Doç.Dr. Çiğil GÜN GÜLER



ÖNSÖZ

Bu çalışma, Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stillerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmamın en başından beri beni sürekli motive eden, samimi ve sıcak desteğini benden esirgemeyen, araştırmama büyük titizlik ve itina gösteren değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Semih YILMAZ' a, en içten dileklerimle şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın istatistikî analizlerinde bana zaman ayıran ve değerli fikirleri ile yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Dilek YALIZ' a teşekkür ederim.

Ayrıca anketlerin uygulanmasındaki yardımlarından dolayı, uygulama okullarında görevli yöneticilere ve ankete katılan öğrencilere teşekkür etmeyi görev sayıyorum.

Doğan KOÇ
İstanbul 2010

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN İNCELENMESİ VE BELİRLENMESİ

ÖZET

Araştırmanın amacı Marmara Bölgesi'ndeki Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim ve öğretim yılı Marmara Bölgesinde okuyan Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu; Öğretmenlik, antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem seçilirken bölümlerdeki ve üniversitelerdeki öğrenci sayıları göz önüne alınarak oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, x2 testi ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin, %46,3'ünün özümleyici, %26,6'sının dönüştürücü %15,6'sının ayırt edici ve %11,5'inin uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenme stilleri onların öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 28'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 31'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 41'i dönüştürücüdür. Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 21'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 37'si, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 43'ü özümleyicidir.

Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 18'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 41'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 41'i ayırt edicidir. Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 28'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 48'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 24'ü uyum sağlayıcıdır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri onların bildikleri yabancı dillerin seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 35'i, orta derecede bilenlerin ise yüzde 66'sı dönüştürücüdür. Yabancı dili çok iyi

derecede bilenlerin yüzde 24'ü,orta derecede bilenlerin ise yüzde 76'sı özümleyicidir. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 15'i,orta derecede bilenlerin ise yüzde 85'i ayırt edicidir. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 24'ü,orta derecede bilenlerin ise yüzde 76'sı uyum sağlayıcıdır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri milli sporcu olanlarla olmayanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Milli sporcu olanların yüzde 16'sı, milli sporcu olmayanların yüzde 85'i dönüştürücüdür. Milli sporcu olanların yüzde 14'ü, milli sporcu olmayanların yüzde 86'sı özümleyicidir. Milli sporcu olanların yüzde 9'u, milli sporcu olmayanların yüzde 91'i ayırt edicidir. Milli sporcu olanların yüzde 0'ı, milli sporcu olmayanların yüzde 100'ü uyum sağlayıcıdır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri onların babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri onların annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme stilleriyle yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların yaş gruplarıyla arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı görülmektedir. 21 yaş ve altı öğretmen adaylarının yüzde 59'u dönüştürücü, yüzde 57'si özümleyici, yüzde 47'si ayırt edici ve yüzde 64'ü uyum sağlayıcıdır. 22 yaş ve üstü öğretmen adaylarının ise yüzde 41'i dönüştürücü, yüzde 43'ü özümleyici, yüzde 53'ü ayırt edici, yüzde 36'sı uyum sağlayıcıdır.

Öğrencilerin orta öğretimden mezun olunan alan türüyle öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin mezun olunan okul türüyle öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre, öğretmen lisesinden mezun olanlar anadolu lisesi, spor bölümü, düz lise ve meslek liselerinden farklıdır.

Öğrencilerin devam edilen sınıfla öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre, 2.sınıfta okuyanlar 3.sınıfa göre,1.sınıfta okuyanlar 4.sınıfa göre,4.sınıfta okuyanlar 2.sınıfa göre birbirlerinden farklıdır.

ABSTRACT

The aim of the survey is to observe the students' style to learn in the measure of variables attending to the Schools of Physical Education in Marmara region. The Work is figured from general scanning methods to relational scanning method.

The population of the survey is consisted by the coaching, sports manager ship, recreation students of Physical Education Schools in Marmara region.

While the selection of sampling, the number of students is considered and proportional factor sampling is used.

KOLB Öğrenme Stilleri Envanteri (KOLB Inventory of Learning Styles) is used as the source of data. During the analysis of data arithmetical mean, standard deviation, t-test, one way variance analysis, x2 test and Pearson correlation analysis are used.

As the results, the %46, 3 of the students have an assimilating, %26, 6 a converting, %15, 6 a distinguishing and %11, 5 of the students an attuning way to learn.

It is noticed that the learning style of students depends upon their gender.

It also depends significantly upon the academic division their attending. The %28 of the students in coaching, %31 in teaching and %41 in sport management are converters. The %21 of the students studying in coaching division, %37 in teaching and %43 in sport management have an assimilating method to learn.

Also the %18 of the students in coaching academic division, %41 in teaching and sport management tend to distinguish while they learn. Besides %28 of coaching students, %48 of teaching students and %24 of management students are at tuners.

Otherwise the method of learning shows a reasonable difference in their knowledge of foreign language. The %35 of advanced speakers and %66 of intermediate speakers tend to have a converting way to learn. In addition %35 of advanced speakers and %66 of intermediate speakers are converters. Furthermore %24 of advanced speakers has the style to learn with assimilating, %15 of them with distinguishing and %24 of them with attuning. On the other hand %76 of intermediate speakers are assimilators, %85 is distinguishers and finally the %76 of them is attuners.

The learning method of students also depends upon if they are national sportsmen of not. The %16 of national sportsmen learns with converting, %14 with assimilating, %9 with distinguish but none of them learn with attuning. The %85 of

other students is converters, %86 is assimilators, %91 is distinguishers and all of them are attuners.

Likewise the method to learn depends upon the education status of their fathers. The %16 of the students whose fathers are primary school graduate is converters, %20 is assimilators, %24 is distinguishers, and % 8 is attuners. The %5 of children of middle school graduate fathers are converters, %16 assimilators, %21 distinguishers and %16 attuners. The %41 of children of high school graduate fathers is converters, %45 is assimilators, %32 is distinguishers and %52 is attuners. Also the %38 of people whose fathers graduated from a university are converters, %20 assimilators, %27 distinguishers and %24 are attuners

Moreover the method to learn depends upon the education status of their mothers. The %33 of the students whose mothers are primary school graduate is converters, %39 is assimilators, %47 is distinguishers, and % 40 is attuners. The %28 of children of middle school graduate mothers are converters, %19 assimilators, %24 distinguishers and again %24 attuners. The %19 of children of high school graduate mothers is converters, %33 is assimilators, %18 is distinguishers and %16 is attuners. Also the %19 of people whose mothers graduated from a university are converters, %39 assimilators, %12 distinguishers and %20 are attuners

A statistical relation between the ages of students and their learning method can't be seen. So their learning method does not depend on their age. The %59 of 21 and under 21 students are converters, %57 assimilators, %47 distinguishers and %64 are attuners. %41 of older students is converters, %43 assimilators; %53 distinguishers and %36 are attuners

There is no statistical relationship between their field of education they graduated from and their learning method and also between their grades in which they are.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ:	xi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2 Kuramsal Açıklamalar	7
1.2.1 Öğrenme Stili	7
1.2.2 Öğrenme Stillerinin Boyutları	10
1.2.3 Öğrenme Stili Tanımları	11
1.2.3.1 Kolb' un Öğrenme Stilleri Modeli	11
1.2.3.2 Gregorc Öğrenme Stili Modeli	19
1.2.3.3 Dunn Ve Dunn Öğrenme Stil Modeli.....	20
1.2.3.4 Butler Öğrenme Stili Modeli	27
1.2.3.5 Mccarthy Öğrenme Stili Modeli(4Mat Sistemi)	28
1.2.3.6 Canfield Öğrenme Stili Modeli.....	30
1.2.3.7 Silver-Hanson Öğrenme Stili Modeli.....	31
1.2.3.8 Curry Öğrenme Stili Modeli.....	31
1.2.3.9 Nassp Öğrenme Stili Modeli	32
1.2.3.10 Hill Bilişsel Stil Profili	32
1.2.3.11 Letteri Bilişsel Stil Krokisi.....	33
1.2.3.12 Reinert Edmonds Öğrenme Stilleri Tanımlama Alıştırması	34
1.2.3.13 Schmeck Öğrenme Süreçleri Envanteri	34
1.2.3.14 Witkin Alan Bağımlı –Alan Bağımsız Model	35
1.2.3.15 Big 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri.....	36
1.2.3.16 Çoklu Zeka Ve Öğrenme Stilleri.....	37

1.2.3.17 Öğrenme Stili Boyutlarının Birbiri İle İlişkisi	37
1.3. Araştırmanın Amacı	38
1.4. Araştırmanın Önemi.....	38
1.5 Problem Cümlesi Ve Alt Problemler.....	39
1.6 Tanımlar	40
1.7. Sayıtlar	41
1.8. Sınırlılıklar	41

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR:	42
2.1 Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	42
2.2 Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	58

BÖLÜM III

YÖNTEM	68
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	68
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	68
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	69
3.3.1 Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE)	69
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....	74
3.5 VERİLERİN ANALİZİ.....	74

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	75
4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	77

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	78
4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	81
4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	83
4.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	84
4.6 ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	86
4.7 ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	88
4.8 ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	90
4.9 ARAŞTIRMANIN DOKUZUNCU ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	92
4.10 ARAŞTIRMANIN ONUNCU ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	93
4.11 ARAŞTIRMANIN ON BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE	
İLİŞKİN BULGULAR	94
 BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
5.1 SONUÇLAR:	95
5.2 ÖNERİLER:	98
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	98
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	99
 EKLER	100
KAYNAKÇA	104

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Marmara Bölgesi'nde Bulunan Beden Eğitimi Spor ve Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayısı	69
Tablo 1.1:	Oranlı eleman örneklemeye göre seçilen öğrenci sayısı	69
Tablo 2:	Öğrenme boyutları güvenirlik katsayıları.....	72
Tablo 3:	Boyutlar arası korelasyon katsayıları	73
Tablo 4:	Ortalama ve standart sapma puanları	73
Tablo 5:	Bağımsız değişkenlerin betimleyici istatistik değerleri.....	75
Tablo 6:	Öğrenme stillerinin betimleyici istatistikleri	77
Tablo7:	Öğrenme stilleri ile cinsiyetin ki-kare analiziyle karşılaştırma sonuçları ...	79
Tablo8:	Öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklı gruplar için t-testi analiz sonuçları	80
Tablo 9:	Öğrenme stilleri ile gruplandırılmış öğrenim görünen bölümün ki-kare analiziyle karşılaştırma sonuçları.....	81
Tablo 10:	Öğrenme stilleri ile gruplandırılmış bilinen yabancı dillerin seviyesinin ki-kare analiziyle karşılaştırma sonuçları	83
Tablo 11:	Öğrenme stilleri ile milli sporcu olanla olmayanların ki-kare analiziyle karşılaştırma sonuçları	85
Tablo 12:	Öğrenme stilleri ile babaların gruplandırılmış öğrenim durumunun ki-kare analiziyle karşılaştırma Sonuçları.....	87
Tablo 13:	Öğrenme stilleri ile annenin gruplandırılmış öğrenim durumunun ki-kare analiziyle karşılaştırma Sonuçları.....	89
Tablo 14:	Gruplandırılmış yaş ile öğrenme stillerinin ki-kare analiziyle karşılaştırma Sonuçları.....	91
Tablo15:	Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin orta öğretimden mezun olunan alana göre tek yönlü varyans analizi (anova) ile karşılaştırma sonuçları.....	92
Tablo 16:	Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin mezun olunan okul türüne göre Tek Yönlü Varyans Analizi (anova) ile karşılaştırma Sonuçları	93
Tablo 17:	Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin devam edilen sınıfa göre tek yönlü Varyans analizi (anova) ile karşılaştırma Sonuçları.	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1** : Curry soğan modeli (Curry, 1990: 50)
- Şekil 2** : Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli
- Şekil 3** : Kolb öğrenme stili profil ve birey özellikleri
- Şekil 4** : Kolb öğrenme stili güçlü öğrenme yönleri, tercihleri
ve tercih edilen aktiviteler
- Şekil 5** : Dunn ve Dunn öğrenme elementleri (Grigs ve Dunn, 1996: 262)
- Şekil 6** : McCarthy 4MAT öğrenme boyutları (Mutlu, 2003: 5)
- Şekil 7** : Öğrenme stilleri boyutlarının birbiriyle ilişkisi (Given, 1996: 28)
- Şekil 8** : Koordinat sistemi (Kolb, 1999:6)

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

S.D.	: Somut Deneyim
Y.G.	: Yansıtıcı Gözlem
S.K.	: Soyut Kavramsallaştırma
A.D.	: Aktif Deneyim
KOSE	: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri
ÖSE	: Öğrenme Stilleri Envanteri
MBTG	: Myers-Briggs Tip Göstergesi
DSE	: Düşünme Stilleri Envanteri
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
CSA	: Bilişsel Stil Analiz Envanteri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Eğitim, kişinin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde eğitimin amaçlarına uygun değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1982).

Başka bir tanıma göre ise, eğitim; sağlık, eğlenme ve dinlenme, kitle yayın araçları, üretim-tüketim, politika, kültür vb. insanoğlunun her devirde ve aşamada şu ya da bu şekilde ve düzeyde üzerinde durduğu, içinde bulunduğu uğraştır (Varış, 1994).

Eğitim olgusunun birbirleri ile devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir hedefe doğru uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu öğelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bozukluk, zayıflık, verimsizlik veya yanlış işleyiş bütün sistemin verimliliğini düşürebilmektedir (Üstüner, 2004).

Öğrenme için verilen tanımlarda üç önemli boyut dikkat çekmektedir. Birincisi; öğrenme sonucunda kesinlikle davranış değişikliği söz konusudur. İkincisi; öğrenme yaşantı ürünüdür. Bireyler yaşantı sonucunda davranış değiştirirler. Üçüncüsü; Öğrenmenin kalıcı izli olmasıdır. Öğrenmenin gerçekleştiğinden söz edilebilmesi için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin sürekli olması gerekmektedir. Büyüme, olgunlaşma gibi gelişimden kaynaklanan davranış değişiklikleri, kısa süreli davranış değişiklikleridir. İlaç ve alkol gibi organizmayı geçici olarak etkileyen maddelerin kullanımı sonucunda meydana gelen davranış değişiklikleri öğrenme olarak kabul edilmemektedir (Erden ve Akman, 1995: 25; Senemoğlu, 2001: 90–95).

Nispeten kalıcı izli bu davranış değişikliğinin nasıl ve neden olduğunu açıklayan öğrenme kuramları dört ana grupta incelenebilir. Bunlar (Senemoğlu, 2001: 95):

1. Davranışçı-çağrışımcı öğrenme kuramları
2. Bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları
3. Norofizyolojik öğrenme kuramları
4. Bilişsel Öğrenme kuramları

Davranışçı Kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul etmektedirler. Bu kuramlar gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, ölçülebilen davranış değişikliklerini temel alarak ortaya çıkmıştır. Davranışçı kuramlar Aristo, Descartes, Lock ve Rousseau'nun öğrenmenin doğası ile ilgili felsefi görüşlerini temel almaktadır. Bu felsefi düşünceye bağlı olarak şartlanma ile istenilen tepkiyi yaratmak için çevreyi değiştirme düşüncesi vurgulanmaktadır. Uyarıcılara istenilen tepkiler verildiğinde öğrenme gerçekleşmiş olacak ve tekrar ile desteklenen bu öğrenme kalıcı hale gelmiş olacaktır (Özden, 1999: 80–85)

Davranışçı akım içinde davranış değişmesine neden olan beş temel öğrenme kuramı vardır. Bunlar, Klasik Koşullanma Kuramı (Pavlov), Bitişiklik Kuramları (Watson, Guthrie), Thorndike (Bağ; Deneme-Yanılma) Kuramı, Edimsel Koşullanma Kuramı (Skinner), Sistematik Davranış Kuramı (Hull) dır. (Fidan ve Erden, 1998: 25–30; Özden, 1999: 85; Senemoğlu, 2001: 95–96).

Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları "Tolman'ın işaret Gestalt kuramı" ve "Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı"dır. Sosyal öğrenme kuramı kişiliğin oluşumunda, koşullanmayı temel almakta ve bunu topluma uygulamayı esas almaktadır.

Bu kuram özellikle çocukların çevresindeki insanları gözlemleyerek öğrendiklerini savunmaktadır. Bu nedenle Bandura bu öğrenme biçimine “gözlemleyerek öğrenme” ya da “model alma yoluyla öğrenme” olarak isimlendirmektedir (Senemoğlu, 2001: 100, Babadoğan, 2000: 62).

Bilişsel Öğrenme Kuramları öğrenmeyi doğrudan gözlenemeyen zihinsel süreçler olarak ele almaktadırlar. Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesi surecidir. Bilişsel akım içinde öğrenmeyi açıklayan temel iki kuram söz konusudur. Bunlar, “Geştalt Kuramı” ve “Bilgiyi İşleme Kuramı”dır (Senemoğlu, 2001: 105, Babadoğan, 2000: 62).

Norofizyolojik Kurama göre; beynin kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi işlevleri vardır. Beyin temelli öğrenme olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb'dir. Hebb'e göre beyindeki devrelerin işlevleri bilinmeden öğrenmenin doğası anlaşılamamaktadır. Hebb'e göre eğer öğrenme beyinde gerçekleşiyorsa beyinde öğrenme öncesi ve sonrası fizyolojik değişiklikler olmalıdır (Caine, 2002: 30; Özden, 1999: 37).

Yapılan çalışmalarda (Campbell ve Dickinson, 1996; Haar, ve diğerleri, 2002; Kempa ve Diaz, 1990; McDermott, 1991; McKeachie, 1994; Pask, 1976; Smith ve Woody, 2000; Yaman ve Soran, 2002; Woods, 1995) sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin rollerinde bazı değişiklikler yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gerek ülkemizde gerekse uluslararası alanlarda yapılan bu çalışmalardaki ortak görüşü(öğretmenin kendisini, tüm aktivitelerin toplanma merkezi, bilgilerin temel kaynağı ve yetkili bir uzman olarak görmemesi,) öğrencilere bilgileri aktaran değil de, onların bilgileri kazanma yöntemlerini anlamalarına, ders etkinlik ve çalışmalarına katılımlarını artırıcı ve araştırma yapmalarını teşvik edici yönde olmaları gerektiğini, ders içeriğini ve öğretim metotlarını öğrencilerin bilişsel farklılıklarını ve kavrama yeteneklerini dikkate alarak hazırlamaları gerektiğini göstermektedir (Akt. Bilgin ve Durmuş 2003:382).

Öğrenmede bireysel farklılıklar literatürde farklı açılardan incelenmiş ve bu farklılıklar bazı tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Curry (1990) ile Riding ve Cheema (1991) bu farklılıklar üzerinde durmuştur. **Bilişsel stil (Cognitive style)**; sistematik ve alışılmış bir tarzda bilginin organizasyonu ve işlenmesi; **Bilişsel strateji (Cognitive strategy)**; bilginin işlenmesi ve organizasyonu sürecinde bir planlı hareketin veya eylemin benimsenmesi; **Öğrenme stili (Learning styles)**; alışılmış, ve belli bir tarzda bilgi ediniminin benimsenmesi; **Öğrenme stratejisi (Learning strategy)**; bilgi, beceriler ve tutumların edinilmesinde bir planlı hareketin veya eyleminin benimsemesi şeklinde açıklanmıştır (Akt. Bilgin ve Durmuş, 2003:383).

Bireysel farklılıklarda önem arz eden bu tanımlar incelendiğinde aralarında hiyerarşik bir yapı olduğu görülmektedir. Bilişsel stil, bilişsel stratejiyi etkilerken öğrenme stili de öğrenme stratejisini etkilemektedir (Bilgin ve Durmuş 2003: 384).

Bireyi bir bütün olarak anlamada **bilişsel stil** faydalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bireyin sadece bilişsel (entelektüel ya da algısal) değil bunun yanında bazı sosyal ve duygusal özelliklerini de içermektedir. Burada açıklanmaya çalışılan bireysel farklılıklar “kutuplaşma” çerçevesinde izah edilmektedir. Bu kutuplar; alana bağlı (field dependence) ve alandan bağımsız (field independence) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Dış çevreye bağlı olma ve onu kabul etme eğiliminde olanlar daha alana bağımlı, dış çevre üzerinde çalışma eğiliminde olanlar daha alandan bağımsız olarak adlandırılmaktadırlar (Berry, 1981; Willing, 1993; Akt. İlhan, 2002: 30; Swisher ve Deyhle, 1989: 15).

Bireyler farklı öğrenme konularına yönelik olarak farklı yaklaşımlar izlemektedirler. Ancak bireyler genelde kendilerini daha iyi hissettikleri yaklaşımları geliştirmektedirler. Bireylerin gösterdikleri bu yaklaşımlar kişisel öğrenme stilini belirlemekte ve bu bireyler arası farklılıklar göstermektedir. Örneğin bazı bireyler başkaları tarafından sunulan bilgileri kullanarak öğrenmeyi tercih ederken, bazı bireyler kendi kendilerine ya da grupla çalışarak öğrenmeyi tercih edebilmektedirler. Kimi bireyler yaparak öğrenmeyi tercih ederken diğerleri dinleyerek ya da okuyarak, gözlemleyerek öğrenmeyi tercih edebilmektedirler. Öğrencilerin bu farklı beklentileri, onlara sunulan eğitimin çeşitliğine göre, başarılarına da yansıyabilmektedir. Öğretmenler derslerinde çok değişik yöntemler ve teknikler kullanabilmektedirler ancak öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli etken, öğrencilerin beklentileri ya da yaklaşımları ile onlara sunulan yöntemler arasındaki örtüşme ile yakından ilişkili olmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 2).

Farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin güçlü oldukları, zayıf oldukları, yetenekli oldukları ve ilgi duydukları akademik alanlar da birbirinden farklılık göstermektedir.

Farklı öğrenme stillerine sahip kişilerin eğitimdeki başarısını artırmadaki en önemli etken, öğrenme stillerindeki farklılıkları keşfederek verilen eğitim ile bu öğrenme stillerine yönelik yeni eğitim stratejileri geliştirmektir. Bu çalışmalar ışığında, öğrenme ve öğretme arasındaki ilişkinin yakınlığı verimliliğin artırılması noktasında çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekici, 2002c: 44).

Öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme turunu açıklaması nedeniyle, hiçbir öğrenme modeli tek başına bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm soruları açıklamaya ve çözmeye yeterli olmamaktadır (İlhan, 2002: 25).

Eğitim, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bireye yeni davranışlar kazandırma, bireyi yetiştirme ve geliştirme işidir. Eğitimin temel malzemesi insandır. Eğitim insana özgü ve insana yönelik bir etkinliktir. İnsan gerek biyolojik, gerekse psikolojik yapısı gereği eğitime muhtaç bir varlıktır. (Koçak E. 2002)

Okul çağına giren çocuklar günlerinin büyük bir kısmını okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla geçirmektedirler. Doğal olarak kişiler yetenekli oldukları alanlarda daha başarılı olurlar. Okulda çocuğun kendini tanımasına, yeteneklerinin farkına varmasına rehberlik yapmak gerekir. Yetenekli olduğu alanda çalışma olanakları

sağlanarak çocuğa başarıyı tattırmak, çocuğun kişilik gelişimine büyük katkıda bulunacaktır.

Öğrenme stilleri, öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan ve bireylerin öğrenme süreci içerisinde öğrenmeyi nasıl geçirdikleri hakkındaki tercihleridir. (Şimşek, 2007,13).

Öğrenme stilleri, bireylerin ve kültürel grupların bilgi ve fikirleri alma, işleme, sunma yöntemlerini tanımlayan bir yoldur (Demir, 2006: 30). Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu onun yaşamı boyunca başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir. Yani, öğrenme stili bireyler hakkında ipucu veren somut olarak gözlemlendiğimiz ve bunları ayırt edebildiğimiz davranışları içerir (Güven, 2004: 22).

Diğer taraftan Reinert (1976) öğrenme stilini, bireylerin davranışlarını belli bir düzene yerleştiren bir çeşit içsel program olarak ele almıştır. Kısaca, Reinert (1976) bireyin öğrenmeye başlarken, kendisine verilen bilgiyi alırken, bunu kullanılacak şekilde işlerken, kaydederken ve kullanırken programlandığını tarz olarak tanımlamıştır (Denizoğlu, 2008: 39).

Öğrenme stillerinin tanımlarından yola çıkarak, öğrenme stillerinin kişilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve çalışma verimliliğini etkilediğini söyleyebiliriz. Bunun için öğrenme stili gerek okullar gerekse okul dışındaki bütün toplumun bilmesi gereken önemli bir kavramdır. Bu kavram sayesinde öğrenme stiline uygun olarak ders çalışan ve ders anlatılan kişilerin öğrenmeye yönelik ilgilerinin ve başarılarının arttığı görülmüştür. Bu başarıyı okul ortamında yakalayan çocuk bunu yaşamının geri kalan bölümüne de transfer edecektir. Önemli olan hiçbir öğrenme stiline diğerinden daha iyi ya da kötü olmadığına bilinmesidir. Sadece farklı öğrenme stilleri ve bu stillerin kendilerine özgü baskın olan yanları vardır. Farklılıklarının bilincine varan ve öğrenme stillerini belirleyen kişiler farklılıklarını güçlü özellikleri olarak kullanıp bu farklılığı avantaja dönüştürebilirler (Şimşek, 2007: 4).

Eğitimde önemi artan öğrenme stilleri kavramının yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekir. Farklı stillerle karşılaşan öğretmenin hangi öğrenme stiline karşı nasıl bir yol izleyeceğini bilmesi, yapacağı çalışmalarda ona yol göstermektedir. Gerekirse meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanarak onların kendi sınıflarında uygulamış oldukları stratejileri araştırmalıdır. Bu şekilde öğretmen sınıfında karşılaştığı farklı öğrenme stilleri ile nasıl bir eğitim-öğretim yapacağını öğrenebilir.

Öğrenme stili bilinen birey öğrenme sürecinde bu stilini devreye sokacaktır. Bu şekilde hem öğretmen hem de öğrenci zaman konusunda ekonomikliği sağlamış olacaktır. Aksi takdirde öğretmen, her öğrenciye aynı yollarla öğretme işini gerçekleştirirse daha önce bahsedilen zaman konusunda öğrenci ile birlikte büyük bir kayıp yaşayacaktır. Bu kayıp sonucunda öğrencide belki de dönüşü olmayan sorunlar ortaya çıkacak ve öğrencinin kendisine olan benlik saygısı ve ideal benliği kaybolacaktır. Öğrenme stili bilinmeden verilen eğitimle yetişen birey başarısızlıklarla öğrenilmiş çaresizlikle karşılaşarak başarısız olacaktır. Öğrencideki bu başarısızlık gelecekteki birçok çalışmasına yansıtacaktır. Bu tür olumsuz durumların yaşanmaması için de öğretmenlerin öğrenme stillerini bilmesi gerekir.

İnsanlar karar verirken ve tercihlerde bulunurken farklı yolları seçerler. Öğrenme stili öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan, karşılaştığı problemleri çözerken onun farklı yollar kullanmasını sağlayan aşamasıdır (Ateş ve Altun, 2008: 2). Bu aşamalar bebeklik, öğrencilik, yetişkinlik vs. dönemlerinde kişilerin davranışlarının gözlenmesi ile farklı bir boyut kazanmaktadır. Yani bu dönemler çevredeki kişiler tarafından (anne baba, öğretmen vs.) gözlemlenerek bireyin öğrenme stili hakkında onlara bazı ipuçları verebilir. Bu ipuçları bireyin sahip olduğu öğrenme stilinin zayıf ve güçlü yanlarının görülmesini sağlamaktadır. Bu ipuçlarını yakalamamız için de öğrenme stilini belirleyen öğelerin neler olduğunu bilmemiz gerekir. Bunlar aşağıda şu şekilde verilmiştir:

Mizaç: İnsanların dünyaya bakış açısı, doğuştan sahip olduğumuz ve değiştirilmeyen özelliklerimizdir. Öğrenme stilini etkileyen faktörlerin çoğu insanın sahip olduğu mizacından kaynaklanmaktadır (Vural, 2004: 202).

Tarz: Tarz öğrenme stillerini oluşturan bileşkelerin sadece bir parçasını oluşturmaktadır (Vural, 2004: 202). Bu parçayı oluşturan tarz kavramı ilgi alanları, yetenekler, çevre, zaman faktörleri kadar önemlidir. Çünkü öğrenme stilleri tanımları yapılırken her insanın öğrenme tarzının farklı olduğu açıklanmıştır.

İlgi Alanları: İnsanların ilgi alanları onun sahip olduğu yeteneklerini geliştiren önemli bir faktördür. Aslında bu yargı doğru değildir. Çünkü birey doğal yeteneklerinin dışında bazı farklı alanlara da ilgi duyabilmektedir (Vural, 2004: 202). Farklı öğrenme stiline sahip bireylerin ilgi alanları da farklı olacaktır. Öğrencideki bireysel farklılıklar ve önceki yaşamında öğrenmiş olduğu bilgi-beceriler onun ilgi alanlarını etkileyecektir.

Yetenekler: Bireyin doğuştan sahip olduğu, bir şeyleri yapabilme yetileridir. İnsanın sahip olabileceği tüm yetenekler farklı şekilde tanımlanmakta ve her bireyin

kendine özgü ilave yetenekleri olabilmektedir. Yeteneklere özgü öğrenme ortamları ve etkinlikleri hazırlayabilmek yetenekleri geliştirebilmektedir.

Çevre: Bu bölümde çocuğun oyun oynadığı ya da ev içerisinde herhangi bir iş yaparken bulunduğu ortamın belirlenmesidir. Bu bölüm en çok öğretim, etkinlik veya çalışma ortamı oluşturulmasında yararlı olmaktadır.

Zaman: Zaman kavramı denildiği zaman belli bir anda bireylerin zamanlardaki enerji düzeyleri ile ilgili durumları içerir. Öğrenme stilleri açısından ele aldığımızda bazı çocukların öğrenmeye yönelik zaman algıları farklıdır. Örneğin bazı çocuklar sabaha doğru çalışmayı severken bazıları akşam çalışmayı severler. Bu farklı zaman dilimleri öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya koymaktadır. Önemli olan aile ve öğretmenin çocuğun öğrenme stilini kullandığı zaman dilimini bilmeleridir. Özellikle aileler çocuklarını yakından takip ederek bu zaman dilimlerinin verimli geçmesinde çocuğa yardımcı olmalılardır (Hizmetçi, 2007: 32)

1.2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.2.1 Öğrenme Stili

Eğitim sürecinde öğrencilerin en önemli özelliklerinden biri öğrenme kapasiteleridir. Öğrenme, birey ve çevresi arasında etkileşim sonucu oluşan kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimi olarak ifade edilir(Alkan, 1984). Fidan ve Erden (1998) öğrenmeyi, insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşimleri sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişimleri olarak açıklar. Sönmez (2004) öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmeleridir, şeklinde tanımlar. Öğrenme üzerine yapılan tanımlarda bahsedilen ortak nokta öğrenmenin “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” olduğudur.

Öğrenmede kalıcı değişme yaşantı ürünüdür. Yaşantı ise bireyin çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda oluşmaktadır. Bireyin çevresi ile etkileşimleri, bireyi etkileyen, esnek ve dinamik etkileşimler biçiminde meydana gelir. Bu etkileşimlerde bireyin öğrenme sürecinde etkin bir yer tutmakla birlikte, bireysel farklılıklar gösterirler. Bireyler ortak bir çevreyi paylaşırken olgu ve olayları içselleştirerek yaşantılar haline dönüştürürler ve farklı yöntemler izlerler. Bu yöntemler bireyin

öğrenme sürecinin niteliğini ve onun öğrenmeye yaklaşımını belirleyen tercihler olan öğrenme stilleridir (Eren, 2002, Akt: Özbek, 2006).

Öğrenme stili öğrencinin bireysel özellik ve tercihleriyle ilgilidir. Her öğrencinin bir öğrenme şekli ve yöntemi vardır. Öğrencilerin öğrenirken bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar farklıdır. Herkesin kendine özgü bir yolu vardır. Öğrenme stili, bireyin bilgiyi nasıl alıp anladığını, depoladığı ve kullandığını gösterir (www.eğitim.akü.edu.tr/öğrenmestil.doc erişim tarihi: 21.11.2006). Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bazı öğrenciler veriler ve olaylar üzerinde yoğunlaşırken, bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler semalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirken, bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Bazıları aktif ve etkileşimci bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken, bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Felder, 1996).

Her öğrencinin farklı yollarla öğrenmesi öğrenme stili ya da bilişsel stil olarak adlandırılmaktadır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda öğrenme stili kavramı kullanımı yaygınlık kazanmıştır. 1980'li yıllarda daha çok bilişsel stil kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde de daha çok öğrenme stili kavramının kullanıldığı görülmektedir. “Bilişsel Merkezli” stil çalışmaları, 1940'lı yıllardan başlayıp 1970'lere kadar yıllık bir dönemi kapsayan ilk zaman dilimine tekabül eder. Bu dönemde “stil” algıya ve bilişsel yapıya bağlı bireysel farklılıkları araştıran deneysel psikologların konusunu oluşturmuştur. Bu bağlamda yapılan açıklamalar stil kavramını bilişsel stil olarak kavramsallaştırırlar. Bilişsel stil kavramı genel anlamda “nasıl?” sorusunun karşılığı olarak bilgiyi işleme yolları üzerine yapılandırılmıştır. İkinci dönem 1970'lerde başlamış, etkinlik merkezli öğrenme stili kuramları yoğunluk kazanmıştır. Etkinlik merkezli yaklaşımlar öğrenme merkezli yaklaşımlar olarak da adlandırılmış ve bu geleneği paylaşan araştırmacılar tarafından eğitimsel bakış açısının önemi vurgulanmıştır. Bu yaklaşım bireyin sergilediği aktivitelere, öğrenmenin gerçekleştiği ortama ve diğer çevresel koşullara bağlı olarak stil kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar öncelikle eğitimsel perspektife önem vermişler ve yeni bir kavram olan “öğrenme stilini” geliştirmişlerdir (Rayner and Riding, 1997, Akt: Otrar, 2006).

Öğrenme stili kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıllardan beri de üzerinde sürekli çalışılmış ve çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların amacı, stil kavramını merkeze alarak insanların birbirinden farklı biçimde bilgiyi aldıkları, işledikleri, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bu konu 1960’lardan çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2001).

Öğrenme stili kavramının araştırmacılar tarafından farklı açılarla ele alınması sonucunda farklı tanımları ortaya çıkmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Keefe’ye (1988) göre öğrenme stili, öğrencinin nasıl algıladığı, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve çevresiyle yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir (Açıkgöz, 1996). Grasha (1996) öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler olarak tanımlamaktadır (Şimşek, 2004 Edt: Kuzgun ve Deryakulu).

Rita Dunn (1993) öğrenme stilleri üzerine uzun çalışmalar yapmış ve öğrenme stilini “Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır (Boydak, 2001).

Felder ve Silverman (1988) öğrenme stilini bireylerin bilgiyi alma ve tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler olarak tanımlamaktadır. Loo (2002) öğrenme stilini, kişilerin yeni konuları öğrenirken aldıkları uyarılara ne şekilde tepki verdikleri veya bu uyarılarla nasıl etkileşim içinde oldukları olarak tanımlamaktadır (Akman ve Mugan, 2004).

Kolb (1984) ise öğrenme stilini öğrenmede kişisel olarak tercih edilen yöntem olarak tanımlamıştır. Woolfolk (1995) bireyin belli bir öğrenme çevresindeki bireysel tercihleri öğrenme stili olarak adlandırır (Erden ve Akman, 2001).

Boydak (2001) da öğrenme stillerini bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliği olarak belirtmiştir.

Şimşek (2001) öğrenme stili öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme ve çevresiyle iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubudur diye tanımlar.

Araştırmacıların öğrenme stillerini farklı tanımlamaları sonucunda farklı öğrenme modelleri oluşturulmuştur. Bu öğrenme stili modellerinin her biri bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere farklı boyutu ele alır. “Bilişsel boyutu vurgulayan

öğrenme stili modelleri; bilgiyi algılama, işleme, depolama ile ilgilenir, duyuşsal boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri; güdü, dikkat, denetim odağı, ilgi, risk almaya isteklilik gibi konulardaki kişisel özelliklerle ilgilenir, fizyolojik boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri ise; duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimi gibi özelliklerle ilgilenir (Cornet, 1983, Akt: Peker 2004 ve diğerleri).”

Öğrenme stili modellerinden Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Dunn Öğrenme Stili Modeli, Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Modeli ve Kolb Öğrenme Stili Modeli aşağıda açıklanmıştır.

1940’lardan bu yana bilişsel stilin öncüleri zihne odaklanmış iken öğrenme stili kavramıyla birlikte zihinsel, fiziksel ve duyuşsal dünyaları bir araya getirerek bireysel öğrenme farklılıklarını açıklamaya çalışmaktadır. Öğrenme stili, bilişsel stil kavramına göre daha gözle görülür bir niteliğe sahiptir. Öğrenme stili psikolojik işlevlerin bütünüdür ve bu bütünü oluşturan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutlar Cornet (1983) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: (Bilgin ve Durmuş, 2003: 384; Erkan, 1996: 6)

1. Bilişsel boyut: Bilgiyi; alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimi,

2. Duyuşsal boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanmama gibi alanlarla ilgili kişisel özellikleri ve heyecansal özellikler,

3. Fizyolojik boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleştiği zaman dilimi, şeklinde açıklanmıştır.

1.2.2 Öğrenme Stillerinin Boyutları

Smith (2001: 285)’e göre öğrenme stilleri üzerindeki sınıflandırma ile ilgili en önemli gelişme Curry’nin çalışmasıyla olmuştur. Curry (1987) yaptığı sınıflandırmadaki boyutları “soğan modeli” ile açıklamıştır. Soğan modelinde merkezden dışa doğru;

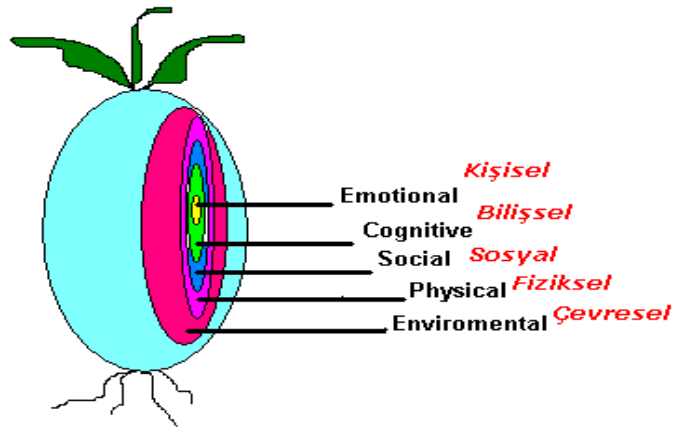
a) Kişilik: Diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip olan ve görece olarak istikrarlı unsurlardan oluşan, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkisinin değerlendirildiği boyut,

b) Bilgi isleme: Bilgiyi özümlemede bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları belirten boyut,

c) Sosyal etkileşim: Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde odaklanan boyut,

d) Öğretimsel tercih: Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşulları içeren ve en dışta bulunan boyut olmak üzere dört boyut bulunmaktadır (Erkan, 1996: 6).

Öğretimsel tercih boyutu fiziksel ve çevresel boyutlar olmak üzere ikiye ayrılarak daha net bir görüntüye kavuşmaktadır, bu boyutlar soğan modeli üzerinde incelenebilir(Curry, 1990: 50).



Sekil 1.1 Curry Soğan Modeli (Curry, 1990: 50)

1.2.3 Öğrenme Stili Tanımları

1.2.3.1 Kolb' un Öğrenme Stilleri Modeli

Beyin yarı küreleri üzerindeki çalışmalar derinleştikçe beynin çeyreklere ayrılarak incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle Kolb dört çeyrekli beyin modeli üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapmaya başlamıştır.

Elde çok kesin veriler olmasa da, bu modelde beyin sol-üst (A), sol-alt (B), sağ-alt (C) ve sağ-üst (D) olmak üzere dört çeyreğe ayrılmıştır. Buna göre mantıksal, olgusal, eleştirel, teknik, nicel ve ayrıştırıcılık ağırlıklı olarak A çeyreğinin özellikleri olarak sıralanırken, yapısal, ardışık, planlı, organize, ayrıntıcı ve var olan durumu koruyucu özellikler ise B çeyreğinin yapısını oluşturmaktadır. C çeyreği; ilişkisel, duygusal, tinsel ve dokunuma dayalı bir yapı ortaya koyarken, D çeyreği baskın olan beyinde ise görsel, sezgisel yenilikçi, imgesel, kavramsal ve geleneksel özellikler daha

ön plana çıkmaktadır (David Kolb tarafından geliştirilen Kolb öğrenme stil modelinde, bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içinde dört öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar Somut Yaşantı (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization) ve Aktif Yaşantı (Active Experience)'dır. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek”, ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir. Kolb bu dört öğrenme biçiminin öğrenme döngüsünü oluşturduğunu ve bu dört unsurun birbirinden bağımsız bir şekilde değil, ilişkili ve dereceli bir şekilde bireyde mevcut olabileceğini belirtmektedir. Kolb (1984) öğrenme stilini, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu an içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak tanımlamaktadır. Kolb öğrenme biçimlerini şöyle tanımlamaktadır:

1. Somut Yaşantı: Bu öğrenme stiline sahip bireyler yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmeyi düşünmeyi tercih etmekte; sistematik ve bilimsel yaklaşım yerine, sezgisel yaklaşımı tercih etmektedirler. Var olan problemle ilgili olarak kuramlar ve genellemeler yapmak yerine problemi sadece var olduğu koşullar içinde algırlarlar. Somut yaşantı öğrenme biçiminde yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve hissetmek düşünmekten daha önemli görülmekte, kuram ve genellemeler yerine o anki gerçeğin tekliği ve karmaşıklığı; problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Kolb bu öğrenme stiline sahip olan kişilerin diğer bireylerle birlikte olmaktan mutlu olduklarını ve bu konuda oldukça başarılı olduklarını; gerçek olayların içinde yer almaktan zevk aldıklarını, yeni görüş ve düşüncelere açık, incelemeye hazır ve istekli olduklarını, genelde sezgilere dayalı karar verme ve yapısal olmayan durumlarda başarılı olduklarını vurgulamıştır. Bu öğrenme biçiminde bireysel yaşantılar, kişilerle etkileşim, kişi ve hislere duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Yeni yaşantılar, rol yapma, oyunlar, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yer almaktadır.

2. Yansıtıcı Gözlem: Bu öğrenme stiline sahip bireyler olayları dikkatli bir biçimde inceleyerek, farklı bakış açılarından değerlendirme yoluna gitmektedirler. Karar vermeden önce olgu dikkatlice izlenir ve anlamını araştırmada izleme ve

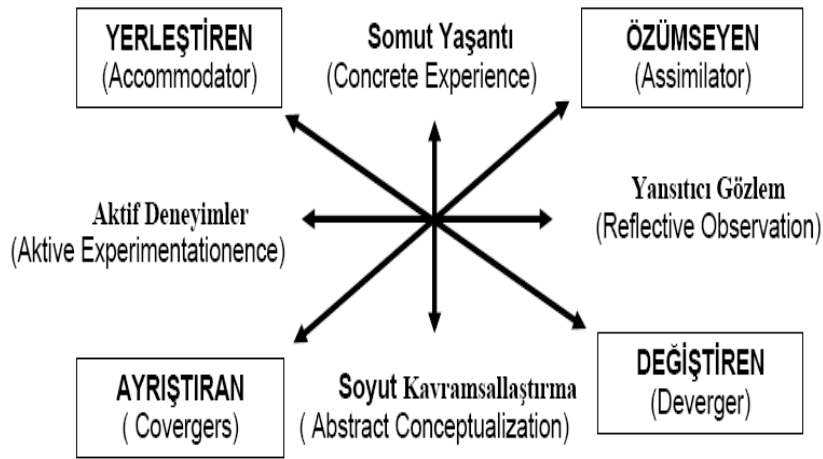
dinlemeye ağırlık verilir. Bireyler olaylarda pratik uygulamalardan çok, uygulamaların özünü kavramaya, “doğru nedir, nasıl oluşur” gibi sorulara cevap aramaya çalışır. Düşünce ve olayları sezgi yoluyla anlama; fikirlerin oluşmasında kendi duygu ve düşüncelerine güvenme; sabırlı, tarafsız ve dikkatli düşünerek karar verme konularında başarılıdırlar. Bu öğrenme biçiminde karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatlice izleme; ilgili nesneye değişik açılardan bakma ve anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. Bireye gözlemci rolü vererek, konuyu farklı açılardan inceleme olanağı veren öğrenme-öğretme etkinlikleri; düz anlatım yönteminin işe koşulduğu ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınama durumları bu öğrenim biçimindeki bireyler için önerilmektedir.

3. Soyut Kavramsallaştırma: Bu öğrenme stiline sahip bireyler duygular ve sezgilerden çok, mantık, kavramlar ve düşüncelere önem vermektedirler. Kural ve kuramlar geliştirme ve bir problemin çözülmesinde bilimsel düşünce ön plandadır. Kolb, bu öğrenme biçimine sahip kişilerin sistematik planlama konusunda başarılı olduklarını savunmuştur. Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçiminde düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleşen düşünerek öğrenme tercih edilmektedir. Kolb, bu öğrenme biçimini tercih eden kişilerin tek başlarına çalışarak, kuramları öğrenmesinin ve düşüncelerin yapılandırılmış bir şekilde sunulmasının etkili öğretim için gerekli olduğu görüşündedir.

4. Aktif Yaşantı: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, çevrelerini ve içinde bulundukları durumları değiştirme eğilimine sahiptirler.

Gözlemlemekten daha çok pratik uygulamalar yapmayı, bilimsel tek bir gerçekten çok, işe yarayan ve kullanışlı olanı almayı tercih ederler. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, iş bitiricilik yeteneğinin öne çıktığı, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleşen yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Bu bireyler başladıkları işi tamamlama ve hedeflerine ulaşabilmek için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmakta, ayrıca çevreleri üzerinde etkili olma ve bunun sonuçlarını görmekten mutluluk duyan bir yapıya sahiplerdir. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için öğrenme-öğretme ortamları hazırlarken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Modelde belirtilen öğrenme stilleri düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanarak yerleştiren, değiştiren, ayrıştıran ve özümseyen olarak belirlenmiştir. Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme bir döngüdür ve birey için zaman zaman bu dört öğrenme biçiminden biri öncelik kazanır. Her bireyin öğrenme stili de bu dört öğrenme biçiminin bileşenidir. Birleştirilmiş puanlar bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır. Bu iki grup farklı öğrenme biçimi Kolb'un iki boyutlu öğrenme stiline tabanını oluşturmaktadır. Birleştirilmiş puanlar bireyin hangi öğrenme stili kategorisinde bulunduğunu göstermektedir. Bu öğrenme stilleri: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni değiştiren, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma biçimlerinin bileşimi özümseyen, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı biçimlerinin bileşeni ayrıştıran ve somut yaşantı ile aktif yaşantı biçimlerinin bileşenleri de yerleştiren öğrenme stildir (Kolb,1976). Buna göre:



Şekil 2: Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli

1. Değiştiren Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip olan birey, somut durumlara pek çok açıdan bakma konusunda başarılı olmakta, olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmekte, beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerine yoğunlaşmaktan zevk almaktadır. Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup, tarafsız yargılarda bulunabilirler. Sanat ve hizmet verme gibi mesleklerde etkin olabilmek için gerekli hayal kurabilme yeteneği ve hislere

karşı duyarlı olabilme özelliklerine sahiplerdir. Ancak seçenekler arasında seçim yaparken zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalma gibi özellikleri de zayıf yönleridir. Bu özelliklere sahip kişiler çeşitli seçenekler arasından kendisini seçim yapmaya ve uygulamaya zorlayarak karar verme, öğrenme sürecinin sonunda neyi başarmak istediğine karar vererek hedef belirleme ve öğrenmenin bir sınamayanımıyla süreci olduğu görüşüne dayanarak çalışmalarında yeni etkinliklere yer vererek risk alma becerilerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Ayrıca bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecine aktif yaşantı ve soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşmak yerine yeni düşünce, beceri ve kavramlara eğilerek yeni öğrenme fırsatları yaratmaya; kişiler arası etkinliklerde daha aktif rol alarak duygularını dile getirmeye ve sayısal olmayan verilerle ilgili yeteneklerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar (Kolb,1984).

2. Ayırıştırıcı Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin belli başlı özellikleri problem çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizi, tümden gelimci akıl yürütme ve sistematik planlama yapmadır.

Bu bireyler sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik sorunlarla uğraşmayı tercih ederler. Yanlış problemi çözme, çabuk karar verme, odak noktasını kaçırma, düşünceleri test etmeme ve dağınık düşüncelere sahip olma en zayıf yönleridir. Bu bireyler kendi öğrenme stillerini geliştirebilmeleri için yeni düşünme ve uygulama yolları yaratma, yeni düşüncelerini deneme, en iyi çözümü seçme, hedefler belirleme ve karar verme konularında daha çok pratik yapmaya gereksinimleri vardır. Ayrıca bu kişiler herhangi bir konuda yargılamadan anlamaya çalışma, farklı türde bilgiler arayarak bilgi kaynaklarını arttırmaya ve olayların arkasındaki gerçeklere bakarak olayların sonuçlarını zihinde canlandırma gibi yeni beceriler geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Bu bireyler değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler ile çalışarak daha önce dikkate almadıkları soru ve olasılıkları fark etmeye ve olaylar ile ilgili çabuk sonuçlara varmaktan sakınarak, olayların birey yönü ile ilgili bilgiler toplamaya yoğunlaşmaları gerekir (Kolb, 1985).

3. Yerleştiren Öğrenme Stili: Bu kişiler öncelikle hali hazırda yaşadıklarından yararlanarak öğrenme becerisine sahiplerdir. Yeni planlar yapmaktan ve yeni yaşantılar tecrübe etmekten hoşlanırlar.

Mantiki analizlerden çok, duygularıyla davranmayı tercih ederler. Problem çözerken teknik analizlerden çok kişilerin bilgisine başvurmadan hoşlanırlar. İş bitirici

olma, liderlik ve risk alma bu tip kişilerin en güçlü yönleri; anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işin zamanında bitmemesi, pratik olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmama ise en zayıf yönleridir. Bu özelliklere sahip olan bireylerin yeni fırsatlar arama, kendini hedeflere yöneltme, diğerlerini yönetme ve etkileme, diğer kişilerle etkileşim içinde bulunma ve kişisel katılım konularında daha çok pratik yaparak kendi öğrenme stillerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Bu kişiler özümseyen öğrenme stilini benimseyen kişilerle birlikte çalışma olanakları yaratarak olayların en önemli yönleri yerine uzun dönemde yararlı olacak yönleri üzerinde odaklaşmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu öğrenme stiline daha çok harekete dayalı pazarlama, satış gibi mesleğe sahip kişilerin meslek alanlarında başarılı olabilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir.

4. Özümseyen Öğrenme Stili: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişiler geniş kapsamlı bilgileri anlama ve bunları anlamlı bir bütün haline getirmek konusunda başarılılardır. Yaptıkları işlerde sistemli olamama, pratik uygulamalarda zayıf kalma ve hayalci olma bu kişilerin zayıf yönleridir. Bu öğrenme stiline sahip olan kişiler soyut kavram ve fikirlere yoğunlaşmalılardır. Yaşantısal öğrenme kuramında, kişi ile çevresi arasındaki ilişki yaşantı teriminin ikili anlamı ile sembolize edilmektedir. İlki öznel ve kişisel, dolayısıyla içsel bir durumu; diğeri ise nesnel ve çevreye ait bir durumu ifade etmektedir. Yaşantının bu iki farklı formu çok karmaşık bir şekilde birbirinin içinde yer almaktadır (Ergür,1998). Kolb'a göre bilgi, sosyal ve kişisel bilginin etkileşiminin bir sonucu olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgi, insan kültürünün deneyimlerinin birikimi, kişisel bilgi de kişilerin kendi yaşantılarının birikimi olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bilgi nesnel ve öznel yaşantıların öğrenme sürecindeki etkileşimlerinin bir ürünüdür. Bilişsel alan kuramcılarından Piaget öğrenme ve bilgi arasında çok yakın bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Kolb da bu yaklaşımdan etkilenmiş ve öğrencilere öğretilmek istenen alanın özelliklerinin öğretimde dikkate alınması gerektiğini savunmuştur.

Şekil 3: Kolb Öğrenme Stili Profil ve Birey Özellikleri

PROFİL	ÖZELLİKLER
Yerleştiren (Accommodator) <i>Somut yaşantı-aktif deneyimler</i>	Girişkendirler. Grup çalışması ve tartışmalardan hoşlanırlar. Yeni fikirler üretebilirler. Sistemli değildirler. Keşfederek öğrenmekten hoşlanırlar. Meraklıdırlar. Araştırmacıdırlar.
Özümseyen (Assimilator) <i>Soyut Kavramsallaştırma – Yansıtıcı Gözlem</i>	İyi sentezleme yaparlar. Sunulan bilgi sıralı mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır. Uzman görüşleri bu tür öğrenenler için önemlidir. Öğretmen bilgi kaynağıdır. Girişken değildirler, tasarım yapmaktan hoşlanırlar. Kararsızdırlar.
Ayrıştıran (Converger) <i>Soyut kavramsallaştırma- Aktif deneyimler</i>	Planlıdırlar. Detaylara önem verirler. Pratikler. Problem çözmekten hoşlanırlar. Deney yaparlar. Yaratıcı değildirler. Tümevarımla sonuca ulaşırlar. Önsezileri kuvvetlidir. İnsanlarla ilişki kurmak yerine materyallerle ilgilenmeyi tercih ederler. Bilgi kaynağı ile kaynakları önceden okumayı tercih ederler. Kararlıdırlar.
Değiştiren (Diverger) <i>Somut yaşantı-yansıtıcı gözlem</i>	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 değildirler. Sabırlı, nesnel ve dikkatlidirler. Kararsızdırlar.

Şekil 4: Kolb Öğrenme Stili güçlü öğrenme yönleri, tercihleri ve tercih edilen aktiviteler

Öğrenme stilleri	Güçlü olan öğrenme yönleri	Tercih edilen ortamlar	Tercih edilen aktiviteler
somut yaşantı	- Sezgileri ile öğrenirler - Özel deneyimlerden öğrenirler. - İnsanlarla ilişki kurarlar. - Hislerine duyarlıdır.	- Yeni deneyimlerden öğrenirler. - Geri bildirim ve tartışmalar - Kişisel tavsiyeler - Burada öğretmen yardımcı ve rehberdir.	- Okumalar - Örnekler - Alan çalışmaları - Laboratuarlar - Problem kümeleri - Gözlemler - Simülasyonlar - Metin okumaları - Etkileşimli dersler <i>Yerleştiren</i>
Öğrenme stilleri	Güçlü olan öğrenme yönleri	Tercih edilen ortamlar	Tercih edilen aktiviteler
Yansıtıcı gözlem	- Algıları ile öğrenirler. - Karar vermeden önce dikkatle gözlem yapma - İçedönüklerdir.	- Ders notları - Aktif gözlemci rolündedir. - Farklı bakış açılarında bilgi sağlamaya çalışır. - Öğretmen rehber ve yöneticidir.	- Logs - Geziler - Tartışmalar - Beyin fırtınası - Düşündürücü sorular - Görsel destekli dersler - Araştırmalar Değiştiren
Soyut Kavram-sallaştırma	- Düşünerek öğrenme - Fikirlerin mantıksal analizleri - Sistematiik planlama - Tümdengelim yöntemiyle düşünme	- Teorik okumalar - Tek başına çalışma - Açık ve iyi yapılandırılmış fikir sunumları - Öğretmen bilginin sunucudur.	- Kişisel projeler - Öğrenci sunuları - Alan çalışmaları - Laboratuar - Durum çalışmaları - Simülasyonlar <i>Ayrıştırma</i>
Aktif yaşantı	- Yaparak öğrenme - Risk alma - Dışadönüklük - Yaptıklarının sonucunu görmek isterler.	- Geri bildirim alma ve uygulama - Küçük grup tartışmaları - Projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri - Öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişi - Pratik uygulamaları tercih ederler - Problem çözme	- Ders anlatma - Notlar - Projeler - Analogies - Model yapma - Teorik okumalar - Makaleler - Bilgisayar destekli eğitim <i>Özümseyen</i>

1.2.3.2 Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc her insanın zekasının farklı olduğunu ve bireyin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde zekanın en önemli etmen olduğunu ileri sürmektedir. Kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneğinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gregorc'a göre kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturur (Ekici, 2001).

Gregorc öğrenme stilinin, algısal tercihler ve sıralama tercihi olmak üzere iki boyutu vardır. Gregorc' a göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve ardışık (doğrusal) ya da (doğrusal olmayan) random yani dağınık bir biçimde örgütleme yeteneği vardır.

Algılama somut ve soyut olarak iki şekilde gerçekleşir. Somut algılamada beş duyu organıyla algılanması esastır. Bu özellikteki kişiler "sol beyinli kişiler" olarak isimlendirilir. Soyut algılamada ise sezgiye, zekâya dayalı algılama söz konusudur. Bu özellikteki bireyler "sağ beyinli kişiler" olarak isimlendirilir.

Bu modelin diğer bir boyutu da beynin sağ ve sol yarı kürelerinin çalışma özellikleri ile ilgilidir. Ardışıklık beynin sol yarı küresine, random ise beynin sağ yarı küresine atfedilir. Beynin iki yarı küresinin bilgileri alma ve düzenleme şekilleri birbirinden farklıdır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Beyin yarım kürelerinin farklılığı:

- **Ardışıklık** : ""Sol beyin yarımküresi baskın"", sözel, ardıl ve analitik becerileri gelişmiştir. Analitikler adım adım öğrenirler, öğrenmeleri sırasında detaya önem verirler. Sessiz, aydınlatmanın yoğun olduğu, oturma düzeninin kurallara uygun olduğu öğrenme ortamlarını tercih ederler ve işlerini bitirene kadar devam ederler.

- **Random** : ""Sağ beyin yarımküresi baskın"", bütüncül, global, müzikal, sanata yatkın, görsel-uzamsal öğrenirler. İlk önce ana fikri anlamaya çalışırlar daha sonra ise detaylara konsantre olurlar. Müzik dinleyerek, karşılıklı konuşarak, rahat çalışma ortamında öğrenirler. Anlayana kadar tek bir şeye odaklanmak onların yolu değildir, dağınık düşüncelerle çalışırlar. Eğer bir şey ilgilerini çekerse detayları araştırırlar, kolay bir şekilde sıkılabilirler ve sık aralara ihtiyaçları vardır. Tek bir iş üzerinde çalışmak yerine aynı anda birden çok iş yapmayı tercih ederler.

Gregorc Öğrenme Stili Modelinde;

- 1.Somut Ardışık,
- 2.Soyut Ardışık,
- 3.Somut Random,
- 4.Soyut Random olmak üzere dört öğrenme stili bulunmaktadır.

Somut Ardışık Öğrenme Stili ile Öğrenenler: Bu öğrenenler yaparak yaşayarak öğrenmeyi sever, adım adım basitten karmaşığa doğru öğretimi ve gerçek yaşam örneklerini tercih ederler. Somut materyallere dokunmayı, onlarla ilgilenmeyi isterler.

Öğretim metotları: detaylı öğretimler olarak hazırlanmış ders kitapları, diyagramlar, akış semaları, bilgisayar destekli öğretim, elle yapılan aktivitelerdir.

Soyut Ardışık Öğrenme Stili ile Öğrenenler: Bu öğrenenler mantıksal, analitik ve sözelci. Bu öğrenenler için bilgi çok önemlidir. Karar vermeden önce bilgi toplamak, fikirleri analiz etmek baskın özellikleridir. Yazılı, sözel ve görsel öğretimi severler. Fikirleri ve kavramlara önem verirler, kavramları mantıksal olarak düzenlerler.

Öğretim metotları: Anlatım, okuma, internette tarama yapma, elektronik posta olabilir.

Soyut Random Öğrenme Stili ile Öğrenenler: Bu öğrenenler ilişkilere ve duygulara odaklanırlar. Başkalarını dinlemek, duygularını ve hislerini anlamak, olumlu ilişkiler kurmak baskın özellikleridir. Yüz yüze iletişim ve grup çalışmalarını severler. Olayları ve kavramları düzensiz bir şekilde algırlar.

Öğretim metotları: Video gösterimleri, grup tartışmaları, konferans, televizyon, örnek olay çalışmaları kullanılabilir.

Somut Random Öğrenme Stili ile Öğrenenler: Bu öğrenenler deneme yanılma yaklaşımını tercih ederler. Yarışmalarda iyidirler. Zengin uyarcı bulunan çevreleri severler. Talimatları okumayı sevmezler. Problem çözme konusunda yeteneklidirler.

Öğretim metotları: Bağımsız çalışmalar, bilgisayar oyunları, simülasyonlar, çoklu ortamlardır.

1.2.3.3 Dunn Ve Dunn Öğrenme Stil Modeli

Dunn öğrenme stil modeli, temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisinden almaktadır. Model daha önceden araştırmacılar tarafından yapılmış biliş stili ile ilgili olarak biliş stilinin bir disipline bağlı olup. Olmadığı çözümsel/bütünsel eş

zamanlı/birbirini izleyen veya beynin sol/sağ yarımkürelerinin tercihleri konusundaki araştırmaları dikkate alarak bilişsel stil tercihi ile iç (bireysel) ve dış (çevresel) faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir modeldir. Bu modele göre öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan beş temel elementten ve bunların 21 alt elementlerinden oluşan bir yapı göstermektedir (Ekici, 2001):

1. Çevresel (Işık, ses ve dizayn),
2. Duygusal (Motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı),
3. Sosyal (Bireysel, ikili grup, üçlü grup, yetişkinle öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme),
4. Psikolojik (Çözümsellik/bütünsellik, beynin sağ/sol yarımkürelerini tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma),
5. Fiziksel (Algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik).

Dunn ve Dunn stil modelinin temelinde bireylerin özgün bir biyolojik ve gelişimsel özellikler bütününe sahip oldukları düşüncesi yatmaktadır. Bu özgün özellikler kişinin yeni bilgi ve becerileri nasıl öğrendiğinin temel göstergesidir. Öğrencilerin öğrenme kapasitelerine göre öğretim durumları düzenlenirse, öğrenme oranı ve kalitesi artmaktadır. Dunn ve Dunn öğrenme stil modeli, öncelikle ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılmak üzere tasarlanmış olmasına rağmen, günümüzde her seviyede kullanılmaktadır.

Öğretmen, yönetici ve diğer görevliler modelin kullanımında şu ilkelere dikkat etmelidir (Çelik, 2004):

1. Bireylerin pek çoğu öğrenebilir.
2. Öğrenme ortamları, kaynakları ve yaklaşımlar farklılaştıran öğrenme stili güçlerine cevap verir.
3. Herkes öğrenme güçlerine sahiptir, fakat farklı insanlar çok farklı öğrenme güçlerine sahiptir.
4. Bireysel öğretim teknikleri vardır ve sonuçları güvenilir olarak ölçülebilir.
5. Uygun ortamlar, kaynaklar ve yaklaşımlar verilirse istatistiksel olarak öğrenciler başarı testlerinden ve tutum testlerinden yüksek başarı elde ederler.
6. Çoğu öğretmen kendi öğretimlerinin mihenk taşı olarak öğrenme stillerini kullanmayı öğrenebilirler.
7. Öğrencilerin pek çoğu yeni ya da zor akademik materyallere konsantre olduklarında kendi öğrenme stillerinde öğrenebilirler.

Dunn'a göre öğrenme stillerini etkileyen beş temel elementten yukarıda söz edilmektedir. Bu beş temel elementin özellikleri aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

1. Çevresel Uyarılar: Çevresel uyarılara öğrencinin tepkide bulunması için, uyarıların öncelikle duyu organları ile doğru olarak duyulanması gerekir. Duyu organları ise biyolojik temelli olduklarından, fiziksel kapasitelerinin alt ve üst sınırları bireyler tarafından değiştirilemez. Çevre uyarıları kendi içinde şu şekilde değerlendirilebilir.

Ses unsuru: Öğrenirken geri plandaki ses tercihidir. Öğrenen ders çalışırken veya konsantre olmak için sessizlik mi istiyor, müzik veya gürültü mü? Radyo mu, televizyon mu, başka bir ses kaynağı mı? (sessizlik ↔ ses)

Işık unsuru: Çalışırken istenen ışık düzeyidir. Çocuk çalışırken yumuşak ışık, loş ortam veya parlak bir ışık mı istiyor? (loşluk ↔ parlak ışık)

Sıcaklık unsuru: Öğrenen çalışırken veya diğer öğrenme faaliyetleri sırasında nasıl bir sıcaklık istiyor? Oldukça sıcak ortamlardan serin ortamlara kadar farklı tercihler olabilir. (sıcak ↔ soğuk)

Oda düzeni (design) unsuru: Çocuğun öğrenme ortamı veya odasındaki düzen ve mobilya tercihidir. Nasıl bir masa veya sandalyede oturmak istiyor, kanepe, yatar koltuk, yastıklar, halı vs. (düzgün ↔ dağınık)

2. Duygusal Uyarılar: Öğrencilerin duygusal yapılarını biçimlendiren faktörler, daha çok onların gelişim süreçleriyle ilgili olup, zamanla edinilen tecrübelerle değişkenlik gösteren bir yapı kazanmaktadırlar. Çevreyle etkileşimler sonucunda bireyde kalan izler, onun duygularının derecesini belirleyen özellikler halini alırlar. Duygusal uyarılar kendi içinde şu şekilde bölümlere ayrılabilir:

Güdülenme (motivasyon) unsuru: Çocuk okulda kendi ilgileriyle kendi kendine mi güdüleniyor, arkadaşları veya yetişkinler tarafından mı güdülenip pekiştirme veriliyor?

Sebat unsuru: Öğrenirken veya ödev yaparken sebat gösteriyor mu?

Bir işi yaparken dikkat aralığı, yatkınlığı, ilgisi nasıl? Bir işi bitirinceye kadar tek iş mi yapıyor, yoksa aynı anda birkaç iş mi? (sabırsız ↔ sabırlı)

Sorumluluk unsuru: Kendi dersini öğrenirken ne kadar sorumluluk duyuyor? Küçük bir gözetim, rehberlik veya geri bildirimle çalışabiliyor mu?

Yoksa sürekli yetişkinlerin yönlendirmesiyle mi çalışabiliyor? (sorumlu - sorumsuz)

Yapı unsuru: Öğrencinin yapısal öğrenme hakkındaki tercihleri nelerdir? Ne öğreneceği, nasıl öğreneceği ve kendisinden neler beklendiği devamlı kendisine bildirilsin mi, yoksa hedef gösterilsin ve daha sonra kendisine hiç karışılmasın mı istiyor? Özel talimat ve açıklamalar istiyor mu?

3. Sosyal Uyarılar: Öğrencilerin sosyolojik tercihleri bireysel ya da grup halinde çalışmaya ve bir konuyu öğrenmeye çalışırken yardım almaya olan yaklaşımları bağlamında farklılıklar gösterir. Sosyolojik uyarılar kendi içinde şöyle açıklanabilir:

Kendiliğindenlik unsuru: Öğrenci kendi kendine öğrenmeyi mi tercih ediyor yoksa grupla mı? Ne zaman kendi kendine ne zaman bir grubun elemanı olarak öğrenmeyi tercih ediyor? Öğrenciyi arkadaşları mı yönlendiriyor, tartışma ve etkileşim öğrenmesini kolaylaştırıyor mu?

Çift unsuru: Çocuk bir arkadaşıyla çalışmayı tercih ediyor mu?

Gruptan ziyade tek arkadaşı mı istiyor? Bazıları kendi başına veya küçük gruplarla çalışmayı değil bir arkadaşla çalışmayı tercih ederler.

Arkadaş veya ekip unsuru: Öğrenci bir takımın elemanı olarak mı, yoksa tek başına mı çalışmayı tercih ediyor? Öğrenci bir grubun elemanı olarak, onlarla tartışıp, karşılıklı etkileşim mi iş yapmak istiyor, yoksa yalnız başına mı?

Yetişkin unsuru: Öğrenci bir otorite ile çalışmaya ne tepki gösterir?

Bir yetişkin veya öğretmen ile birlikte mi çalışır, yoksa onların rehberliği ve yardımını geri mi çevirir?

Değişiklik unsuru: Öğrenci çalışırken birtakım belli yollar ve işlemler mi izler yoksa öğrenirken çeşitli yollar ve işlemler mi tercih eder?

4. Fiziksel Uyarılar: Öğrencilerin fiziksel özellikleri biyolojik temelli olmakla birlikte, çevreyle etkileşimleriyle de şekillenerek zaman içerisinde farklılıklar gösteren özellikler halini alır. Duyusal uyarıların tercih edilmesindeki farklılıklar, işitsel, görsel, dokunsal ve aktif öğrenme biçimleri gibi boyutlar altında toplanmaktadır. Fiziksel uyarılar kendi içinde şöyle açıklanabilir:

Algısal unsur: Görerek, duyarak veya dokunarak öğrenme tipleridir.

Öğrenirken görsel materyaller mi (resimler, haritalar, okuma materyalleri), işitsel faaliyetler mi (ses kasetleri, müzik, ders dinleme), el ile veya bedenle hareket (kinestetik) mi (not alma, projede çalışma, günlük tutma, maket yapma vs.) tercih ediliyor?

Yeme-içme unsuru: Çocuk, öğrenirken bir şey yeme, içme veya sakız çiğnemeyi tercih ediyor mu? Soğuk içecek mi içer, yoksa kahve mi? Hafif bir şeyler mi yer, yoksa ses çıkaran yiyecekler mi yemeyi tercih eder?

Zaman unsuru: Çocuk günün hangi saatlerinde nasıl bir enerjiye sahip? Sabahları mı, akşamları mı, öğleyin mi, öğleden önce mi, sonra mı daha iyi çalışıyor?

Hareketlilik unsuru: Uzun süre hareket etmeden, oturarak mı çalışır, yoksa gezer, yerini veya beden duruşunu mu değiştirir? Öğrenirken belki de bilinçsiz olarak hareketli mi olur?

5. Psikolojik Uyarılar: Sağ ve sol beyin yarı kürelerinin çevresel ve/veya biyolojik birtakım faktörler sonucunda başat olarak kullanımı sonucunda bireyler öğrenme biçimi tercihlerinde farklılıklar göstermektedirler. Psikolojik uyarılar kendi içinde şöyle açıklanabilir:

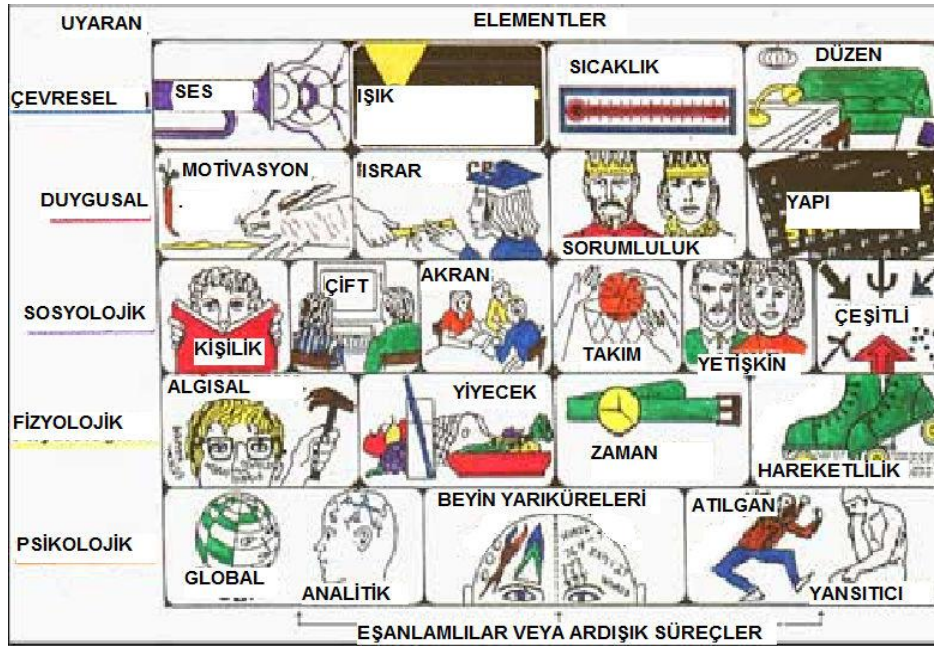
Bütüncü-analizci unsuru: Konuyu bir bütün olarak mı, yoksa belli bir sıraya göre parça parça mı öğrenir? Bütüncü öğrenciler konuya bir bütün olarak bakar ve sonuçla ilgilenirler. Parçalarla ilgilenmeden önce “büyük resmi” görmek isterler. Analitik öğrenciler ise her defasında bir parça öğrenerek ilerlerler. Her anlamlı parçayı iyice öğrendikten sonra onları “büyük resim” içinde birleştirmeyi denerler.

Beyin yarıküreleri unsuru: Çocuğun beyninin sağ tarafı mı güçlü, yoksa sol tarafı mı? Sol beyinliler analitik ve sıralı öğrenmeye yatkın, sağ beyinliler bütüncü ve anında öğrenmeye yatkındır.

Düşünce biçimi unsuru: Çocuk uzun düşünceli mi yoksa düşüncesiz mi hareket eder? Düşünce temposu nasıldır? Sonuç çıkarma ve karar vermede hızlı mı, yoksa karar vermeden önce bütün alternatifleri değerlendirip her mümkün olanağı hesaba katar mı?

Dunn ve Dunn modeli, öğrenenlerin bilgiyi almaya odaklanırken farklılıklar gösterdiğini, bu nedenle öğrenenlerin tercihleri bağlamında aşağıda belirtildiği gibi ele alınabileceğini öngörmektedir. Böylece öğrenenler;

- ✓ Sessiz veya ortamda ses bulunmasını tercih edenler,
- ✓ Aydınlık veya az ışıklı ortamı tercih edenler,
- ✓ Düzenli veya düzensiz ortamı tercih edenler,
- ✓ Aralıksız çalışmayı veya sıklıkla ara vermeyi tercih edenler,
- ✓ Algısal tercihler (işitsel, görsel, dokunsal, aktif),
- ✓ İçer almayı veya almamayı tercih edenler (Çiğneme, içme, atıştırma),
- ✓ Bir günün belli periyotlarını tercih edenler,
- ✓ Hareketsizlik veya devingenliği tercih edenler,
- ✓ Bütüncül veya analitik öğrenenler şeklinde kategorize edilebilirler.(Eren,2002).



Sekil 5 Dunn ve Dunn Öğrenme Elementleri (Grigs ve Dunn, 1996: 262)

Sıralanan özelliklerle birlikte öğrenme biçimleri göz önünde bulundurularak incelenebilecek dışsal elementlerden de söz edilebilir. Bu elementler ise şu şekilde ele alınabilir:

- Motivasyon,
- Daha az ya da çok planlılık ihtiyacı,
- Daha az ya da çok sorumluluk alma,
- Sosyolojik öğrenme tercihleri.

Dunn'ların öğrenme stilleri modeli iki temel üzerine kurulmuştur:

Bilişsel stiller ve beyin bölümlenmesi. Bilişsel stillerde kavram oluşturmada kişinin düşünme biçimi ve alan bağımlılığına bakılır. Kişinin düşünme biçimi düşüncesiz (impulsive) uçtan düşünceli (reflective) uca doğru bir uzam içinde yer alır. Alan bağımlı ve bağımsızlığı da global ve analitik düşünme biçimleriyle ilgilidir. Bunlar da iki zıt kutup oluştururlar. Bir ucta bütüncül düşünmeye sahip olanlar bütünün parçaları arasındaki ilişkilere bakarlar (holistic) ve eşzamanlı (simultaneous) düşünürler. Analizci düşünürler de bilgiyi sırayla ve parça parça alırlar.

R. Dunn okullarda başarısız öğrencilerin öğrenme tercihlerini (preferences) araştırırken Öğrenme Stili Envanterini (Learning Style Inventory), daha sonra da Okuma Stili Envanterini geliştirmiştir. 3–12 yaşları arasındaki öğrenciler için 3–4 yaşındaki çocuklar soruları “doğru” veya “yanlış” olarak cevaplandırılır. 5–12 yaş arasındakiler de Likert tipi ölçekle cevaplandırılır. Kişilerin anket sorularına “derhal” (immediate) tepki vermeleri istenir, düşünmemelidir. Hemen o soru geçilmeli, sonra boş

bırtıklarına geri dönüp yine derhal cevap vermeli ve cevaplandırma 20–30 dakika içinde bitmelidir. Anketten elde edilen puan 0- 80 arasında yer alır. 60 puandan yukarı olanlar yüksek tercih, 40'tan düşük puanlar da düşük tercihtir. 40–60 arası puanlar bir tercih belirtmemektedir. Aynı konuda birbirine benzer sorular çeşitli yerlere dağıtılmıştır. Ölçümün geçerli olması için aynı konudaki sorulara verilen cevaplar %70'ten fazla tutarlı olması gereklidir. Bunun altına düşerse, öğretmen bu anlamsızlığı öğrenciyle konuşmalı ve anketi yeniden vermelidir. Ayrıca öğretmen öğrencisiyle onun öğrenme stili üzerinde konuşmalı, ayrıntıları öğrenmelidir. Anket birkaç kez uygulanıp benzer sonuçlar alınca kesinleşmeli ve anket bilgisayar programları tarafından değerlendirilmelidir. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri envanterinde birbiriyle etkileşimde bulunan elemanlar şu şekilde açıklanmaktadır.

Güdülenmiş ve sebatlı olarak, her ikisinde de üst puan alanlar duygusal çatışmalarda deneyimli, görev adamı, başarıdan hoşlanan kişilerden oluşmaktadır. Bunların işini yarıda kesmemeli başladıkları işi bitirinceye kadar süre verilmelidir, yoksa bu özelliklere sahip kişilerde hayal kırıklığı olduğu gözlemlenmiştir.

Eğer kişinin güduları yüksek ve sebat puanı düşükse veya her ikisi de düşükse bunlar başladıkları önemli işi bitirmeden başka bir işe girişmemeleri konusunda disipline edilmelidir. İş parçalara ayırıp, onların yapılma zamanlarını belirleyip, takip etmek gerekmektedir.

Güduları ve sorumluluğu yüksek öğrencilerde, eğer öğretilen şeyi sevmiyorlarsa veya kabul etmiyorlarsa çatışma çıktığı gözlemlenmiştir.

Sorumluluk öğrenciyi işi yapmaya zorlarken güduları yapmamasını söylemektedirler. Bütün çocuklar 22 değişkenin hepsinden etkilenmezler. Çoğu öğrenci için 6–14 arası değişken önemlidir. Bazılarına tepki göstermeyebilirler, bazılarında tercih veya sevmediğini açıkça belirtirler. 40–60 arası puanlar o kişi için o değişkenin önemli olmadığını gösterirken, bazen de örneğin bir faaliyette (matematik) sessizliği ama başka bir faaliyette (tarih) sesi tercih edebildiğini gösterir. Araştırmalardan çıkan sonuçlardan bazıları şunlardır: Ses ve ışıktaki yüksek tercihler vardır. Çalışırken ağaç, plastik veya çelik sandalye pek aranmamaktadır. Kendi kendini güdüleme 8. sınıftan sonra artmaktadır ve bununla beraber, 9–12. sınıflar arasında arkadaş etkisi alabildiğine güçlenmektedir. Arkadaşla çalışma en çok 6–8. sınıflarda tercih edilmektedir. Dokunma ve harekete dayalı öğrenme küçük sınıflarda, 5–6. sınıftan itibaren görme ve işitmeye dayalı tercihler artmaktadır (Dunn ve Dunn, 1987). Yetenekli (gifted) ve yeteneksiz öğrencilerle öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler (Cody 1983): Yetenekli öğrenciler

sessiz, ılık, sabah erken ve az yönlendirmeli çalışma ortamını severler. Üstün yetenekli olanlar çalışırken müzik, serin bir ortam, akşam çalışması ve çok az yönlendirme tercih ederler. Çok güdülenmiş ve sağ beyin işlemcili ve bağlantılı (integrated) olarak çalışırlar. Ortalama öğrenciler öğleden sonra, sessiz, sakın, sıcak bir ortamda çalışmayı tercih ederken, kendilerinden ne istenildiğinin söylenmesini isterler. Sol beyin işlemcili olarak çalışanlar ise hareketten ziyade görsel öğrenmeyi tercih ederler. Yine bu alanda yapılan 8 çalışmanın sonunda yeteneklilerin kendilerini güdüleyen, içten kontrollü, kendinden yönlendirmeli, sebatlı, algıları güçlü, görev alan ve yapan, tek başına çalışan (veya diğer zeki çocuklarla), dinlemeden ziyade yapan, tartışmaları seven, ders dinlemeyi ve ezberi sevmeyen kişiler olduğu ortaya çıkmaktadır. Marcus'un 1978 tarihli araştırmasında da ortalama, ortalama altı ve üstü öğrenci gruplarında öğrenme stili farklılıkları olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencileri, öğrenme stillerine uygun olarak eğitirsek, özellikle yüksek bilişsel yetenekleri olan çocuklarda matematik ve okuma başarılarının arttığı görülmektedir. Ayrıca müzik alanında yetenekli olanların seçiminde de işitmeye dayalı öğrencilerin tercihi daha doğru sonuçlar vermektedir (Kreitner1981).

Bu noktadan hareketle şu soru akla gelmektedir: Acaba öğretmenler kendi öğrenme stillerine uygun (aynı stilde mi) öğretmektedirler? Bu konudaki bulgular (sessizlik ve otoriter olma dışında) öğretmenlerin aynı stilde öğretmediklerini göstermektedir. Ayrıca “öğretmen/öğrenci stili eşlemesi yapılırsa akademik başarı artar mı?” sorusunun cevabı bu konuda kesin bir bulgu olmadığıdır (Kreitner1981).

1.2.3.4 Butler Öğrenme Stili Modeli

Butler, Gregorc'un öğrenme stil modelinin kuramsal boyutlarını kullanarak sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerini değerlendirmiştir. Kathleen Butler'ın modeli, öğrenme stillerinin sınıf içinde uygulama olanaklarını göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu modelde, Gregorc'un modelinin öğeleri olan somut ardışık, soyut ardışık, somut rastgele ve soyut rastgele öğrenme stilleri, Bloom'un taksonomisiyle ilişkilendirilerek her bir öğrenme stili için öğretim etkinlikleri ortaya konulmaktadır (Çelik, 2004).

Diğer bir deyişle, Butler'e göre öğretim stiline dört temel bileşeni vardır. Bunlar soyut-somut ve ardışık-dağınık ikilileri olarak koordinat düzlemi üzerinde yer alır. Bu dört ayrı yapı ikişerli oluşturdukları kombinasyonlar sonucu; somut-ardışık olarak nitelenen SOMAR, soyut-ardışık olarak nitelenen SOYAR, soyut-dağınık olarak

nitelenen SOYDA ve somut-dağılık olarak nitelenen SOMDA stilleri oluşmuştur. (Çelik, 2004).

1.2.3.5 Mccarthy Öğrenme Stili Modeli(4Mat Sistemi)

McCarthy (1997), beyin yarı kürelerinin bilişsel ve motor işlevlerine bağlı olarak “4MAT-Doğal Öğrenme Dairesi” adı altında öğrenme biçimlerinden söz eder. 4MAT formülünde, kişinin gerçeği algılaması ve ona tepkisi, kişide zamanla yerleşik bir kalıp oluşturmaktadır. Bu kalıp kişide insanlar hakkında bilgi, beceri ve fikirleri birleştirmesinde ve bilgiyi adapte edip, ona anlam vermesinde baskın rol oynamaktadır.

McCarthy altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda hazırladığı öğrenme stili modelinin kuramsal temelini Hunt, Kolb, Lawrence, Jung, Merrill ve Simon-Byram’ın yaptığı çalışmalara dayandığını ifade etmektedir (Çelik, 2004). McCarthy “Öğrenme stillerini sağ/sol mod tekniklerine göre öğretmek yaratıcı ders planları” (*Creative Lesson Plans for Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*) adlı eserinde 4MAT sistemini açıklamaktadır. Buna göre öncelikle farklı bireyler farklı tercih edilen şekillerde bilgi ve tecrübe edinirler.

Bu tercihler kişilerin öğrenme stillerinin ne olduğunu gösterir. Kişi kendi tercih ettiği öğrenme stilinin ne olduğunun farkında olmalı ve bu stili daha iyi ve etkin bir şekilde kullanmak üzere geliştirmelidir. Bazı durumlarda kişi bir stilden diğerine geçiş yapabilir ve bu kendi öğrenme stillerini tek açıyla sınırlayan kişilere göre avantajlı bir davranıştır. McCarthy tarafından tanımlanan dört öğrenme stili şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Tip Öğrenenler (Hissederek Öğrenme Stili): Bu tip öğrenenler kişisel anlamlara ilgili duyarlar. Öğrenmek için sebep bulmaya çalışırlar. Kişisel tecrübelerini yeni edindikleri bilgiyle ilişkilendirerek bilgiyi günlük hayatta da kullanışlı hale getirmek isterler. Bu kişiler birlikte öğrenme, beyin fırtınası, farklı alanları ilişkilendirerek öğrenme yöntemlerine olumlu tepki verirler.

2. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenme Stili): Bu tip öğrenenler öncelikle anlayışlarını derinleştirmek adına nedenleri bulmayı ve nedenler üzerine yoğunlaşmayı severler. Düz anlatım yolu ile verilen derslerden etkili bir şekilde öğrenirler ve bireysel araştırmalar yapmaktan hoşlanırlar. Bilgiyi kendi zihin süzgeçlerinden geçirerek analiz etmeyi ve uzmanların konular ile ilgili görüşlerini almayı severler.

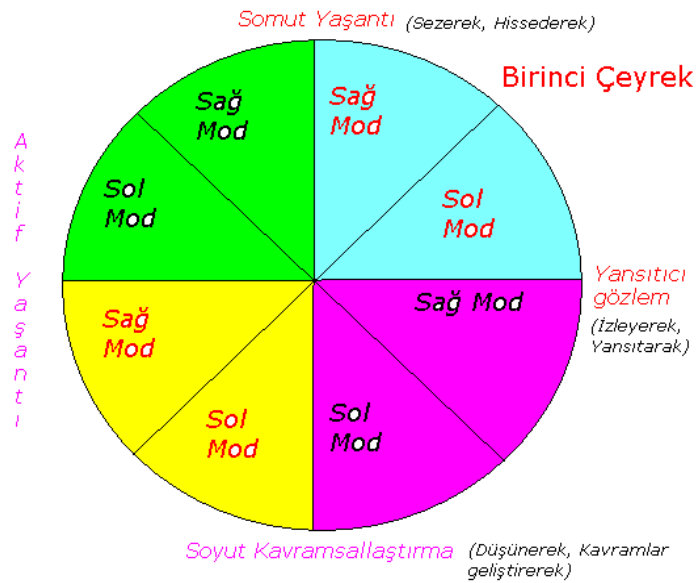
3. Tip Öğrenenler (Akılcı Öğrenenler): Bu tip öğrenen kişiler olayların nasıl işlediğine ilgi duyarlar. Olayların içine dahil olmak ve denemeyi severler. Somut, deneysel öğrenme aktiviteleri bu tip öğrenen kişiler için uygundur.

Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirerek deneme-yanılma yoluyla öğrenmektedirler. Değişikliklere karşı çok uyumludurlar. Risk almaktan hoşlanırlar. Farklı yöntemlerle öğrenmekten hoşlandıkları için okullardaki eğitim bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermemektedir. (Çelik, 2004).

4. Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler): Bu tip öğrenenler kendi kendilerine keşif yapmaktan hoşlanırlar. Kendi düşündüklerine inanır, hem kendilerine hem de diğerlerine öğretmeye çalışırlar. Bağımsız çalışmalar yapmak bu tip kişilerin öğrenmesini daha da etkin hale getirir.

Oyunlar ve drama aktivitelerini kullanmayı severler. Geleneksel olarak öğretmenler, özellikle devlet okullarında ikinci tip analitik öğrenenlere hitap eden düz anlatım teknikleri kullanılmaktadır. Oysaki okullarda müfredatlar hazırlanırken bir tipten fazla öğrencinin var olduğu gözden kaçmamalı, esnek ve çok yönlü ders planları hazırlanmalıdır.

Böylece her dersten sonra öğrenciler kendi adlarına bilgi sahibi olduklarını ve kendilerinde bir değişim olduğunu fark etmelidirler. 4MATöğrenme modeli öğretmen davranışlarını aşama aşama ve stil bazında değerlendirerek, bir dersi veya konuyu planlarken genel bir çerçeve oluşturulmasına yardımcı olur. (Çelik, 2004).



Şekil 6 McCarthy 4MAT Öğrenme Boyutları (Mutlu, 2003: 5)

1.2.3.6 Canfield Öğrenme Stili Modeli

Canfield (1988) dokuz öğrenme stili tanımlamıştır. Bunlar: Sosyal (social), bağımsız (independent), uygulamalı (applied), kavramsal (conceptual), sosyal/uygulamalı (social/applied), sosyal/kavramsal (social/conceptual), bağımsız/uygulamalı (independent/applied), bağımsız/kavramsal (independent/conceptual) ve nötr (neutral preference) öğrenme stilleridir. Bu öğrenme stillerinin özellikleri kısaca şunlardır. (Çelik, 2004).

1- *Sosyal Öğrenme Stili*: Akranları ve öğretmenleri ile etkileşimde kapsamlı olanakları tercih eden, uygulamalı ve kavramsal yaklaşımları pek tercih etmeyen, öğretimde küçük grup ya da grup çalışmalarına katılan kişiler bu tip öğrenme stilini benimsemiş kişilerdir.

2- *Bağımsız Öğrenme Stili*: Bireysel çalışmayı ve örnek olay çalışmalarını tercih eden kişilerdir. Kişisel hedeflerine ulaşmak için yalnız çalışmanın kendilerine daha çok kazanç sağlayacağını düşünürler. Uygulamalı ve kavramsal yaklaşımları kabul etmeyen, örnek olay çalışmaları ya da kendi seçtiği programların yürütülmesini içeren öğretim tekniklerini tercih ederler.

3- *Uygulamalı Öğretim Stili*: Gerçek hayatla doğrudan ilgili etkinliklere katılmayı tercih eden, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmeyen, çevre gezileri, laboratuarda grup çalışmalarına katılmayı tercih eden kişilerdir.

4- *Kavramsal Öğrenme Stili*: Oldukça iyi düzenlenmiş sözel materyallerle çalışmaya istekli, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmeyen, öğretimde okuma ve düz anlatım tekniklerini benimseyen kişilerdir.

5- *Sosyal/Uygulamalı Öğrenme Stili*: Öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimde gerçek yaşama yakın etkinliklerde yer almayı tercih eden, öğretimde rol yapma, grupla problem çözme ve gözetimli alıştırmaları seçen kişilerdir.

6- *Sosyal/Kavramsal Öğrenme Stili*: Öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimde yüksek düzeyde sözel düzenlenmiş materyalleri tercih eden, düz anlatım ve tartışma tekniklerinin dengeli olarak kullanıldığı bir öğretim sürecini seçen kişilerdir.

7- *Bağımsız/Uygulamalı Öğretim Stili*: Gerçek yaşamla yakından ilgili yaşantılarda yer alırken, kişisel hedefini gerçekleştirmede yalnız çalışmayı tercih eden, laboratuarda yalnız çalışma ya da gözetimsiz teknik alıştırmaların tercih edildiği öğretim ortamını seçen kişilerdir.

8- *Bağımsız/Kavramsal Öğrenme Stili*: Kişisel hedeflerine ulaşmada yüksek düzeyde sözel materyalleri ve yalnız çalışmayı tercih eden, bağımsız okuma ve literatür araştırmalarına olanak tanıyan kişilerdir.

9- *Nötr Öğrenme Stili*: Herhangi bir alanda öğrenme tercihleri olmayan ve tam olarak konsantre olmakta güçlük çeken kişilerdir. (Çelik, 2004).

1.2.3.7 Silver-Hanson Öğrenme Stili Modeli

Silver ve Hanson'a göre öğrenme stilleri kişi yaşlandıkça, öğrendikçe ve tecrübe kazandıkça gelişmektedir. Bu modelde öğrenme stilleri dört ana grup altında toplanmaktadır. Bunlar:

Anlama Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline öğrenenler fikirler ve soyutlamalar üzerinde daha çok durmaktadır. Öğrendikleri bilgilerin mantıklı olması ve akla uygunluğu, delillerle ispatlanması onlar için önem taşımaktadır.

Tam Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline yatkın kişiler bilgileri somut olarak alırlar. Aşama aşama ilerleyen ardışık bilgi sürecini tercih ederler. Öğrenme durumlarını açıklık ve pratiklik açısından değerlendirirler.

Bireyler Arası (Sosyal) Öğrenme Stili: Bu kişiler somut ve dokunarak/hissederek elde edebilecekleri bilgi kaynaklarından öğrenmeyi tercih etmektedirler. Sosyal öğrenmeyi tercih ederken, öğrenmeyi diğer bireylere yardım etme potansiyeli açısından değerlendirirler.

Kendini İfade Etme Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline öğrenen kişiler imgelemeyi severler, öğrendiklerinde hayali ifadeler aramaktadırlar. Yeni fikir ve ürünleri oluşturmak için duygu ve hislerini kullanırlar.

Öğrenme süreçlerini estetik, ilginçlik ve zevklilik kapasitesi açısından değerlendirirler.

Silver ve Strong'a göre bireylerin % 35'i tam öğrenme stiline, % 18'i anlama öğrenme stiline, % 12'si kendini ifade etme öğrenme stiline ve % 35'i de bireyler arası öğrenme stiline sahiptir (Çelik, 2004).

1.2.3.8 Curry Öğrenme Stili Modeli

Curry öğrenme stil modelinin boyutlarını "Soğan Modeli" adını verdiği bir modelle açıklamaktadır. Bu modele göre merkezden dışarı doğru şu boyutlar ifade edilmektedir:

1. Kişilik: Bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkilerinin değerlendirildiği bu boyut diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip ve göreceli olarak değişmez unsurlardan oluşur.

2.Bilgiyi İşleme: Bilgiyi özümsemede bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları bildirir.

3.Sosyal Etkileşim: Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde durmaktadır.

4.Öğretimsel Tercih: Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşulları içeren bu boyut öğrenme stili modelinin dış kabuğunu oluşturmaktadır.

Bu modele göre, öğrenme davranışı temel olarak bilginin transfer edilme sürecinde belli başlı kişilik boyutları ve doğrudan doğruya çevresel faktörlerle etkileşim tarafından kontrol edildiği ifade edilmektedir (Çelik, 2004).

1.2.3.9 Nassp Öğrenme Stili Modeli

NASSP (The National Association Of Secondary School Principals) öğrenme stili profili 126 maddeden oluşmaktadır. Bu model öğrenme stilini, bilgi işleme yaklaşımı kadar fizyolojik/çevresel, bilişsel ve duyuşsal alanlar çerçevesinde bütünleştirmektedir. NASSP orta öğretim öğrencileri için geliştirilmiş bir öğrenme stil profilidir. Bu profilde öğrencilerin verdiği cevaplar bilgisayarla puanlanarak tablolastırılmaktadır. NASSP'nin kuramsal temelleri Dunn ve Dunn öğrenme stil modeline dayanmaktadır ve yurt dışında da kabul gören bir modeldir. NASSP öğrenme stilleri; bilişsel beceriler, algısal tepkiler, çalışma ve öğretim tercihleri olmak üzere dört üst düzey etken ve yirmi dört alt ölçek içermektedir. Bu stil üç yıllık bir çalışma sonucunda gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stillerinin etkililiği ile ilgili araştırmalar öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilginç bir ilişki olduğunu ve öğretim üyesi ile öğrenci arasında bir etkileşim yarattığını göstermektedir (Çelik, 2004).

1.2.3.10 Hill Bilişsel Stil Profili

Hill öğrenme stilini, anlamı aramanın bireysel yolu olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stili, nitel ve teorik semboller ve bu sembollerden çıkarılan anlam düzeninde oluşmaktadır. Öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiklerini saptamaya çalışan üç bölümde toplanmış sorulardan oluşan bir envanter yardımıyla öğrenme stillerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Çelik, 2004). Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Durumsal Sorular: Öğrencilerin belirli durumlar karşısında nasıl davranacaklarını anlamaya çalışan sorulardır.

2. Gözlemsel Sorular: Öğrencilerin diğer öğretmen ve öğrencilere ilişkin gözlemlerini saptamaya çalışan sorular.

3. Doğrudan Sorular: Öğrencilerin bireysel düşünce ve inançlarını belirlemeye yarayan doğrudan sorulmuş sorulardır.

Bilişsel stil saptama çalışmalarından sonra elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin zayıf ve güçlü oldukları alanlar saptanmaya çalışılır. Hill'in bilişsel stil kavramı ile kastettiği, kişilerin sembolleri nasıl yorumladıkları ile eşdeğerdir. Hill, sembole yüklenen anlamın, bir kişinin kendi kültürüne göre şekillendiğine inanmaktadır. Kültür ögesi ise Hill'in Bilişsel Stil Profilinin sadece bir yönü ile ilgilenmektedir. Ancak daha önce de söz edildiği gibi kültür öğrenme stillerinde en önemli belirleyicilerden de biri sayılmaktadır.

Böylece Hill, “Öğrenci Algılama Görüşmesi” ile öğrencilerin öğrenme stillerinin saptayabileceğini belirtmiştir. Bu araç, öğrencilerin en iyi nasıl öğrenebileceklerini araştıran üç kategoride sorulardan oluşmuştur. Bunlar:

Öğrencilerin belli durumlarda nasıl davranacaklarını belirleyen “durumsal sorular”, görüşme yapılan bireye üçüncü şahısların davranışlarını yansımaları sağlayan “gözlemsel sorular”, ve öğrencilerin kişisel inanç ve düşüncelerini gösteren “doğrudan sorular”dır (Çelik, 2004).

1.2.3.11 Letteri Bilişsel Stil Krokisi

Letteri, öğrenmeyi bilgiyi saklama ve tekrar hatırlama işlemlerini içeren bilgiyi işleme süreci olarak ele almaktadır. Bu görüşe göre bilgiyi işleme sürecinde algılamadan itibaren uzun süreli belleğe uzanan altı aşama bulunmaktadır. Bu altı aşamanın herhangi birisinde başarısızlık olduğunda, bilişsel becerilerin kazanılmasında bir sıkıntı olduğu anlamına gelmektedir. Letteri'ye göre çocuk bir kez bilişsel becerileri kazanmışsa ve konu alanlarında bu bilgileri genellemeyi öğrenmişse, öğrenme ve bilgide uzmanlık başarılabilir. Letteri, diğer araştırmacıları ölçme araçlarıyla ortaya koyduğu alan bağımlılığı-bağımsızlığı, odaklanma tarama, kategorinin genişliği, bilişsel karmaşıklık, yansıtıcı-teşvik edici, seviyelendirme-keskinleştirme ve tolerans toleranssızlık boyutlarını içeren bu yedi farklı bilişsel boyutla kişilerin bilişsel stillerini tanımlamıştır.

1.2.3.12 Reinert Edmonds Öğrenme Stilleri Tanımlama Alıştırması

Edmonds öğrenme stilleri tanımlama alıştırması (Edmonds Learning Style Identification Exercise-ELSIE), Reinert tarafından, lisedeki öğrencilerinin işitsel uyarıcılara göstermiş oldukları tepkiler yardımıyla öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan öğrenme stil ölçeğidir.

ELSIE, kategorilerin niteleyicilerinin, algısal biçimin belirleyicisine uyarlanmasını içermektedir. Dunn, Hill ve diğer öğrenme stili araçlarında algısal kategoriler, gözünde canlandırma, yazıda alfabetik sıralama, ses ve etkinliği ifade etmektedir.

Reinert (1982); ELSIE' nin amacının öğrencilere daha etkili rehberlik ve sınıf öğretmenlerine pratik yardım sağlamak olduğunu belirtmektedir. Burada pedagojik temel ilke; öğrencilerin yeni araçlarla ilk temasının, öğrencilerin etkili algılarının yönlendirilmesiyle olması gerektiğidir.

ELSIE, 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 50 madde yüksek sesle öğrencilere okunmakta ve şu dört alternatif arasından kendilerine uygun olan duruma göre seçim yapmaları istenmektedir;

- a) gözünde canlandırma ya da zihinde resmini oluşturma,
- b) yazıda alfabetik sıralama,
- c) ses,
- d) faaliyet, duygusal ya da fiziksel kelimeye ilişkin duygu.

Keefe, ELSIE ile NASSP Öğrenme Stilleri Profili'nin alt öğeleri arasında. 0,02 düzeyinde anlamlı korelasyon olduğunu rapor etmektedir. Bununla beraber Curry (1987), ELSIE' nin geçerliliğinin olmadığını ve zayıf bir güvenilirliğin olduğunu gösteren psikometrik sonuçlar olduğunu belirtmektedir. ELSIE, bütün öğrenme stili araçlarının betimlenmeye ihtiyacı olduğunu ve öğrencilere kendilerinin sahip oldukları güçlerinin öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Çelik, 2004).

1.2.3.13 Schmeck Öğrenme Süreçleri Envanteri

Schmeck öğrenme stilini, bir öğrenme konusu ile karşı karşıya gelindiği zaman bireylerin tercih ettikleri bilgi işleme etkinliklerinin düzenlenmesinin ürünü olarak tanımlamaktadır. Bu etkinlikler, derin ve ayrıntılı etkinliklerden, yüzeysel ve tekrarlanan etkinliklere kadar çeşitlilik gösterir.

Schmeck' in (DeBello) Öğrenme Süreçleri Envanteri, kişinin kendini rapor ettiği, öğrencilerin davranışsal ve kavramsal süreçlerini değerlendiren 62 maddelik bir

envanterdir. Schmeck' in pek çok araştırmasında ve çalışmasında olduğu gibi, öğrenme süreçleri envanteri doğru-yanlış formatında düzenlenerek kolej öğrencilerine uyarlandığında, sentez analizi, çalışma yöntemleri, olguları hatırlama, işlem süreçleri olmak üzere dört öğeye ayrılmaktadır. Bu öğeler arasındaki ilişkinin bir örneği Schmeck tarafından “Bir süreci derinlemesine ya da yüzeysel kullanarak olguları hatırlamak mümkün müdür?” biçiminde soru olarak ortaya konulmaktadır.

Bununla birlikte Schmeck' in araştırması, olgulara katılarak ve derinlemesine süreci kullanarak olguları aklında tutanların, akademik olarak olgulara katılan ve yüzeysel olarak süreci kullananlara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Diğer bir bulguya göre, az bir hatırlama ile bilgiyi kelimesi kelimesine aklında tutan kişiler, ezberci olarak adlandırılmaktadırlar.

Çalışma yöntemlerinin ölçeklenmesine ilişkin bir yorumda; tekrar ederek çalışan bu öğrenciler Schmeck tarafından, yüksek başarıya güdülenmiş, fakat bilgiyi derinlemesine, ayrıntılarına incek biçimde inceleme konusunda yetersiz, beceriksiz kişiler olarak değerlendirilmektedir. Bu gibi veriler Schmeck' in modelinin boyutlarını arttırmakta ve öğrenenin otoriteye dayalı öğrenmesini desteklemektedir. Curry yaptığı analizler sonucunda bu envanterin yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur (Çelik, 2004).

1.2.3.14 Witkin Alan Bağımlı –Alan Bağımsız Model

Witkin' e göre her birey çevresinde olan olayları farklı şekilde algılamakta ve buna göre değerlendirmektedir. Bazı bireyler çevrelerinde gelişen olayları çevrelerinden soyutlayarak algıırken, bazıları ise olayları bir çerçeve içinde bütüncül olarak algılamaktadırlar. Witkin, bireylerin öğrenme süreçleri içinde göstermiş oldukları bu farklılıkları “Alan Bağımlı” ve “Alan Bağımsız” model kavramı ile açıklamaktadır.

Yukarıda açıklanan bu tanımlara göre alan bağımlı öğrenme stilinde öğrenen kişiler bilgiyi bir bütün olarak algırlarlar. Bu modelde öğrenen kişiler daha sakin, empati kurabilen, olgun, dış görünüşlerine özen gösteren, disiplinli çalışma alışkanlığı olan, sosyal kurallara bağlı ve yönlendirmeye ihtiyaç duyabilen kişiler olarak tanımlanabilirler. Bu kişiler etraflarında ve dünyada olan olaylara ilgi duyarlar ve bu nedenle de sosyal içerikli konuları öğrenmeye meraklıdırlar. Yine bu kişiler sosyal ve iş ilişkilerinde başarılı olup, olumsuz yöndeki eleştirilerden de kolaylıkla etkilenip, dışsal pekiştireç çalma ihtiyacında olan, verilen kuralları sorgulamadan kabul eden ve

uygulayan, problemleri çözerken başkalarının fikirlerini de alma ihtiyacı duyan ve açıkça yol gösterilmesini isteyen kişilerdir.

Alan bağımsız öğrenme stili ise bir kalıbın parçalar şeklinde algılandığı ve analiz edildiği öğrenme stilidir. Bu kişiler alan bağımlı modelde öğrenenlerin tersine sosyal içerikteki konularda başarılı olabilmek için dışarıdan desteğe ihtiyaç duyarlar ve sosyal içerikli olmayan konuları öğrenirken daha rahattırlar. Bu kişiler bireysel çalışmaları seven, olumsuz yöndeki eleştirilerden çok fazla etkilenmeyen, daha az olgun olan, dış görünümüne çok fazla önem vermeyen, olayları kavramada etkili bir yeteneğe sahip olan, motivasyonlarını kaybettiklerinde dikkat toplamada da sıkıntı duyan, bilgiyi kendileri bulmayı seven, araştırmacı bir kişiliğe sahip olan bireylerdir.

Kişilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Witkin tarafından “Gizlenmiş Şekiller Testi” adı verilen bir test geliştirilmiştir (1969). Bundan hareketle daha sonraki yıllarda Raskin Karp ve Witkin tarafından “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi” adı verilen bir başka test daha geliştirilmiştir. Geliştirilen bu her iki ölçme aracı on bir ve üstü yaş gruplarındaki bireylerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Karp ve Konstadt tarafından 6-10 yaşları arasındaki bireylerin, Coas tarafından da 3-5 yaş arasındaki bireylerin öğrenme stillerini belirlemek aracı geliştirilmiştir(Witkin).

1.2.3.15 BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri

BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler için Şimşek tarafından geliştirilmiş bir envanterdir. Envanterin kapsam ve yapı geçerliliği ile güvenirlik çalışmaları da yapılmıştır.

Şimşek BİG16’yı şöyle açıklamaktadır: ”Öğrenme ile ilgili çok sayıda araştırma öğrencilerin, kendi öğrenme biçimlerine uygun ortamlarda daha kolay ve kalıcı şekilde öğrendiklerini ortaya koymuştur. Öğrenme biçimi, öğrencilerin bilgiyi algılama ile ilgili, görece kalıcı nitelikli tercihleri olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir envanter geliştirmek amacıyla, 256 lise ve üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen envanter bedensel, işitsel ve görsel türde üç öğrenme biçimini ölçmektedir. Her bir öğrenme biçimi ile ilgili 16 madde bulunmaktadır. Makale, BİG 16 adı verilen envanterden elde edilen puanların geçerliliği ve güvenirliği ile ilgili bulguların özetini içermektedir. Elde edilen bulgular, 48 maddeden oluşan envanterin, Türkiye koşullarında, 16–25 yaş arasındaki lise ve üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimlerini belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir”(Şimşek).

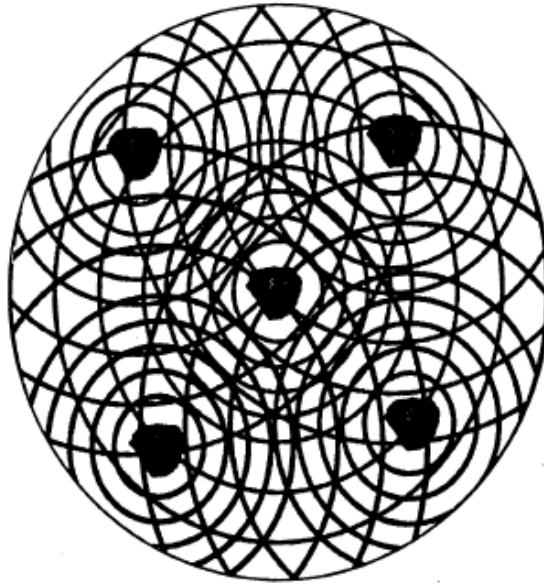
1.2.3.16 Çoklu Zeka Ve Öğrenme Stilleri

Bazı insanlar Gardner' ın (1985) önerdiği sekiz zeka ile (Müziksel, uzamsal, kinestetik, mantıksal-matematiksel, kişilerarası, içsel, sözel ve doğa zekası) öğrenme stillerini karıştırmaktadırlar ancak bunların arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. Öncelikle öğrenme stili; genel durumda daha tutarlıdır. Örneğin, bir kişi çalışırken yumuşak bir eşya tercih ediyorsa, bu tercih bir görevde tesadüfi bir şekilde değişmeyecektir. Benzer şekilde informal eşya düzeni tercihindan dolayı basit bir sandalyede otururken zeka görevin değiştirilmesini esleştirmede kullanılacaktır.

Gardner' a göre zeka bir problemi çözme ya da farklı kültürel ortamlarda bir ürüne şekil verme yeteneğidir. Zeka, çevresel bileşenler, deneyimler ve kalıtsal yetenekler tarafından şekillenir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun ve önem verdiği değerler bireyin zeka gelişimini etkilemektedir. Çoklu zeka, bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zeka düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluştuğunu savunmaktadır. (Given, 1996: 23)

1.2.3.17 Öğrenme Stili Boyutlarının Birbiri İle İlişkisi:

Öğrenme stillerinin boyutları olan kişisel, bilişsel, fiziksel, sosyal, çevresel boyutların birbirleriyle olan ilişkileri vücudumuzdaki sistemler arası ilişki gibidir. Her sistemin kendine has özellikleri bulunmakla birlikte bunların hiçbirisi birbirinden tamamen bağımsız şekilde çalışmamaktadır. Bu ilişki aşağıda verilmektedir (Given, 1996: 28).



Şekil 7: Öğrenme Stilleri Boyutlarının Birbiriyle İlişkisi (Given, 1996: 28)

Öğrenme stilleri tanımı genel olarak düşünüldüğü zaman; öğrenmeye giderken bireyin tercih ettiği yolda karşısına birçok etmen çıkmaktadır. Birey eğitim çevresi, yaşam alanı, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri gibi hayatını etkileyen etmenler vasıtasıyla zaman içerisinde öğrenmeye giderken tercih ettiği yolda bazı değişiklikler yapmaktadır.

Ancak bireyin öğrenme stillerini belirleyen; içten dışa doğru beş boyuttan (kişisel, bilişsel, sosyal, fiziksel ve çevresel) en içte olan kişisel boyutunu temel olan özelliklerin değişmesi diğer boyutlara oranla daha zordur (Curry, 1990: 50).

Daha önce kuramsal temelleri açıklanan Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı temelleri kişisel boyuta dayanmaktadır. Bu nedenle bireylerin belirlenen öğrenme stilleri değişime daha dayanıklı bir yapıdadır. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına göre belirlenecek stillerle de değişimin daha az olacak olmasının da önemli olduğu söylenebilir. Kolb Deneyimsel Öğrenme Kuramından yararlanılarak öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma mevcuttur ancak bu kuramdaki yatay ve dikey boyutlar ve bunların bileşenleri ile ilgili karşılaştırmalarla ulaşılabilen bir çalışma dışında rastlanmamıştır.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Kolb tarafından belirlenen Öğrenme Stilleri Envanterine göre Marmara Bölgesi'ndeki Üniversitelerin, Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okullarında Okuyan Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümü 1, 2, 3, 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri; bölümü, sınıfı, lise türü, lise bölümü, cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim durumlarına, yaş, milli sporcu olup olmadığına göre, spor branşları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Burada amaç, Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu sorulara verilecek olan cevaplar ışığında, öğretme öğrenme sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre yapılandırılarak başarı düzeylerinin bu doğrultuda artırılmasına destek olacağı düşünülmüştür.

1.4 Araştırmanın Önemi

Öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu stillerin eğitimdeki ve iş yaşamındaki başarıya etkisi gibi konularda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda temel

olarak kişilerin öğrenme stillerinin bulunmaya çalışılması ve bu stillere yönelik olarak da davranışların incelenmesi söz konusu olmaktadır.

Öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından irdelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca üniversite bazında da belirlenen öğrenme stilleri doğrultusunda bölümlerde verilen öğretimin bu stillere göre yapılandırılarak daha bilinçli bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirmede yararlı olabileceği umulmaktadır. Bu durumun çalışmadaki değişkenlerin her bakımdan daha derin incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrenmeyi öğrenme konusunda bireylerin daha yeterli duruma gelmelerine katkıda bulunacaktır.

1.5 Problem Cümlesi Ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi, “Kolb tarafından belirlenen Öğrenme Stilleri Envanterine göre Marmara Bölgesi’nde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından nasıl bir yapıya sahiptir?”

Yukarıdaki araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler:

1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrenciler öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, bildikleri yabancı dillere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda milli sporcu olarak okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, milli olmayan beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, annelerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, orta öğretimden mezun oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

11. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, devam edilen sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6 Tanımlar

Öğrenme; Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi(Ertürk, 1994).

Öğretme; Öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama etkinliği (Ertürk, 1994).

Bilgi Deposu; Bilgileri saklamaya yarayan duyuşal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli belleğin her biri.

Bilişsel Süreçler; Bilginin alınması ve bir bilgi deposundan ötekisine aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan süreçler (Senemoğlu, 1997)

Biliş; Dünyayı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler (Eripek, 1998)

Etkili Öğrenme; Öğrencinin planlama, izleme ve yansıtma süreçleriyle ilgili biliş bilgisini etkin olarak kullanmasını gerektiren öğrenme (Özer, 2002).

Bilişsel stil (Cognitive style); Sistematik ve alışılmış bir tarzda bilginin organizasyonu ve işlenmesi (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kolb, 1984).

Bilişsel strateji (Cognitive strategy); Bilginin işlenmesi ve organizasyonu sürecinde bir planlı hareketi veya eylemi benimsemek; (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kolb, 1984).

Öğrenme stili (Learning styles); Alışılmış ve belli bir tarzda bilgi ediniminin benimsenmesi; bilgiyi alma ve islemede kişisel olarak tercih edilen yöntem (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kolb, 1984).

Öğrenme stratejisi (Learning Strategy); Bilgi, beceriler ve tutumların edinilmesinde bir planlı hareketi veya eylemi benimsemek (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kolb, 1984).

1.7 Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğrenciler Kolb'un 'Öğrenme Stili Envanteri' indeki soruları kendi öğrenme stilini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.

1.8 Sınırlılıklar

- Marmara Bölgesi'nde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında okuyan (Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, 18 Mart Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi) Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerindeki 1, 2, 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören öğrencileriyle sınırlıdır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin; Üniversite bölümü, sınıfı, yaşı, lise türü, lise bölümü, cinsiyetleri, anne ve babalarının öğrenim durumlarına, milli sporcu olup olmadığına göre ve spor branşlarıyla sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yapılan çalışmanın konusu ile ilgili yayın ve araştırmalar yer almaktadır. Çalışmalar Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı ve öğrenme stilleri sınıflandırması ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmaları ve öğrenme stillerine ilişkin diğer sınıflamalar ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar olarak alt başlıklar şeklinde incelenmiştir.

2.1 Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından; Kolb öğrenme stilleri envanteri ile gerçekleştirilen araştırmanın amacı David Kolb'un Öğrenme Stili Envanterini (KÖSE) "Learning Style Inventory" tanıtmak ve bir grup yetişkin üzerinde yapılan istatistiksel çalışmalar ile ilgili bilgi vermektir. Öğrenme stili envanteri Türkçeye çevirerek güvenirlik çalışması yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi-Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun 22–49 yaşları arasında 62 kadın, 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulanmıştır. Toplam 103 öğrencinin %37'si Fen Bilimlerinden (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji), %52'si Sosyal Bilimlerden (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Psikoloji, Kütüphanecilik,), %12'si de Mühendislikten (Fizik, Kimya, Orman, Jeoloji)'dir. 4 temel öğrenme biçimi (SK, YG, SY, AY) puanları ile birleştirilmiş [(SK-SY) ve (AY-YG)] puanlarının güvenirliği Cronbach-alpha (n=103) hesaplanmıştır. Buna göre Somut Yaşantı (.58); Yansıtıcı Gözlem (.70); Soyut Kavramsallaştırma (.71); Aktif Yaşantı (.65); Soyut-Somut (.77); Aktif-Yansıtıcı (.76)'dır. Örneklemin %7'si Yerleştiren, %17'si Ayrıştıran, %11'i Değiştiren, %65'i Özümseyen Öğrenme stiline yer almaktadır. Sosyal bilimcilerin %73'u, Fen Bilimcilerin %74'u Özümseyen, Mühendislerin ise %83'u Ayrıştıran öğrenme stiline yer almaktadır. Norm çalışmasının yapıldığı öğrenme stili içerisinde yer alan meslekler ile Türkiye'de yapılan çalışmada yer alan mesleklerin birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Özümseyen öğrenme stili içerisinde Eğitim, Sosyoloji ve Kütüphanecilik yer alırken, Ekonomi, Mühendislik Ayrıştıran içerisinde yer almaktadır. Araştırma sonucunda Kolb öğrenme stilleri envanterinin Türkiye'de kullanabilecek nitelikte olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Kılıç (2002), web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak öğrenme stilleri belirlenen 118 deneğin, 51'i özümseyen, 26'sı ayırıştırıcı, 24'u değiştiren ve 17'si de yerleştiren öğrenme tipine sahiptir. Öğrenme stillerine uygun web etkinliklerinin düzenlendiği 2 haftalık çalışma sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç esliğinde her bir öğrenme stiline uygun eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Mutlu (2003) tarafından fen bilgisi öğretmenlerinin, 6. sınıfta, öğrenme stillerine uygun bir öğretimi hangi düzeyde uyguladığını tespit etmek amaçlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara merkez ilçe sınırları içinden random olarak seçilen 12 resmi ilköğretim okulunun altıncı sınıfında okuyan 600 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye adaptasyonu yapılmış olan öğrenme stili envanteri (KÖSE)'dir. Diğerisi ise fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenme stillerine uygun olarak ne ölçüde fen bilgisi öğretimi yaptıklarını tespit etmek amacıyla Mutlu (2004) tarafından geliştirilen bir ölçek (öğrenme stillerine dayalı öğretim düzeyini belirleme ölçeği)'tir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini çok fazla dikkate almadıkları ve araştırmaya katılan öğrencilerin en çok ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler) stiline olduğu tespit edilmiştir.

Oral (2003), ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Örneklem 763 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada fen ve sosyal alanlardaki öğrencilerin soyut kavramsallaştırma, Türkçe-Matematik ve meslek alanlarındaki öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin alanları ile öğrenme stilleri arasında önemli fark gözlenmemiştir. Ancak, öğrencilerin çoğunluğunun (%43,1) ayırıştırıcı öğrenme stilini benimsedikleri saptanmıştır.

Özkan (2003) güdüsel inançların ve öğrenme stillerinin onuncu sınıf öğrencilerin biyoloji başarısındaki rolü adlı yüksek lisans tez çalışmasında; onuncu sınıf öğrencilerinin güdüsel inançlarının (öz-yeterlik, içsel değer, sınav kaygısı) ve öğrenme

stillerinin biyoloji başarısındaki rolünü araştırmıştır. Bu çalışmada, olcum araçları olarak Öğrenmede Gdsel Stratejiler Anketi'nin Türkçe versiyonu, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Biyoloji Basarı Testi kullanılmıştır. Öğrenmede Gdsel Stratejiler Anketi Türkçeye adapte edilmiş ve iki okuldan toplam 238 öğrencinin katılımı ile pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Esas çalışma, 2002–2003 sonbahar döneminde, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerindeki 11 okuldan seçilen 980 onuncu sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. İstatistiksel sonuçlar, öğrencilerin güdüsel inançları kontrol edildiğinde, öğrenme stillerinin biyoloji başarısına anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler arasında özümseyen öğrenme stiline son derece yaygın olduğu ve bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin biyoloji basarı testi ortalamalarının diğerk öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Korelasyon analizleri, güdüsel inanç bileşenlerinden her birinin öğrencilerin biyoloji başarısıyla düşük pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir.

Peker (2003); Kolb öğrenme stili modeli isimli çalışmasında, 1940'lı yıllarda araştırılmaya başlanan ve 70'lerde yaygınlaşan öğrenme stilleri modellerinden biri olan, program tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşü çerçevesi altında incelenen Kolb öğrenme stili modelinin temellerini irdelenmiştir. Dewey, Levin ve Piaget'nin öğrenme ile ilgili kuramları ve Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramının bu kuramlardan nasıl etkilendiğı vurgulanmaktadır.

Cağıltay ve Tokdemir (2004); Mühendislik eğitiminde öğrenme stillerini rolünü araştırmışlardır. Araştırmada mühendislikte temel olan derslerden biri olan Compell11 dersini alan 11'i kız 36'sı erkek 47 kişilik bir örneklem bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan envanter (David Kolb'un Öğrenme stilleri envanterinin Türkçe surumu) sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin % 47'sinin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin % 32'si ise ayrıştırarak öğrenme stiline sahiptir. Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin toplam % 79'unun özümseyen ya da ayrıştırarak öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin %18'i, erkek öğrencilerin ise %22'si bu iki öğrenme stili gurundan birisine girmektedir. Başarılı olan öğrencilerin % 85'i özümseyen ya da ayrıştırarakdır. Bu durum David Kolb tarafından belirlenen öğrenme stilleri ile paralellik göstermektedir.

Demirkan (2004) tarafından “lisans programında muhasebe eğitiminin kalitesini artırma yollarına ilişkin bir yaklaşım: öğrenme stilleri”; konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Nassp öğrenme stilleri profilinden yararlanılmıştır. Bu profil ile bu profilin muhasebe eğitiminde kullanımı örneklendirilmiştir. Muhasebe derslerinde, hesap öğelerinden oluşan muhasebe mantığının oluşmasıyla birlikte akademik bilginin de öğrencilere en iyi şekilde verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Tüm bu yönleriyle muhasebe, öğretim elemanı açısından öğretilmesi, özellikle muhasebe alt yapısı olmayan öğrenciler açısından da öğrenilmesi kolay nitelendirilemeyecek bir bilim dalıdır. Öğretim elemanının öğretim yöntem ve stratejilerinin yanı sıra öğrenme stilleri hakkında da bilgi sahibi olması ve muhasebe ile ilgili ders ortamında bu stilleri dikkate alınmaları ile öğrencilerin muhasebe eğitiminde başarılarının artacağı düşünülmektedir.

Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından “Cinsiyet ve öğrenme stiline gezinme stratejisi ve başarıya etkisi” konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin internette gezinme stratejilerinin öğrenme stillerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın örneklemini Ankara Üniversitesi’nde farklı fakülte ve bölümlerde okuyan ve bilgisayar dersi alan 67 öğrenci oluşturmaktadır. Başarının öğrencinin cinsiyeti, öğrenme stili ve gezinme stratejisine bağlı olarak değişmediği saptanmıştır. Ayrıca gezinme stratejisinin öğrenme stiline ve cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Ağca (2006) tarafından “Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Modeli temel alınmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunu gerçekleştirmek amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliğinde eğitim gören 320 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri belirlendikten sonra öğrenciler öğrenme stillerine göre homojen gruplara ayrılmışlardır. Öğrencilere öntest uygulandıktan sonra stillerine uygun 2 haftalık bir öğretim sağlanmıştır. Gezinti yapısının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Özümseyen stildeki bireylerin doğrusal yapıda, Yerleştiren stildeki bireylerin doğrusal olmayan yapıda, Değiştiren stildeki bireylerin doğrusal yapıda ve Ayırıştıran stildeki bireylerin doğrusal olmayan yapıda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Gencel (2006) tarafından “öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın betimsel yönü, genel tarama modelleri içinde yer alan “ilişkisel tarama” modelindedir. Araştırma örnekleme alınan ilköğretim okulları, oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Buna göre, evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Genel işlemler 2004–2005 öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde alt sosyoekonomik çevrede bulunan 19 Mayıs İlköğretim Okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri (N=50) üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri- III, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı araştırmanın bir diğer bulgusudur. Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı belirtilmektedir. Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel boyutta ise deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Hasırcı (2006) tarafından Çukurova Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri dağılımı incelenmiştir. Örnekleme sınıf öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerden 101’er öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrenci yer almıştır.

Bulgular, öğrencilerin yarıya yakınının (%41,1) özümseyen, %33,2’sinin ayırtıran öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde ise farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Karakış (2006) tarafından bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Abant İzzet baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi 1. sınıflarında okuyan 258 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçeye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmış olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır.

Genel öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Öztürk (1995) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği sağlanmış olan Genel Öğrenme Stratejilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özellikleri, stil ve strateji ile ilgili bağımlı değişkenleri saptamak amacıyla Kişisel Bilgiler Anketi kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 59,3'unun (n=153) Özümseyen, % 26,7'sinin (n=69) Ayırıştırıcı, % 10,5'inin (n=27) Değiştiren ve % 3,5'inin ise (n=8) Yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin bölümlere ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dikkat stratejileri, bilisi yönetme stratejileri anlamlandırma stratejileri, zihne yerleştirme stratejileri ve hatırlatma stratejilerinin öğrenciler tarafından sıklıkta kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin Duyuşsal stratejiler ve tekrar stratejilerini ara sıra kullandıkları belirtilmiştir. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilisi yönetme stratejilerini “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren öğrenme stiline ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejiyi kullanma düzeylerinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Dinçer (2007) tarafından “Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2005– 2006 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki en başarılı Anadolu liselerinin besinin öğrencilerinden 707'si oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KOLB LSI 3.1) tarafından belirlenmiştir. Ayrıca Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin araştırmacı tarafından hafifçe değiştirilmiş bir şekli olan Fizik Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenirken ve fizik öğrenirken büyük çoğunluğun ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sonucunda Anadolu liselerindeki erkek

öğrencilerin, fizik öğrenirken kız öğrencilere göre aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. 10.sınıf öğrencilerinin, fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme biçimini 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme becerilerini normalden daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer öğrenme biçimleri ve fizik öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kaya (2007) tarafından “ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki kademeli örnekleme yoluyla seçilen dört ilköğretim okulunun ikinci kademesindeki 687 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ve “Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler en çok Değiştiren, en az Yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretimi yapma düzeyleri incelenmiş ve öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Koç (2007) tarafından “ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (Afyonkarahisar il örneği)” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 468 ilköğretim öğrencisine Kolb Öğrenme Stili Envanteri (OSE) uygulanmıştır. Fen tutumunu belirlemek amacıyla Fene Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran, öğrenme stiline öğrencilerin fen tutumları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme stiline öğrencilerin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değiştiren özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran öğrenme stiline öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Cinsiyet

acısından değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilindeki kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından öğrenme stilleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirdikleri karsılaştırmalı araştırma yürütölmüştür. Araştırmada Bolu ve Mardin’de iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Bolu’da 157 ve Mardin’de de 83 öğrenciye Grasha Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Akademik başarı için de 2002–2003 eğitim öğretim yılındaki Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal ve Türkçe derslerinin notları kullanılmıştır. Araştırma bulgulara göre iki okuldaki öğrenciler öğrenme stillerine göre farklılık göstermemektedir. Pearson Korelasyon analizine göre ise, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ekici (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi-Öğretmen Formunun (OSDBO-OGF) geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. ÖSDBÖ-ÖGF’nun hazırlanmasında Gregorc öğrenme Stili Modelinden ve Butler’in Düşünme Düzeyleri kavramından yararlanılmıştır. Hazırlanan gözlem formu 4 bağımsız gözlemci tarafından 5 biyoloji öğretmenine uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısını hesaplamak için Kendall’s Coefficient of Concordance tekniği kullanılmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum katsayısının ortancası 0.855 olarak bulunmuştur. Yapılan değerlendirmeler ÖSDBÖ-ÖGF’nun geçerliği ve güvenirliği yüksek bir gözlem formu olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda bu formun diğer fen alanlarında uygulanan öğretimin değerlendirilmesinde kullanılabileceği kanısına varılmıştır.

Tabanlıoğlu (2003) tarafından İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki konulu yüksek lisans tez çalışmasında yürütölmüştür. Bu araştırmada amaç öğrencilerin algısal öğrenme stillerini ve dil öğrenme stratejilerini saptamak, bu acıdan kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek ve bu iki kavram arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın örneklemini Bahçeşehir Üniversitesinde İngilizce eğitimi alan başlangıç düzeydeki 160 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde kız ve erkek sayıları eşit olacak şekilde alınmıştır. Akademik geçmişleri birbirinden

farklı öğrenciler alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini ve stratejilerini saptamak amacıyla iki araç uygulanmıştır. Öğrenme stilleri ölçeği sonucuna göre öğrencilerin çoğunlukla işitsel ve bireysel stile sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca dokunsal stil bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Stratejiler bakımından ise, zihinsel stratejiler tercih edilirken cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejileri bakımından ise; görsel öğrenme stilleri ile duyuşsal stratejiler arasında, işitsel öğrenme stilleri ile zihin, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında, bireysel öğrenme stilleri ile dengeleme stratejileri arasında ilişki saptanmıştır. Hiçbir öğrenme stili ile bilişüstü stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Erginer (2004) tarafından ilköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tercihlerinin değerlendirilmesi amaçlı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada Vester (1997) ile Ültanır ve Ültanır (2002) tarafından geliştirilen öğrenme tercihleri testinden yararlanılarak daha küçük yaş çocuklara yönelik test bu düzeydeki öğrencilere uyarlanarak yeni bir form geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Tokat merkez resmi ilköğretim okullarında 2001–2002 güz döneminde öğrenim gören rastgele seçilmiş 60 adet 1–3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme tercihleri incelendiğinde, genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerini tercih ettikleri görülmektedir. Bilgisayar kullanarak, kendisi bizzat yaparak, sinema ve film izleyerek, gezip görerek, şarkı söyleyerek ve öğretmenin verdiği ödüller ile daha etkili öğrendikleri belirtilmektedir. Öğrencilerin bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih ettikleri belirtilmektedir. Çalışma arkadaşı bakımından yalnız basına, baba, öğretmen ve arkadaşları tercih ettikleri; akraba, anne, kardeşleri ise daha az tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin özellikle tercih ettikleri ortam evleridir. Çalışma saati olarak akşamları tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin gezilere katılarak, görsel malzeme kullanarak ve ev ödevi yaparak çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin çalışırken rahat kıyafet giymeyi tercih ederken yanlarında oyuncak olması durumunda çalışmadıkları belirtilmiştir. Öğrenciler notlarını özellikle anne ve babalarına söylemeyi tercih ederlerken, arkadaşlarına, abla ve ağabeylerine, komsularına söylemeyi daha az tercih etmektedirler. Öğrencilerin öğrenme tercihi alanlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde, öğrenme atmosferi tercihleri ile öğretmen ve otorite figürü tercihleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Karataş (2004) tarafından “bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Bu amaçla, 479 öğrencinin ve öğretim elemanlarının öğrenme stilleri Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösterilmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmektedir.

Yılmaz (2004) tarafından Ankara merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin ve öğretmenlerinin öğrenme stillerini belirleyerek aralarında bir ilişkinin var olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada 77 kadın ve 74 erkek olmak üzere toplam 151 öğrenci yer almıştır. Örneklem Ankara merkez ilçelerinden 6 okuldan hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşturulmuştur. Öğrencilerin çoğunlukla kinestetik/bedensel öğrenme stiline sahip oldukları ancak diğer stillerin ortalamalarının da yüksek olduğu belirtilmiştir. Altı okulda toplam 45 İngilizce öğretmenine sunulan öğretme stili envanteri sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıklarını, öğrencilerinin nasıl öğrendiğinden ziyade ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretim metotlarını ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri saptanmıştır.

Hasırcı (2005) tarafından ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen eğitimin öğrencilerin akademik başarıları ve dersteki kalıcılık üzerine etkisini incelemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma deseni bir deney ve iki kontrol grubundan oluşmaktadır. Örneklem Adana’da bir ilköğretim okulundaki üç sınıftan oluşmaktadır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından haftalık bir programla görsel öğrenme stiline uygun yürütülmüştür. 1. kontrol grubunda araştırmacı geleneksel yöntemlerle dersi islerken 2. kontrol grubunda dersler sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Dunn, Dunn ve Price’in

(1996) Öğrenme stilleri envanteri ve ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersi çevremizdeki canlılar ve dünya ve uzay ünitesi başarı testleri olmak üzere üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak görsel öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik düzenlenen bu öğretim başarıyı anlamlı düzeyde arttırmış, kalıcılık açısından ise anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Aşkın (2006) tarafından “öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi” konulu bir araştırma yürütülen çalışmada amaç, öğrenme stilleri ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında elektronik ortamda yayımlanan çalışmaları incelemektir. Araştırmanın çalışma evrenini elektronik ortamda öğrenme stilleri ile ilgili yayımlanmış erişilebilir nitelikteki İngilizce ve Türkçe araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmada 1995–2005 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan toplam yüz elli çalışma yıllara, öğrenme stil modellerine, yapıldığı ülkeye, araştırmacı yazar sayısına, çalışma alanına, öğrenme stil tercihlerine, temel etkenlere, araştırma yöntemine ve araştırma türüne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002–2005 döneminde arttığı görülmektedir. Araştırmaların genellikle Kolb öğrenme stil modelini temel aldığı tespit edilmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunun ABD’de yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmaların yükseköğretim alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalarda genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Dede ve Yaman (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji ile matematik dersi öğrenme tercihleri incelenmiştir. Buna göre; ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin matematik ve fen öğrenimine yönelik tercihleri sınıf düzeyine göre irdelenmiştir. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından geliştirilen Likert tipinde bir ölçek kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin, bireysel öğrenme, öğretmen merkezli öğrenme ve grupla öğrenme olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçek, 2004–2005 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Sivas il merkezindeki ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören ve rastgele olarak seçilen 679 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin matematik ve fen öğrenme tercihleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin fen öğrenme tercihleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin

bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin matematiği bireysel öğrenme tercihleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, her iki ders içinde öğretmen merkezli öğrenme ve grupla öğrenmeyi, bireysel öğrenmeye göre daha fazla tercih ettikleri de ortaya konulmuştur.

Demirel (2006) tarafından öğrenme stillerine göre anlamlı gruplar oluşturmanın etkililiği konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve uygun materyaller kullanıldığında öğrencilerin daha iyi öğrenip öğrenemedikleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü 1 sınıf 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenciler ile 3 grup oluşturulmuş ve deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Rebecca Oxford'un (1993) hazırlamış olduğu Stil Analiz Anketi kullanılmıştır. Çalışma süresince kullanılan materyaller öğrencilerin stillerine göre hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerle öğretmenlerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve uygun materyaller kullanıldığında öğrenci başarısında artış olduğu belirtilmiştir.

Mutlu (2006) "Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, fen lisesindeki öğrencilerin öğrenme stilleri ile biyoloji dersine karşı tutumları arasındaki ilişki" isimli araştırmasında sınavla öğrenci alan okullarda birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile biyoloji dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Niğde merkezdeki üç farklı lisenin 266 birinci sınıf öğrencisine, öğrenme stili envanteri ve biyoloji dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin %19,82'si imgesel, %43,96'sı Analitik, %29,31'i sağ duyulu, %6,89'u dinamik öğrenen; anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin %13,75'i imgesel %51,25'i analitik, %30'u sağ duyulu, %5'i dinamik öğrenen; Fen lisesi öğrencilerinin %14,28'i İmgesel, %47,14'u analitik, %28,57 'si sağ duyulu, %10'u dinamik öğrenen olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre, öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($p < ,05$) bulunmuştur. Öğrencilerin biyoloji dersi tutum puanlarının okul türüne göre farklılaştığı ($p < .001$) tespit edilmiştir. Öğrencilerin biyoloji dersi tutum puanları ile öğrenme stilleri ne göre farklılaştığı ($p < .05$) saptanmıştır.

Otrar (2006) tarafından öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve OSS başarısı arasındaki ilişki konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma 2004–2005 eğitim-öğretim yılında sürdürülmüştür. Araştırmanın örneklemini on farklı lise türünden eğitim gören yaş aralığı 15–18 arasında değişen 422’si erkek ve 606’sı kadın olmak üzere toplam 1028 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçülmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerinin ölçülmesinde Farklı Yetenekler Testi (DAT) ve Wonderlic Genel Yetenek Testi kullanılmış, akademik başarı için ortaöğretim başarı puanları, ÖSS başarısı için de ÖSS sayısal, sözel ve eşit ağırlık ham puanları kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda MÖSÖ alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre sosyal etkileşim, görsellik ve otorite alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Yaş değişkenine göre dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Algılanan sosyoekonomik düzey değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre dokunsallık aydınlatma alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Okulun niteliği değişkenine göre dokunsallık, görsellik, işitsellik ve sebat alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Okulun turu değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, işitsellik ve zaman alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öğrenim görülen alan değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Önder (2006) tarafından fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İzmir ili Namık Kemal Lisesi 10. sınıflarında öğrenim gören 61 öğrenci oluşturmaktadır. 4 Hafta suresince deney grubunda öğrenme stillerine uygun olarak öğretim yöntemleri (düz anlatım, grup tartışması, gösteri ve deney yöntemleri), kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırmada öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Gökdağ tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı

tarafından geliştirilen İş-Enerji Ünitesi Basarı testi uygulanmıştır. Kontrol grubunda işitsel öğrencilerin en yüksek, hareketsel öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda ise görsel öğrencilerin en yüksek, hareketsel öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak deney ve kontrol grupları arasında başarı açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Usta (2006) tarafından ilköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi konulu bir araştırma yürütmüştür. Araştırma 2004–2005 öğrenim yılı 2. yarıyılında Aksaray ili Eskişehir ili Cumhuriyet ilköğretim Okulunda 4. sınıfta iki şubede yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 8'i kız 11'i erkek kontrol grubunda 9'u kız 8'i erkek olmak üzere toplam 36 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda üç öğrenme stiline dayalı etkinlikler kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında başarı düzeylerini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanmış 20 sorudan oluşan Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Deney çalışması sonunda; öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak ilköğretimde fen bilgisi öğrenimi ve öğretimine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Bolat (2007) tarafından ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okuyan öğrencilerden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 472 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunun ve kişisel özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Motivasyonu Anketi”, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ise “Öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin fen ve

teknoloji bilgisi derslerindeki motivasyon düzeylerinin; öğrencilerin sınıf düzeylerine, özel ders alıp almamalarına, dershaneye devam etmelerine, yaşlarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına, devam ettikleri okullara ve aile gelir durumuna göre genel olarak farklılaşma görülürken, öğrencilerin cinsiyetlerine, aile birey sayısına göre farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile öğrencilerin fen ve teknoloji bilgisi başarı notları arasında genel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güven ve Özberk (2007); etkili bir eğitimsel ortam için öğrenme stilleri envanteri geliştirmeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Eğitim alanında öğretmenler öğrencileri eksik yönlerine göre sınıflandırmaktansa onların nasıl öğrendiklerini önemsemeli ve onların bilişsel, duyuşsal ve kinestetik özelliklerini incelemelidir. Bu çalışmada ülkemizdeki zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim birinci kademe öğrencileri için bir öğrenme stilleri envanteri geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Envanterin sorularını oluşturmak, bir deneme envanteri hazırlamak, envanteri uygulamak ve geçerlik ve güvenirliği hesaplamak. Envanterin geçerlik ve güvenirlik hesaplaması Çanakkale’de bir merkez okulda 5. sınıfta olan öğrencilerinin uygulaması ile yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 3 okuldaki 5. sınıfta öğrenim gören 211 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan faktör analizi sonunda 8 faktör belirlenmiştir. Sonuç olarak 27 maddeden oluşan bir envanter geliştirilmiştir.

Koçak (2007) tarafından “ilköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma 2005-2006 Öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri ilköğretim okulları 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki 13 okulda bulunan 1190 6., 7., 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin başarılarını saptamak amacıyla 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılı Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki

saptanmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarı arasında bulunan olumsuz ilişki önceki araştırmaları doğrular niteliktedir.

Öztürk (2007) tarafından “öğrenme stilleri ve 4MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma, tarama ve deneysel desende olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2005–2006 Öğretim Yılı 1. yarıyılında Bozüyük Şehit Zafer İpek Lisesi’nde 9.sınıf öğrencisi olan 116 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilere Kolb(1985) Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin %50.9’unun analitik öğrenen, %24.6’sının imgesel öğrenen, %12.3’unun sağ duyulu öğrenen ve yine %12.3’unun dinamik öğrenen grubuna dahil olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın deneysel boyutu, 116 lise 1.sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. 57 öğrenciden oluşan deney grubuna 6 hafta boyunca (12 ders saati) tarih dersi Tarih Bilimine Giriş ünitesi, 4MAT Öğretim Modeline uygun olarak öğretilmiş, 59 kişiden oluşan kontrol grubu öğrencilerine ise aynı ünite, ders kitabına bağlı kalınarak geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında Tarih Bilimine Giriş ünitesi başarı testi öntest-son test olarak uygulanmıştır. Öncelikli öğrenme stillerinin her iki grupta da cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarının öğrencilerin öğrenme stili tercihlerine göre değişmediği belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası öntest ve son test Tarih Bilimine Giriş ünitesi başarı testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Şimşek (2007) tarafından “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin geliştirilmesi ve 9–11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen Marmara Öğrenme Stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet ya da özel okul olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre farklılaşma olup

olmadığı ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli temel alınarak araştırmacı tarafından “Marmara Öğrenme Stilleri Testi” geliştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; Marmara Öğrenme Stilleri ölçeği”, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak belirtilmiştir. 9–11 yaş öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya, göre birkaç alt boyut dışında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2.2 Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Felder (1988); Mühendislik eğitiminde öğrenme ve öğretme stilleri konulu bir çalışma yürütmektedir. Mühendislik eğitimindeki öğrencilerin genellikle sınıf içinde pasif oldukları gözlenmiştir. Aktif deneyim veya yansıtıcı gözlem fark etmeden öğrencilerin yine de öğrenmede güçlük çektikleri görülmektedir. Profesörlerin tüm stillere yönelik eğitimleri aynı derste sunmaları beklenmemektedir ancak onlara yönelik farklı derslerde farklı stillere yönelik değişken derler önerisi sunulmaktadır.

Kuri (1993) tarafından “Mühendislik fakültesi için alternatif bir strateji: Kolb öğrenme çemberi” isimli bir çalışma yürütülmüştür. Deneyimsel gelişim bilgisi, teknoloji, donanım ve yazılım bilgisi mühendislik eğitiminin talepleri arasında yer almaktadır. Bu alanda öğretmenlerin klasik eğitimden daha fazlasını yapmaları gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı David Kolb’un öğrenme çemberi modelini incelemek ve mühendislik eğitime alternatif bir yol belirlemektir. İncelenen model ile 4 öğrenme stiline mühendislik öğrencilerinin eğitiminde klasik eğitimin yerine geçebilecek alternatif bir eğitim olabileceği düşünülmektedir.

Gusentine ve Keim (1996) tarafından halk eğitim tarzı eğitim kurumlarında sanat eğitimi gören öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Bu okullarda yaş düzeyi geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Örneklemi 200 kişi oluşturmakta olup bunların 59 kişi 60 yaş ve üzerinde 53 kişi 22 yaş ve altındadır. Veriler analiz edildiğinde genç öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme stiline Özümsen; daha yaşlı öğrencilerin ise büyük bir çoğunlukla Yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Kolb’un teorisine göre sanat alanındaki kişilerin değiştiren öğrenme stiline

sahip olmaları beklenmektedir. Ancak araştırmada çoğunluk Özümseyen öğrenme stilline sahip olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Nulty ve Barrett (1996) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin öğrenme stillerindeki geçişler incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Brisbanedeki üç üniversiteden 672 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler dört temel disiplinden biri üzerinde çalışmışlardır. Çalışmanın başlangıcında öğrenciler ana disipline uygun öğrenme stillerine uyum sağlamışlardır. Ancak çalışma sonunda öğrencilerin kendi çalıştıkları disipline uyumlu stillere adapte oldukları görülmüştür. Bu sonuçların Kolb'un deneyimsel öğrenme modeline uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Perry (1996)'nin yaptığı araştırmada Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmış ve öğrenme stilleri ile öğrenme çıktıları incelenmiştir. Çalışma bir erkek okulunda ikinci sınıfta olan 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Aktif deneyim boyutu öğrencilerde en yaygın boyut olarak görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme diyagramları belirlenmiş ve bu diyagramlar esliğinde öğrencilere verilecek eğitimde nelere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Portes, Adams ve Sandhu (1996), tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin mesleki tercihleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda; üniversite öğrencilerinin üç akademik alanda tercihleri ile Öğrenme Stili Envanteri puanları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmada 1190'ı erkek, 863'u kadın olmak üzere toplam 1953 kişilik bir örneklem bulunmaktadır. Araştırma bir Ortabatı Üniversitesinde iki yıllık bir üniversite programında yapılmıştır. Kolb'un (1974) çalışmasını destekleyen bazı bulgular bulunmasına rağmen sosyal bilim alanında somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem stillerinde fizik ve sanat alanlarıyla anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Sonuç olarak, akademik alanlar ile öğrenme stilleri arasındaki “esleştirme” daha açık bir şekilde tayin edilmelidir. Bu bağlamda, öğrencilerin üniversite öncesi, sırası ve sonrasını kapsayan ve daha gelişimsel bir merkez benimseyen bir boylamsal araştırma düzenini önerilmektedir.

Wells ve McKinney (1997) tarafından “mltimedya eēitim için hukuk fakültesindeki ērencilerin ērenme stillerinin deēerlendirilmesi” konulu bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada bu alanda farklı sınıflarda okuyan ērencilere KÖSE uygulanmıştır. 136 ērencinin oluřturduēu örnekleme %20’si deēiřtiren, %57’si özümseyen; %18’i ayırıştıran ve %5’i yerleştiren-dir. Çalışmanın sonuçlarına göre bu alanda eēitim gören ērencilere yönelik ērenme ihtiyaçlarının karřılanabileceēi düşünülmektedir.

Drew ve Ottewill (1998) tarafından yapılan araştırmada “işletme ērencilerinde dil eēitimi, ērenme stillerinin atışması” konulu bir çalışma yürütülmüştür. Üniversite eēitiminde işletme bölümünde dil eēitimi gittikçe popüler olmaktadır. Bu alandaki ērencilerin başarıları için kendi ērenme stillerinin farkında olmaları ve buna göre eēitimlerini sürdürmelerinin yararı vurgulanmaktadır. Bu alan için Kolb’un sınıflandırmasına göre aktif deneyim ve somut deneyim geleneksel disiplinlerken; soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem daha fazla önem arz etmektedir.

Dunn ve Dunn ērenme stilleri modeli uygulanmıştır. Perdue niversitesinde mühendislik ērencilerine ise Kolb ērenme stilleri modeli uygulanmıştır. İki modelin temel özellikleri karşılaştırılmıştır. Hangi modelde ērencilerin motivasyonlarının ve ērenmelerinin artış gsterdiēi tartışılmıştır. Her iki modelde de fizik ve mühendislik eēitiminde ērencilerin tercihleri gz önüne alındıēı zaman ērenmelerinin ve motivasyonlarının arttıēı gözlenmiştir.

Garcia ve Hughes (2000) ērenme stilleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki ve akademik basarı üzerine etkisi üzerine çalıştıkları araştırmada örnekleme 210 niversite ērencisi oluşturmuştur. Veriler Kolb’un KÖSE (ērenme Stilleri Envanteri) ve Steinberg’in DSE (Düşünme Stilleri Envanteri) ile toplanmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda bu iki stil arasında ilişki saptanmıştır. Regresyon analizleri sonucunda ise ērencilerin düşünme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki saptanmıştır.

ērenme stilleri acısından akademik başarıları yüksek olan ērencilerin somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem boyutlarında akademik başarısı düşük olanlara oranla daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Düşünme stilleri acısından bireysel çalışmayı tercih eden (içsel) bireylerin; yaratmaktan,

formülleştirmekten ve problem için çözüm planlamaktan hoşlanmadıkları görülmüştür. Bunun yanında kural ve yöntem geliştirmeyi tercih eden (yürütücü) bireylerin; daha yüksek akademik başarı elde ettikleri sonucuna varılmıştır.

Garner (2000) tarafından Kolb'un öğrenme stillerindeki problemler ve değişkenler üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmaya göre Kolb'un öğrenme stillerinin teorik temellerinde çok fazla problem bulunmaktadır. Kolb'un sınıflamasının Jung'ın sınıflaması ile olan benzerliklerine yer verilmiştir. Kolb'un çalışmasında geçerlik ve güvenirliğin zor ölçülmesi de teorik temellerdeki zayıflık olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda Tyler'ın gerçekleştirilebilir sürecini kullanması da bir teorik sorun olarak düşünülmektedir.

Smith (2001) tarafından tutumlar, öğrenme stilleri ve çalışma ortamı üzerine yapılan çalışma öğrencilerin öğrenme isteklerini artırmanın yollarını ve eğitimcileri öğrencilere hangi yöntemlerin daha yararlı olduğunu düşündüklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Üç farklı disiplinden işverenler (51), okutmanlar (88) ve öğrenciler (220) olmak üzere toplam 302 kişilik bir örnekleme bir tutum ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Öğrenme stillerinin meslek ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin daha çok grup projelerini tercih ettikleri ancak yöneticilerin bunu pek benimsemediği anlaşılmıştır. İyi okuma ve dinleme becerilerinin diğer becerilere göre daha fazla önemsendiği görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme isteklerinin artırılması için grup projelerine ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Smith (2002) tarafından “Öğrenme stilleri, geçici bir moda mı yoksa değişimin bir öncüsü mü?” konulu çalışmada eğitim programı dahilinde bir uygulama yürütülmüştür. Çalışmada dört öğrenme stili sınıflandırması incelenmiş mevcut programın değerleriyle ilişkisine bakılmıştır. İncelenen stil sınıflandırmaları alan bağımlı ve bağımsız; dağınık ve düzenli; deneyimsel öğrenme çemberi ve derin ve yüzeysel öğrenme sınıflandırmalarıdır. Eğitim programları çerçevesinde öğrenme stilleri sınıflandırmaları hakkında bilgi edinmenin eğitimde etkili olacağı görüşünü belirtmiştir.

Heffler (2001) bireysel öğrenme stilleri ve öğrenme stilleri envanteri adlı çalışmasında farklı öğrenme biçimlerinin a) test-tekrar test geçerliğini, b) öğrenme

stillerinin yaşla ilişkisini, c) öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılıkları ve d) farklı stillerdeki homojen öğrenci grupları üzerinde yoğunlaşmıştır. İki seferde toplanan verilerden birincisi 85 (64 bayan ve 21 erkek) kişilik bir örneklemden ve ikincisi 70 (56 bayan, 14 erkek) kişilik bir örneklemden toplanmıştır. Test-tekrar test uygulaması iki haftalık bir ara ile uygulanmıştır. Sonuçlara göre en yüksek güvenirlik yansıtıcı gözlem boyutunda (0.81) bulunurken en düşük güvenirlik soyut kavramsallaştırma boyutunda (0.63) bulunmuştur. Öğrenme stilleri ile yaş arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Test-tekrar test geçerliğinin tatmin edici olduğu bulunmuştur.

Lawson ve Johnson (2002) tarafından üniversitede biyoloji dersinde Kolb'un öğrenme stilleri ve Piaget'nin gelişimsel düzeyleri dağılımının incelendiği çalışmada, bu derse katılan 366 öğrenci örnekleme oluşturmıştır. Bir sömestr boyunca öğrenciler teorik/laboratuvar derslerinde araştırma ve yorumlama olmak üzere iki ayrı yöntem kullanılarak eğitim görmüşlerdir. Kolb'un düşünme/hissetme boyutuyla eğitimsel metotlar arasında bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşın Piaget'in gelişimsel teorisinde düşünme/hissetme boyutuyla her iki eğitim metodu arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Kolb'un düşünme/hissetme boyutuyla gelişimsel düzey arasında da ilişki bulunmuştur. Bunun sonucunda Kolb'un düşünme/hissetme boyutuyla eğitim metotlarının eşleştirilme düzeyi gelişimsel düzeydeki farklılıkları yansıtacaktır. Diğer yandan her iki eğitimsel yaklaşımdaki başarıyı etkileyen gelişimsel düzey bulguları Piaget'in teorisini desteklemekte ve eğitimin nedensel yetenekleri geliştirecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Marriott (2002) tarafından iki İngiliz üniversitesinden mezun öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleriyle ilgili boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın amacı bireylerin eğitim yaşantılarının onların öğrenme tercihlerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bu çalışmadaki üniversitelerden birisi köklü bir üniversite diğeri ise 1992 sonrası kurulmuş yeni bir üniversitedir. Çalışma 1998/99 akademik yılından 2000/2001 akademik yılına kadar sürdürülmüştür. Birinci yıl 282 eski üniversite 128 yeni üniversite öğrencisi, ikinci yıl 93 eski üniversite 32 yeni üniversite öğrencisi ve üçüncü yıl 95 eski üniversite öğrencisi ve 32 yeni üniversite öğrencisi örnekleme oluşturmıştır. Bulgular sonucunda öğrencilerin öğrenme tercihlerinin anlamlı düzeyde değiştiği belirtilmiştir. Ancak toplam öğrenme stili puanlarındaki hareket anlamlı bulunmamıştır. Yerleştiren öğrenme stili başlangıçta da sonda da en yaygın stil olduğu (%40)

belirtilmiştir. Bu tür boylamsal çalışmaların farklı üniversitelerde, şehirlerde ve ülkelerde de yürütülmesi önerilmiştir.

Alcorn (2003) tarafından Virginia teknik okulunda uygulamalı istatistik laboratuvarında deneyimsel öğrenme modeline uygun olarak öğrencilerin bilgilerinin geliştirilmesi konulu bir çalışma yapılmıştır. İnsanların görme, işitme, uygulama alanlarının hepsini kullandıkları zaman bunlardan birini kullanmalarına oranla daha iyi öğrendikleri belirtilmektedir. Bu çalışmada amaç inşaat, mimarlık ve mühendislik alanlarındaki öğrencilerin teorik derslerinin yanında laboratuvar çalışmalarındaki başarısının deneyimsel öğrenme modeli ile arttırılmasıdır. Bu amaçla deneyimsel öğrenme modelini temel alan laboratuvar sınıfları oluşturulmuştur. İstatistik uygulamalarının sadece teorik olarak değil öğrenme stillerinin tüm boyutları kullanılarak ve uygulama imkanı genişleştirilerek yapıldığı takdirde öğrenmenin daha etkin olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla oluşturulan laboratuvarların maliyeti bir kere karşılandıktan sonra aynı laboratuvarın tekrar kullanım imkanı bulunmaktadır. Yapılan uygulama sonrası genellikle başarının düşük olduğu bu derste öğrencilerin %91 oranla A derecesi ile dersi geçtikleri ve ortalamaların 3,65 ile 4,00 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu durumda, deneyimsel öğrenme modelinin öğrencilerin başarı düzeyinin artırılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Demirbaş ve Demirkan (2003) tarafından mimarlık eğitiminin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi ile ilgili bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada Kolb öğrenme stilleri ile eğitim sürecinin mimarlık eğitimine etkileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışma sonunda özümseme stildekiler en yüksek yerleştirme stildekiler en düşük başarıya sahip oldukları bulunmuşlardır.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) tarafından “Öğrencilerin alanlarına göre öğrenme stilleri spesifik midir?” konulu bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihlerinin disiplinlere göre nasıl farklılaştığını açıklaya çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini 58 kadın ve 48 erkek toplam 106 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler İngilizce, matematik, fen ve sosyal bilimler olmak üzere dört disiplinden seçilmiştir. Çalışmada Kolb KOSE II (1995) versiyonu kullanılmıştır. Çalışma sonucuna dört disiplin arasında stiller

bakımından anlamlı farklılıklar bulunurken cinsiyet bakımından bir farklılık görülmemiştir.

Anis, Armstrong ve Zhu (2004) tarafından öğrenme stillerinin kamu sektörü yöneticilerinde bilgi edinimi üzerine etkisini inceleyen bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma yöneticiler için daha etkili gelişimsel programlar geliştirmek amaçlı kurallar oluşturabilmek üzere yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini nitel kısım için Malezya'daki 20 yönetici ve nicel kısım için de 400 yönetici oluşturmaktadır. Çalışmada öğrenme stillerini belirlemek amacıyla KOSE III kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yöneticilerin bilgi edinim düzeylerinin bireysel öğrenme stillerinden ve baskın öğrenme stilleriyle çalışma ortamlarının esleştirilme düzeyinden etkilendiği belirtilmiştir.

Brown (2004) tarafından “Sonlu elementleri Kolb Öğrenme Çemberi’ni kullanarak öğretme” isimli bir çalışma yürütmüştür. Birçok üniversite eğitiminde Kolb öğrenme boyutlarından soyut kavramsallaştırma üzerinde yoğunlaşmaktadır, ancak eğitimde dört boyutun da yer alması gerekmektedir. Sonlu element yöntemi mühendislik alanındaki problemlerin yanlışsız ve daha hızlı çözülmesi için kullanılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilere Kolb’un tüm boyutlarını sırasıyla kullanacakları aktiviteler uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin bu çalışma öncesinde sonlu elementler yönteminde tek yönlü düşündükleri ancak çemberi kullanarak farklı boyutlardan düşünerek çözümlerini daha hatasız gerçekleştirebildiklerini vurguladıkları görülmüştür.

Duff (2004) Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanterine bir alternatif olarak Problem çözme stilleri envanteri üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın örneklemini sağlık ve sosyal bilimler alanında çalışan (n=128) ve işletme alanında çalışan (n=72) toplam 200 kişilik üniversite mezunu oluşturmaktadır. Problem çözme stili envanteri iki seçimli 14 maddeden oluşmaktadır. Buradaki seçimlerde aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem (AY-YG) ve soyut kavramsallaştırma-somut deneyim (SK-SD) boyutları bulunmaktadır. Karşılaştırma amaçlı akademik performans ve geçmiş akademik başarıyı ölçmek için de araçlar kullanılmıştır. Bu iki ölçek akademik performans ve geçmiş akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Burada tam istenilen sonuçlara ulaşılmamış olsa da bu çalışmada problem çözme stilleri envanterindeki

maddeler öğrenme stilleri envanterinin sonraki sürümlerinin geliştirilmesinde yön gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Pedrosa, Almeida ve Watts (2004) tarafından üniversite öğrencilerin soru sorma ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen dört durum çalışması incelenmiştir. Örneklemi 160 kadın ve 140 erkek olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturan bu araştırma iki sömestride tamamlanmıştır. Buradaki alanları biyoloji, biyoloji ve jeoloji eğitimi, fizik ve kimya eğitimi, çevre mühendisliği, fizik mühendisliği, kimya mühendisliği jeoloji mühendisliği bölümleri oluşturmuştur. Çalışmada dört öğrencinin derinlemesine incelemesi ile durum çalışmaları yürütülmüştür. Çalışma sırasında yazılı ve sözlü sorular, görüşme ve sınıf içi gözlem yapılmıştır. Amaç öğrencilerin sordukları soruların nitel ve nicel özellikleri ile öğrencilerin öğrenmelerinin soru şeklindeki temellerini çözmektir. Dört öğrencinin soruları kullanmalarındaki doğal ve anlık (spontane), bilinçli veya doğal kullanımları ile diğer özellikleri incelenmiştir. Nitel araştırma teknikleri ile kişilerin daha ayrıntılı inceleyeceği düşünülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin sorularıyla onların öğrenme stilleri arasında, teorik olarak beklenen ilişki burada gözlenememiştir. Ancak soru sorma stillerine bakarak öğrenmeye yaklaşımları ve bu bireyler için en iyi öğretimin nasıl olabileceğinin anlaşılabileceği belirtilmiştir.

Loo (2004) tarafından yapılan araştırmada Kolb'un öğrenme stilleri ve öğrenme tercihleri arasında bir bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi 201 kişilik üniversite mezunu yönetici grubu oluşturmaktadır. Kolb'un öğrenme stilleri ile 12 farklı öğrenme tercihi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasında düşük bir ilişki saptanmıştır. Çalışma sonucunda eğitimcilerin çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin spesifik öğrenme stilleri ve metotlarıyla çalışmaktansa farklı öğrenme yöntemleri ile çalışmaya teşvik edilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Perry ve Ball (2004) tarafından öğretmen yetiştirme programlarına önerilerde bulunmak amacıyla; öğretmenlerin alan özellikleri ile öğrenme stilleri, psikolojik tipleri ve çoklu zekaları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Örneklemi 336 kişilik ilköğretim ve ortaöğretim alanında eğitim gören öğretmen adayları

oluşturmaktadır. Alanları İngiliz-dilleri, fen-matematik, sağlık, fizik eğitimi ve sanat oluşturmaktadır. Örneklem yaş, cinsiyet, akademik alan ve özgeçmiş bakımından heterojen bir gruptan oluşturulmuştur. Gruptaki öğretmen adayları 4 yıllık bir yüksek öğretim programını henüz tamamlamışlardır. Araştırma sonucunda akademik alanlarla öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma boyutlarında cinsiyet bakımından farklılaşma görülmüştür. Her iki boyutta da erkeklerin puanlarının kızların puanlarından yüksek olduğu belirtilmiştir. Alanlar ile psikolojik tipler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çoklu zeka puanları ile alanlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Healey, Kneale ve Bradbeer (2005) tarafından coğrafya mezunlarının öğrenme stilleri üzerine uluslararası bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın temel problemi “Coğrafyacıların baskın bir öğrenme stili bulunmakta mıdır yoksa kendi aralarında veya ülkeler arasında bu stiller değişmekte midir?” seklindedir. Araştırmanın örneklemini Avustralya, Yeni Zelanda, Amerika ve İngiltere’deki 12 üniversiteden 900 coğrafya öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Ülkeler arasında ve coğrafyacılar arasında öğrenme stilleri bakımından anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Tüm ülkelerde yerleştiren stile sahip bireylerin hep en düşük oranda olduğu ve katılımcıların çok büyük bir bölümünün “özümseyen” öğrenme stilinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin alan içinde öğretimlerini çeşitlendirmeleri, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaları ve diğer stilleri de geliştirmeye yönelik eğitim yapmaları önerilmiştir.

Suliman (2006) tarafından geleneksel ve hızlandırılmış programlarda öğrencilerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünmelerini incelemeye yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Hemşirelik öğrencilerinin iki ayrı programda baskın eleştirel düşünme durumları ve öğrenme stilleri arasındaki farklılıkları değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışmada geleneksel programdan 80 ve hızlandırılmış programdan 50 olmak üzere toplam 130 öğrenci yer almıştır. Kolb’un öğrenme stilleri envanteri ile Facione ve Facione’nin eleştirel düşünme durumları ölçeği kullanılmıştır. Hızlandırılmış programdaki öğrencilerin daha eleştirel, kendilerinden emin ve meraklı oldukları saptanmıştır. Baskın öğrenme stilleri bakımından her iki programdakilerin de çoğunlukla değiştiren ve ayrıştıran öğrenme stilinde oldukları gözlenmiştir. Hızlandırılmış programda somut yaşantı dışında bu iki program arasında öğrenme

yetenekleri bakımından bir farklılaşma gözlenmemiştir. Öğrenme yetenekleri ile eleştirel düşünme durumları arasında ise zayıf bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Wang ve ark. (2006); tarafından “Web tabanlı öğrenmede öğrenci başarısını artırma: Öğrenme stilleri ve biçimsel değerlendirme stratejileri” konulu bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya 6 lisedeki 12 sınıftan 7. sınıfta öğrenim gören 221’i kadın ve 234’u erkek olmak üzere toplam 455 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenmiştir. Sınıflar web tabanlı eğitimi biçimlendirici değerlendirme stratejileri ile almışlardır. Deneysel çalışmada öntest ve son test uygulamalarına göre biçimlendirici stratejilerde başarı açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken değiştiren öğrenme stilineki öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur.

Metallidou ve Platsidou (2007) tarafından Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin geçerlik konusunu ve problem-çözme stratejisi ile ilişkisini araştıran bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın birinci amacı Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin psikometrik özelliklerini incelemektir. İkinci amaç gruplar arası öğrenme stilleri farklılıklarını tespit etmek; üçüncü amaç ise problem çözme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma için Yunanistan’da 338 kişilik bir öğretmen grubu örneklem olarak alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere hangi problem çözme stratejisini daha sık kullandıkları sorulmuştur. Öğretmen grupları arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrenme stilleri ile problem-çözme stratejileri arasında ise anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Peker ve Mirasyedioğlu (2007) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve matematiğe yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin tutumlarının öğrenme stillerine göre değişip değişmediği araştırılmaktadır. 281 sınıf öğretmeni adayı çalışmaya katılmıştır. Çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri öğrenme stilleri envanteri diğeri ise matematik tutum ölçeğidir. Öğrenme stilleri envanteri olarak Kolb Öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları yerleştiren ve özümseyen öğrenme stilleri ile matematik tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Yerleştiren stile sahip olan katılımcıların özümseyen olanlara göre daha pozitif bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve çalışma planı üzerinde durulmuştur.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada Marmara Bölgesi'nde bulunan Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek okullarında okuyan (Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, 18 Mart Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi) Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümünde 1, 2, 3, 4. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma “ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir.

Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005: 79). İlişkisel tarama, “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkililerdir.” (Karasar, 2005: 81).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim ve öğretim yılı Marmara Bölgesi'ndeki Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okullarında okuyan (Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, 18 Mart Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi) Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümünde 1, 2, 3, 4. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Marmara Bölgesi’nde Bulunan Beden Eğitimi Spor ve Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayısı

Öğrenim Görülen Okul	Öğrenci sayısı
Marmara Üniversitesi	1250
İstanbul Üniversitesi	358
18 Mart Üniversitesi	268
Uludağ Üniversitesi	415
Sakarya Üniversitesi	436
Kocaeli Üniversitesi	320
Trakya Üniversitesi	646
Toplam	3693

Örneklem seçiminde evreni temsil etme gücünü artırmak amacıyla öncelikle belirtilen dört bölümün kaç öğrenciden oluştukları belirlenmiştir. Bölümlerdeki öğrenci sayıları göz önüne alınarak oranlı olarak eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1.1 Oranlı eleman örneklemeye göre seçilen öğrenci sayısı

Öğrenim Görülen Alan	Oranlı eleman Örneklemeye Göre Seçilen Öğrenci sayısı
Antrenörlük Eğitimi	100
Beden Eğitimi Öğretmenliği	162
Spor Yöneticiliği	146
Rekreasyon	28
Toplam	436

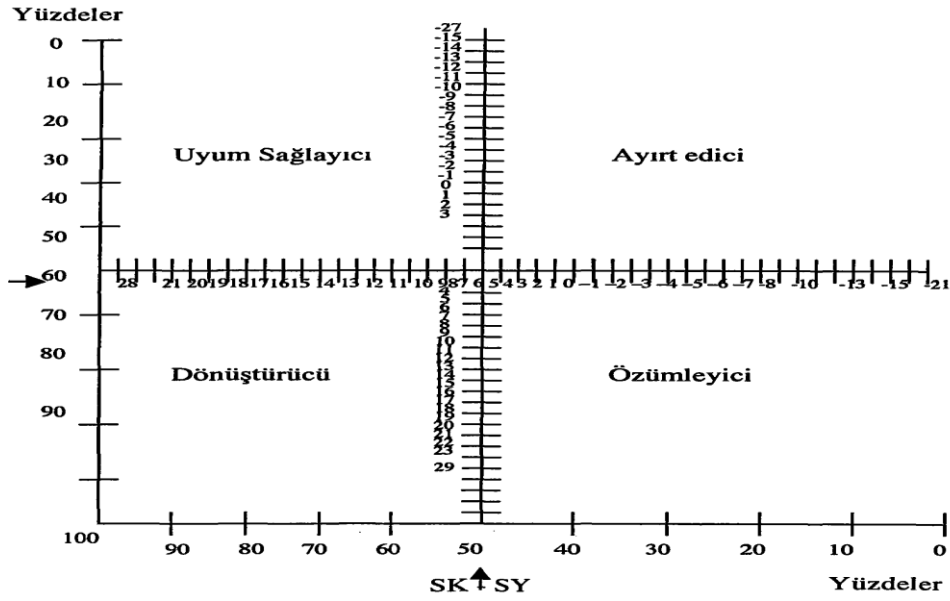
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1 Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri- (KÖSE)

Envanterin ilk versiyonu D.A. Kolb tarafından 1971’de geliştirilmiştir. Dokuz adet dizinde yer alan dörder kelime, bireylerin öğrenme tercihlerini ortaya koyacak biçimde sıralanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar, Deneyimsel öğrenme Kuramına göre “Somut Yaşantı”, “Yansıtıcı Gözlem”, “Soyut Kavramsallaştırma” ve “Aktif Yaşantı”

öğrenme tercihlerine bağlı olarak, “Ayrıştıran”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” biçiminde gruplanmaktadır. İlk versiyonla ilgili araştırmalarda, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının sürdürülmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Envanter yeni bir biçim ve puanlama sistemi oluşturularak 1981’de yenilenmiştir. Bu envanter 12 adet tanımlamalı tip maddeden oluşmaktadır. Maddelerin anlaşılabilirliğini artırmak için ilk versiyonda yer alan kelimeler yerine cümleler kullanılmış, ifadelerin somutlaştırılmasına çalışılmıştır. Araştırmalar, envanterin güvenilirlik katsayısının ve iç tutarlığının önceki versiyona göre önemli oranda yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceğini göstermiştir. Söz konusu envanter, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Son versiyonu 1999 yılında hazırlanan envanterin, somutlaştırılması için ifade değişiklikleri yapılmış olmakla birlikte, önemi değerlendirme ve kodlama işlemlerindedir. Ayrıca ölçeğin son seklinde stil adları “Ayrıştırma”, “Değiştirme”, “Özümseme” ve “Yerleştirme” biçiminde değiştirilmiştir. Kolb bu değişiklik için “küçük ama önemli bir değişiklik” ifadesini kullanmaktadır. Bu farklılık, ölçeğin yorumlanması aşamasında öne çıkmaktadır. Ölçekte önceki versiyonda olduğu gibi 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48’dir. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K)-Somut Deneyim (S.D) ve Aktif Deneyim (A.D.)-Yansıtıcı Gözlem (Y.G) şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. S.K-S.D ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, A.D-Y.G ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanlar, şekilde gösterilen koordinat sistemi üzerinde yerleştirilmektedir. A.D-Y.G işlemiyle elde edilen sayı x eksenine, S.K-S.D işlemiyle elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir. (Köklü ve Büyüköztürk, 2000: 123; Büyüköztürk, 2002: 32).



Şekil 8: Koordinat Sistemi (Kolb, 1999:6)

Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri'nin güvenilirlik hesaplamaları, yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dil geçerliği çalışmaları Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan 7 öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. KÖSE' nin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir ilköğretim okulunda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (N=40) ölçme aracını İngilizce ve Türkçe formu uygulanmıştır. Bu formlar arası toplam korelasyon 0,77 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında, katsayının 0.70 ile 1.00 olması yüksek olarak kabul edilmektedir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000: 123; Büyüköztürk, 2002: 32).

Türkçe formun güvenilirlik katsayıları 0.71 ve 0.84 arasında değişmektedir. Orijinal forma göre biraz daha düşük olan güvenilirlik katsayıları tatmin edici düzeydedir (Gencel, 2006: 113).

Muğla üniversitesinde 300 kişilik bir örneklemle yapılan güvenilirlik çalışmasında elde edilen veriler ile KÖSE nin güvenilirlik çalışması yinelenmiştir. Bu amaçla güvenilirlik katsayıları, korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Öğrenme stilleri ile ilgili yerli ve yabancı çalışmaların incelenmesinde, D.A. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına uygun olarak geliştirdiği öğrenme stilleri envanterinin bu alanda etkin bir biçimde kullanıldığı ve kabul gördüğü belirlenmiştir. Bu İncelemelerin sonunda, Türkiye de ve öteki ülkelerde birçok araştırmada kullanılan ve araştırma amacına daha uygun olduğu düşünülen Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan 12 maddelik 'Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri' nin kullanılmasına karar verilmiştir. Envanter her birinde dörder seçenek bulunan on iki tane durumu kapsamaktadır. Envanterde her durum için 'en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2, en az uygun olan 1 biçiminde' yanıt seçenekleri olan dörtlü bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır.

a) Güvenirlik Katsayıları

Tablo 2'de Öğrenme Boyutları Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Yolları	<i>Cronbach-alpha</i>
Soyut Deneyim	0,75
Yansıtıcı Gözlem	0,69
Soyut kavramsallaştırma	0,78
Aktif Deneyim	0,70
SK-SD	0,80
AD-YG	0,71

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrenme boyutlarının güvenirlik katsayıları 0,69 ile 0,80 arasında değişmektedir.

Kolb'un (1999) yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubuna yapmış olduğu uygulamada Öğrenme Yollarının Güvenirlik katsayıları; SD–0,81; YG– 0,73; SK 0,83; AD–0,78, SK-SD–0,88 ve AD-YG–0,81 olarak belirtilmiştir. Karşılaştırıldığı zaman güvenirliğin daha düşük olduğu ancak tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir. Buradaki farklılığın kültürel etmenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

b) Korelasyon Katsayıları

KÖSE boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 3’de Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları

	SD	YG	SK	AD	SK-SD	AD-YG
SD	1,00					
YG	-0,25	1,00				
SK	-0,26	-0,36	1,00			
AD	-0,33	0,48	-0,29	1,00		
SK-SD	-0,78	-0,08	0,81	0,01	1,00	
AD-YG	-0,05	-0,86	0,04	0,86	0,06	1,00

Tablo 3’deki puanlar, soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim öğrenme biçimleri ($r=-0,26$, $p \leq 0,01$) ve aktif deneyim ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri ($r=-0,48$, $p \leq 0,01$) arasında güçlü negatif ilişki olduğu, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla oluşturulan soyut kavramsallaştırma-somut deneyim ile aktif deneyim-yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri arasında ($r=0,06$) çok düşük bir ilişki olduğu biçiminde olduğu görülmektedir. Eldeki araştırmada elde edilen bu korelasyonların Kolb’un (1999) çalışmasındaki bulgulara benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

c) Öğrenme Yolları Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Tablo 4. Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Öğrenme Yolları	Ortalama	Standart Sapma
Somut Deneyim	25,58	4,9
Yansıtıcı Gözlem	28,21	6,1
Soyut kavramsallaştırma	33,75	5,3
Aktif Deneyim	32,44	6,2
SK-SD	8,17	8,1
AD-YG	4,23	10,6

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrenme yolları puanları ortalamaları 25,58 ile 33,75; standart sapmaları ise 4,9 ile 6,2 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlarda

ise, SK-SD için ortalama 8,17; standart sapma 8,1; AD-YG için ortalama 4,23, standart sapma 10,6 olarak hesaplanmıştır.

Kolb'un (1999) çalışmasında ise öğrenme yolları puan ortalamaları 26,00–35,37; standart sapmaları 6,5–6,9 arasında değişmektedir. SK-SD ortalaması 4,28 standart sapma 11,4; AD-YG için ortalama 5,42, standart sapma 11,0 olarak görülmektedir. Yukarıda yer verilen işlemlere göre güvenilirlik çalışması sonucunda KÖSE nin üniversite düzeyinde uygulanabileceğine karar verilmiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki işlemler sırasıyla yapılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılan Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulamanın yapılacağı örneklem grubuna benzer bir grup üzerinde uygulanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

2. Güvenirlik çalışması yapılan form Marmara Bölgesinde Okuyan Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu; Öğretmenlik, antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Oranlı eleman örnekleme yöntemi ile seçilen olan gruba uygulanmıştır.

3. Öğrencilere bilgi formu doldurulup, KÖSE uygulanmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada kullanılmış olan istatistik teknikler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS paket programında hesaplanmıştır.

2. İki sınıflı değişken arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için χ^2 testi uygulanmıştır.

3. İki'den fazla bağımsız grup ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız değişkenler tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4. Sonuçların yorumlanmasında $P=0.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Tablo 5 Bağımsız Değişkenlerin Betimleyici İstatistik Değerleri.

	değişken	kişi sayısı	yüzde(%)
Cinsiyet	kadın	228	52,3
	erkek	208	47,7
Öğrenim görünen bölüm	antrenörlük	100	22,9
	öğretmenlik	162	37,2
	spor yöneticiliği	146	33,5
	rekreasyon	28	6,4
Devam edilen sınıf	1. sınıf	152	34,9
	2. sınıf	86	19,7
	3. sınıf	62	14,2
	4. sınıf	136	31,2
Mezun olunan okul türü	öğretmen lisesi	6	1,4
	anadolu lisesi	44	10,1
	spor lisesi	22	5,0
	düz lise	342	78,4
	meslek lisesi	22	5,0
	öğretmen lisesi	6	1,4
Orta öğretimden mezun olunan alan	sayısal	68	15,6
	eşit ağırlık	180	41,3
	sözel	148	33,9
	spor	40	9,2
Bilinen yabancı dil seviyesi	çok iyi derece	24	5,5
	iyi derece	86	19,7
	orta derece	326	74,8

	değişken	kişi sayısı	yüzde(%)
Annenin öğrenim durumu	ilkokul	130	29,8
	ortaokul	98	22,5
	lise	110	25,2
	üniversite	56	12,8
	lisansüstü eğitim programı bitirmiş	4	,9
Babanın öğrenim durumu	sadece okur yazar	4	,9
	ilkokul	72	16,5
	ortaokul	60	13,8
	lise	186	42,7
	üniversite	112	25,7
	lisans üstü eğitim programı bitirmiş	2	,5
Milli sporcu olup olunmadığı	evet	52	11,9
	hayır	384	88,1
Spor branşı	atletizm	58	13,3
	badminton	22	5,0
	basketbol	72	16,5
	cimnastik	10	2,3
	futbol	74	17,0
	golf	6	1,4
	güreş	2	,5
	halter	2	,5
	hentbol	8	1,8
	judo	22	5,0
	karate	8	1,8
	kayak/alp disiplini	2	,5
	kick box	2	,5
	kürek	4	,9
	masa tenisi	16	3,7
	pilates	2	,5
	su topu	2	,5
	tekvando	12	2,8
	tenis	10	2,3
	voleybol	84	19,3
	vücut geliştirme	2	,5
	yüzme	16	3,7
Toplam		436	100

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgularla ilgili istatistiksel yorumlara yer verilmektedir.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrenciler öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme stillerinin Betimleyici İstatistikleri.

Değişken	Kişi sayısı	Yüzde(%)
Dönüştürücü	116	26,6
Özümleyici	202	46,3
Ayırt edici	68	15,6
Uyum sağlayıcı	50	11,5
Toplam	436	100,0

Tablo 6. incelendiğinde, öğrencilerin, %46,3'ünün özümleyici, %26,6'sının dönüştürücü %15,6'sının ayırt edici ve %11,5'inin uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Özümleyici stil, soyut kavramsallaştırma ile yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Bu durumda, öğretmen adaylarının dinleyerek ve izleyerek öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra, ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin soyut kavramsallaştırma ile aktif deneyim öğrenme yollarının bileşenidir. Bu bağlamda, öğrencilerin düşünerek ve yaparak öğrenmeyi yeğledikleri ifade edilebilir.

Yurt içinde ve yurt dışında KÖSE kullanılarak birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birçoğu bu çalışmadaki bulguyu destekler niteliktedir. (Aşkar ve

Akkoyunlu, 1993; Kılıç, 2002; Mutlu, 2003; Demirbaş ve Demirkan, 2003; Healey, Kneale ve Bradbeer, 2005; Özkan, 2003; Çağıltay ve Tokdemir, 2004; Gencel 2006; Hasırcı ve Özlem, 2006; Gusentine ve Keim, 1996; Wells ve McKinney, 1997). Ancak Oral, 2003 ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada Ayırıştırma stilinin tercih edildiğini saptamıştır.

Suliman (2006)'ın yaptığı çalışmada ise değiştirme stilin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Özümleyici stilin tercih edildiği yukarıda sözü edilen çalışmaların çoğunlukla eğitim alanında ve üniversite düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Oral'ın çalışmasının farklı olmasının uygulandığı yaş düzeyinden kaynaklandığı düşünülebilir. Suliman'ın çalışmasındaki farklılığın da kültürel etmenlerden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise farklı alanlarda tercih edilen stillerin farklılaştığı görülmektedir. Eğitim alanında Özümleyici stilinin daha yüksek düzeyde tercih edildiğini vurgulamaktadır.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin, öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo7 Öğrenme stilleri ile cinsiyetin Ki-kare Analiziyle karşılaştırma Sonuçları.

			Cinsiyet		
			kadın	erkek	Toplam
Öğrenme sitilleri	Dönüştür ücü	Kişi sayısı	74	42	116
		Beklenen değer	60,7	55,3	116,0
		Satır yüzdesi	63,8	36,2	100,0
	Özümley ici	Kişi sayısı	100	102	202
		Beklenen değer	105,6	96,4	202,0
		Satır yüzdesi	49,5	50,5	100,0
	Ayırt edici	Kişi sayısı	30	38	68
		Beklenen değer	35,6	32,4	68,0
		Satır yüzdesi	44,1	55,9	100,0
	Uyum sağlayıcı	Kişi sayısı	24	26	50
		Beklenen değer	26,1	23,9	50,0
		Satır yüzdesi	48,0	52,0	100,0
Toplam		Kişi sayısı	228	208	436
		Beklenen değer	228,0	208,0	436,0
		Satır yüzdesi	52,3	47,7	100,0

Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik derecesi	p
Pearson Ki-kare	8,970	3	,030

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (3)=8,970; $p<0,05$ Tablo 7’den de anlaşılacağı gibi kızların yüzde 64’ü, erkeklerin ise yüzde 36’sı dönüştürücüdür. Kadınların yüzde 50’si ,erkelerin ise yüzde 51’i özümleyicidir.Kızların yüzde 44’ü, erkeklerin ise yüzde 60’ı ayırt edicidir.Kızların yüzde 48’i, erkeklerin ise yüzde 52’si uyum sağlayıcıdır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara göre bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmadaki bulgularla çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Gusentine ve Keim (1996); Cağıltay ve Tokdemir (2004); Gencel (2006); Lukow (2002) Kılıç ve Karadeniz (2004) ve Jones ve ark. (2003) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyete göre öğrenme stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim görülmezken, White (1994), Ergür (1998) ve Heffler (2001)’in yaptığı çalışmalarda cinsiyete anlamlı bir göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun yapılan çalışmaların farklı yaş gruplarında, farklı eğitim alanlarında veya farklı kültürlerde yapılması nedeniyle farklılaştığı düşünülebilir.

Tablo 8. Öğrenme stillerinin Cinsiyet Değişkenine göre Farklı gruplar için t-Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Serbestlik Derecesi	p
Kız	228	2,02	,938	—2,399	434	,017
Erkek	108	2,23	,914			

Öğrenme stillerinin cinsiyet değişkeniyle arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. $t(434)=-2,399$; $p<0,05$. Ortalamalarına bakıldığında; erkeklerin kızlara göre daha dönüştürücü, özümleyici, ayırt edici ve uyum sağlayıcı oldukları görülmektedir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 9. Öğrenme stilleri ile gruplandırılmış öğrenim görünen bölümün Ki-kare Analiziyle karşılaştırma Sonuçları.

			Gruplandırılmış öğrenim görünen bölüm			
			Antre nörlük	Öğret menlik	Spor yöneticili ği	Toplam
Öğre nme sitill eri	Dönüş türücü	Kişi sayısı	32	36	48	116
		Beklenen değer	26,6	43,1	46,3	116,0
		Satır yüzdesi	27,6	31,0	41,4	100,0
	Özüml eyici	Kişi sayısı	42	74	86	202
		Beklenen değer	46,3	75,1	80,6	202,0
		Satır yüzdesi	20,8	36,6	42,6	100,0
	Ayırt edici	Kişi sayısı	12	28	28	68
		Beklenen değer	15,6	25,3	27,1	68,0
		Satır yüzdesi	17,6	41,2	41,2	100,0
	Uyum sağlayıcı	Kişi sayısı	14	24	12	50
		Beklenen değer	11,5	18,6	20,0	50,0
		Satır yüzdesi	28,0	48,0	24,0	100,0
Toplam		Kişi sayısı	100	162	174	436
		Beklenen değer	100,0	162,0	174,0	436,0
		Satır yüzdesi	22,9	37,2	39,9	100,0

Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik derecesi	p
Pearson Ki-kare	9,571	6	,144

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı görülmektedir.

Ki-kare (6)=9,517; $p>0,05$

Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 28'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 31'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 41'i dönüştürücüdür. Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 21'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 37'si, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 43'ü özümleyicidir.

Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 18'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 41'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 41'i ayırt edicidir. Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 28'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 48'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 24'ü uyum sağlayıcıdır.

Bu bulguları destekler nitelikte bazı çalışmalar bulunmaktadır. Hasırcı (2005) Sınıf öğretmenliğinde 1. ve 4. sınıf örnekleminde yaptığı incelemede öğrenme stillerine göre bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Yine Metallidou ve Platsidou (2007) öğrenme stillerinin bölümlere göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Bazı çalışmalarda ise bu çalışmada bulunan bulgulardan farklı bulgular tespit edilmiştir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) yaptığı çalışmada bölümler arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde Smith'in (2001), Jones ve ark'ın (2003) ve Perry ve Ball'un (2004) çalışmalarında da benzer bulgular görülmektedir.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi beden eğitimi spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, bildikleri yabancı dillere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 10 Öğrenme stilleri ile gruplandırılmış bilinen yabancı dillerin seviyesinin Ki-kare Analiziyle karşılaştırma Sonuçları.

			Bilinen yabancı dillerin seviyesi		
			Çok iyi derecede	Orta derecede	Toplam
Öğrenme sitilleri	Dönüştürücü	Kişi sayısı	40	76	116
		Beklenen değer	29,3	86,7	116,0
		Satır yüzdesi	34,5	65,5	100,0
	Özümleyici	Kişi sayısı	48	154	202
		Beklenen değer	51,0	151,0	202,0
		Satır yüzdesi	23,8	76,2	100,0
	Ayırt edici	Kişi sayısı	10	58	68
		Beklenen değer	17,2	50,8	68,0
		Satır yüzdesi	14,7	85,3	100,0
	Uyum sağlayıcı	Kişi sayısı	12	38	50
		Beklenen değer	12,6	37,4	50,0
		Satır yüzdesi	24,0	76,0	100,0
Toplam		Kişi sayısı	110	326	436
		Beklenen değer	110,0	326,0	436,0
		Satır yüzdesi	25,2	74,8	100,0

Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik derecesi	p
Pearson Ki-kare	9,528(a)	3	,023

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların bildikleri yabancı dillerin seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların bildikleri yabancı dillerin seviyesinin arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (3)=9,528; $p<0,05$ Tablo 10'dan da anlaşılacağı gibi yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 35'i,orta derecede bilenlerin ise yüzde 66'sı dönüştürücüdür. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 24'ü,orta derecede bilenlerin ise yüzde 76'sı özümleyicidir. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 15'i,orta derecede bilenlerin ise yüzde 85'iyırtediciidir. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 24'ü,orta derecede bilenlerin ise yüzde 76'sı uyum sağlayıcıdır.

4.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda milli sporcu olarak okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, milli olmayan beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 11 Öğrenme stilleri ile milli sporcu olanla olmayanların Ki-kare Analiziyle karşılaştırma Sonuçları.

			Milli sporcu olanlar	Milli sporcu olmayanlar	Toplam
Öğrenme sitilleri	Dönüştürücü	Kişi sayısı	18	98	116
		Beklenen değer	13,8	102,2	116,0
		Satır yüzdesi	15,5	84,5	100,0
	Özümleyici	Kişi sayısı	28	174	202
		Beklenen değer	24,1	177,9	202,0
		Satır yüzdesi	13,9	86,1	100,0
	Ayırt edici	Kişi sayısı	6	62	68
		Beklenen değer	8,1	59,9	68,0
		Satır yüzdesi	8,8	91,2	100,0
	Uyum sağlayıcı	Kişi sayısı	0	50	50
		Beklenen değer	6,0	44,0	50,0
		Satır yüzdesi	,0	100,0	100,0
Toplam		Kişi sayısı	52	384	436
		Beklenen değer	52,0	384,0	436,0
		Satır yüzdesi	11,9	88,1	100,0

Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik derecesi	p
Pearson Ki-kare	9,538	3	,023

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin milli sporcu olanlarla olmayanlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen

adaylarının öğrenme stilleri ile milli sporcu olup olamamaları arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (3)=9,538; $p<0,05$

Tablo 11’den anlaşılacağı gibi, milli sporcu olanların yüzde 16’sı, milli sporcu olmayanların yüzde 85’i dönüştürücüdür. Milli sporcu olanların yüzde 14’ü, milli sporcu olmayanların yüzde 86’sı özümleyicidir. Milli sporcu olanların yüzde 9’u, milli sporcu olmayanların yüzde 91’i ayırt edicidir. Milli sporcu olanların yüzde 0’ı, milli sporcu olmayanların yüzde 100’ü uyum sağlayıcıdır.

4.6 ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 12. Öğrenme stilleri ile babaların gruplandırılmış öğrenim durumunun Ki-kare Analiziyle karşılaştırma Sonuçları.

			Babanın gruplandırılmış öğrenim durumu				
			İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Üniversite mezunu	toplam
Öğrenme stilleri	Dönüştürücü	Kişi sayısı	18	6	48	44	116
		Beklenen değer	20,2	16,0	49,5	30,3	116,0
		Satır yüzdesi	15,5	5,2	41,4	37,9	100,0
	Özümleyici	Kişi sayısı	40	32	90	40	202
		Beklenen değer	35,2	27,8	86,2	52,8	202,0
		Satır yüzdesi	19,8	15,8	44,6	19,8	100,0
	Ayırt edici	Kişi sayısı	14	14	22	18	68
		Beklenen değer	11,9	9,4	29,0	17,8	68,0
		Satır yüzdesi	20,6	20,6	32,4	26,5	100,0
	Uyum sağlayıcı	Kişi sayısı	4	8	26	12	50
		Beklenen değer	8,7	6,9	21,3	13,1	50,0
		Satır yüzdesi	8,0	16,0	52,0	24,0	100,0
Toplam		Kişi sayısı	76	60	186	114	436
		Beklenen değer	76,0	60,0	186,0	114,0	436,0
		Satır yüzdesi	17,4	13,8	42,7	26,1	100,0

Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik derecesi	p
Pearson Ki-kare	25,466	9	,002

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen

adaylarının öğrenme stilleri ile onların babalarının öğrenim durumlarıyla arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (9)=25,466; $p<0,05$

Tablo 12 'den anlaşılacağı gibi, babası ilkokul mezunu olanların yüzde 16'sı, ortaokul mezunu olanların yüzde 5'i, lise mezunu olanların yüzde 41'i, üniversite mezunu olanların yüzde 38'i dönüştürücüdür. Babası ilkokul mezunu olanların yüzde 20'si, ortaokul mezunu olanların yüzde 16'sı, lise mezunu olanların yüzde 45'i, üniversite mezunu olanların yüzde 20'si çözümleyicidir.

Babası ilkokul mezunu olanların yüzde 24'ü, ortaokul mezunu olanların yüzde 21'i, lise mezunu olanların yüzde 32'si, üniversite mezunu olanların yüzde 27'si ayırt edicidir. Babası ilkokul mezunu olanların yüzde 8'i, ortaokul mezunu olanların yüzde 16'sı, lise mezunu olanların yüzde 52'si, üniversite mezunu olanların yüzde 24'ü uyum sağlayıcıdır.

4.7 ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın yedinci alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, annelerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 13. Öğrenme stilleri ile annenin gruplandırılmış öğrenim durumunun Ki-kare Analiziyle karşılaştırma Sonuçları.

			Annenin gruplandırılmış öğrenim durumu				
			İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Üniversite mezunu	toplam
Öğrenme stilleri	Dönüştürücü	Kişi sayısı	38	32	24	22	116
		Beklenen değer	44,7	26,1	29,3	16,0	116,0
		Satır yüzdesi	32,8	27,6	20,7	19,0	100,0
	Özümler yici	Kişi sayısı	78	38	66	20	202
		Beklenen değer	77,8	45,4	51,0	27,8	202,0
		Satır yüzdesi	38,6	18,8	32,7	9,9	100,0
	Ayırt edici	Kişi sayısı	32	16	12	8	68
		Beklenen değer	26,2	15,3	17,2	9,4	68,0
		Satır yüzdesi	47,1	23,5	17,6	11,8	100,0
	Uyum sağlayıcı	Kişi sayısı	20	12	8	10	50
		Beklenen değer	19,3	11,2	12,6	6,9	50,0
		Satır yüzdesi	40,0	24,0	16,0	20,0	100,0
Toplam		Kişi sayısı	168	98	110	60	436
		Beklenen değer	168,0	98,0	110,0	60,0	436,0
		Satır yüzdesi	38,5	22,5	25,2	13,8	100,0

Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik derecesi	p
Pearson Ki-kare	19,658	9	,020

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen

adaylarının öğrenme stilleri ile onların annelerinin öğrenim durumlarıyla arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (9)=19,658; $p<0,05$

Tablo 13'den anlaşılabacağı gibi, Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 33'ü, ortaokul mezunu olanların yüzde 28'i, lise mezunu olanların yüzde 21'i, üniversite mezunu olanların yüzde 19'u dönüştürücüdür. Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 39'u, ortaokul mezunu olanların yüzde 19'u, lise mezunu olanların yüzde 33'ü, üniversite mezunu olanların yüzde 10'u özümleyicidir. Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 47'si, ortaokul mezunu olanların yüzde 24'ü, lise mezunu olanların yüzde 18'i, üniversite mezunu olanların yüzde 12'si ayırt edicidir. Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 40'ı, ortaokul mezunu olanların yüzde 24'ü, lise mezunu olanların yüzde 16'sı, üniversite mezunu olanların yüzde 20'si uyum sağlayıcıdır.

4.8 ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın sekizinci alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 14 Gruplandırılmış yaş ile öğrenme stillerinin Ki-kare Analiziyle karşılaştırma Sonuçları.

Gruplandırılmış yaş			21 yaş ve altı	22 yaş ve üstü	Toplam
Öğrenme stilleri	Dönüştürücü	Kişi sayısı	68	48	116
		Beklenen değer	66,0	50,0	116,0
		Satır yüzdesi	58,6	41,4	100,0
	Özümleyici	Kişi sayısı	116	86	202
		Beklenen değer	114,9	87,1	202,0
		Satır yüzdesi	57,4	42,6	100,0
	Ayırt edici	Kişi sayısı	32	36	68
		Beklenen değer	38,7	29,3	68,0
		Satır yüzdesi	47,1	52,9	100,0
	Uyum sağlayıcı	Kişi sayısı	32	18	50
		Beklenen değer	28,4	21,6	50,0
		Satır yüzdesi	64,0	36,0	100,0
Toplam		Kişi sayısı	248	188	436
		Beklenen değer	248,0	188,0	436,0
		Satır yüzdesi	59,9	43,1	100,0

Ki-Kare Analiz Sonuçları

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik derecesi	P
Pearson Ki-kare	3,876	3	,275

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stilleriyle yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğretmen

adaylarının öğrenme stilleri ile onların yaş gruplarıyla arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı görülmektedir.

Ki-kare (3)=3,876; $p>0,05$

Tablo 14'dan da anlaşılacağı gibi 21 yaş ve altı öğretmen adaylarının yüzde 59'u dönüştürücü, yüzde 57'si özümleyici, yüzde 47'si ayırt edici ve yüzde 64'ü uyum sağlayıcıdır. 22 yaş ve üstü öğretmen adaylarının ise yüzde 41'i dönüştürücü, yüzde 43'ü özümleyici, yüzde 53'ü ayırt edici, yüzde 36'sı uyum sağlayıcıdır.

4.9 ARAŞTIRMANIN DOKUZUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi beden eğitimi spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, orta öğretimden mezun oldukları alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo15 Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin orta öğretimden mezun olunan alana göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırma Sonuçları.

Orta öğretimden mezun olunan alan	Kişi sayısı(n)	Ortalama	Standart sapma		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	F	P
Sayısal	68	1,97	,791	Gruplar arası	5,569	3	1,856	2,155	,093
Eşit ağırlık	180	2,04	,832	Gruplar içi	372,229	432	,862		
Sözel	148	2,26	1,070	Toplam	377,798	435			
spor	40	2,20	,992						
Toplam	436	2,12	,932						

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin orta öğretimden mezun olunan alan türüyle öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. $F(3,432)=2,155$, $P>0,05$

4.10 ARAŞTIRMANIN ONUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın onuncu alt problemi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 16 Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin mezun olunan okul türüne göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırma Sonuçları.

Mezun olunan okul türü	Kişi sayısı(n)	Ortalama	Standart sapma		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	F	p
Öğretmen lisesi	6	1,00	,000	Gruplar arası	20,320	4	5,080	6,125	,000
Anadolu lisesi	44	2,09	,741	Gruplar içi	57,478	431	,829		
Spor bölümü	22	2,73	,883	Toplam	377,798	435			
Düz lise	342	2,08	,932						
Meslek lisesi	22	2,55	1,01						
Toplam	436	2,12	,932						

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin mezun olunan okul türüyle öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. $F(3,432)=6,125$, $P<0,05$

Bu sonucuna göre, öğretmen lisesinden mezun olanlar Anadolu lisesi, spor bölümü, düz lise ve meslek liselerinden farklıdır.

4.11 ARAŞTIRMANIN ON BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın on birinci alt problemi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri, devam edilen sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 17 Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin devam edilen sınıfa göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırma Sonuçları.

Devam edilen sınıf	Kişi sayısı(n)	Ortalama	Standart sapma		Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	F	p
1.sınıf	152	2,07	,819	Gruplar arası	6,427	3	2,142	2,49	,060
2.sınıf	86	2,35	1,125	Gruplar içi	371,371	432	,860		
3.sınıf	62	1,97	1,101	Toplam	377,798	435			
4.sınıf	136	2,10	,810						
Toplam	436	2,12	,932						

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin devam edilen sınıfla öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. $F(3,432)=2,49$, $P>0,05$

Bu sonucuna göre, 2.sınıfta olanlar 3.sınıfa göre, 1.sınıfta okuyanlar 4.sınıfa göre, 4.sınıfta okuyanlar 2.sınıfa göre birbirlerinden farklıdır.

Bu tablo genel olarak incelendiğinde anlaşılmaktadır ki bölümlerde genel olarak alınan eğitim sonrası öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde bir değişim vardır. Ancak bu bölümdeki farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Yine de bölümlerde sınıf bazında bir farklılık olduğu görülmektedir. Marrioltt (2002), yapmış olduğu çalışmada eğitim ile birlikte öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılaşma olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR:

Bu araştırmada, bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stilleri açısından nasıl bir dağılım gösterdikleri incelenmiş öğretmen adaylarının genel olarak özümseme stilinde oldukları belirlenmiştir. Bunu dönüştürücü ayırt edici ve uyum sağlayıcı stilleri takip etmektedir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (3)=8,970; $p<0,05$ Tablo 7'den de anlaşılacağı gibi kızların yüzde 64'ü, erkeklerin ise yüzde 36'sı dönüştürücüdür. Kadınların yüzde 50'si, erkeklerin ise yüzde 51'i özümleyicidir. Kızların yüzde 44'ü, erkeklerin ise yüzde 60'ı ayırt edicidir. Kızların yüzde 48'i, erkeklerin ise yüzde 52'si uyum sağlayıcıdır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda; öğrencilerin öğrenme stillerinin onların öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı görülmektedir.

Ki-kare (6)=9,517; $p>0,05$

Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 28'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 31'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 41'i dönüştürücüdür. Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 21'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 37'si, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 43'ü özümleyicidir.

Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 18'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 41'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 41'i ayırt edicidir. Antrenörlük bölümünde okuyanların yüzde 28'i, öğretmenlik bölümünde okuyanların yüzde 48'i, spor yöneticiliğinde okuyanların ise yüzde 24'ü uyum sağlayıcıdır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stillerinin onların bildikleri yabancı dillerin seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların bildikleri yabancı dillerin seviyesinin arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (3)=9,528; $p<0,05$ Tablo 10'dan da anlaşılacağı gibi yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 35'i, orta derecede bilenlerin ise yüzde 66'sı dönüştürücüdür. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 24'ü, orta derecede bilenlerin ise yüzde 76'sı özümleyicidir. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 15'i, orta derecede bilenlerin ise yüzde 85'i ayırt edicidir. Yabancı dili çok iyi derecede bilenlerin yüzde 24'ü, orta derecede bilenlerin ise yüzde 76'sı uyum sağlayıcıdır.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stillerinin milli sporcu olanlarla olmayanlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile milli sporcu olup olamamaları arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (3)=9,538; $p<0,05$

Tablo 11'den anlaşılacağı gibi, milli sporcu olanların yüzde 16'sı, milli sporcu olmayanların yüzde 85'i dönüştürücüdür. Milli sporcu olanların yüzde 14'ü, milli sporcu olmayanların yüzde 86'sı özümleyicidir. Milli sporcu olanların yüzde 9'u, milli sporcu olmayanların yüzde 91'i ayırt edicidir. Milli sporcu olanların yüzde 0'ı, milli sporcu olmayanların yüzde 100'ü uyum sağlayıcıdır.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stillerinin onların babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların babalarının öğrenim durumlarıyla arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (9)=25,466; $p<0,05$

Tablo 12'den anlaşılacağı gibi, babası ilkokul mezunu olanların yüzde 16'sı, ortaokul mezunu olanların yüzde 5'i, lise mezunu olanların yüzde 41'i, üniversite mezunu olanların yüzde 38'i dönüştürücüdür. Babası ilkokul mezunu olanların yüzde 20'si, ortaokul mezunu olanların yüzde 16'sı, lise mezunu olanların yüzde 45'i, üniversite mezunu olanların yüzde 20'si özümleyicidir.

Babası ilkokul mezunu olanların yüzde 24'ü, ortaokul mezunu olanların yüzde 21'i, lise mezunu olanların yüzde 32'si, üniversite mezunu olanların yüzde 27'si ayırt edicidir. Babası ilkokul mezunu olanların yüzde 8'i, ortaokul mezunu olanların yüzde 16'sı, lise mezunu olanların yüzde 52'si, üniversite mezunu olanların yüzde 24'ü uyum sağlayıcıdır.

7. Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda; öğrencilerin öğrenme stillerinin onların annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların annelerinin öğrenim durumlarıyla arasında anlamlı bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ki-kare (9)=19,658; $p<0,05$

Tablo 13'den anlaşılabacağı gibi, Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 33'ü, ortaokul mezunu olanların yüzde 28'i, lise mezunu olanların yüzde 21'i, üniversite mezunu olanların yüzde 19'u dönüştürücüdür. Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 39'u, ortaokul mezunu olanların yüzde 19'u, lise mezunu olanların yüzde 33'ü, üniversite mezunu olanların yüzde 10'u özümleyicidir. Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 47'si, ortaokul mezunu olanların yüzde 24'ü, lise mezunu olanların yüzde 18'i, üniversite mezunu olanların yüzde 12'si ayırt edicidir. Annesi ilkokul mezunu olanların yüzde 40'ı, ortaokul mezunu olanların yüzde 24'ü, lise mezunu olanların yüzde 16'sı, üniversite mezunu olanların yüzde 20'si uyum sağlayıcıdır.

8. Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda; öğrencilerin öğrenme stilleriyle yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların yaş gruplarıyla arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı görülmektedir.

Ki-kare (3)=3,876; $p>0,05$

Tablo 14'ten de anlaşılabacağı gibi 21 yaş ve altı öğretmen adaylarının yüzde 59'u dönüştürücü, yüzde 57'si özümleyici, yüzde 47'si ayırt edici ve yüzde 64'ü uyum sağlayıcıdır. 22 yaş ve üstü öğretmen adaylarının ise yüzde 41'i dönüştürücü, yüzde 43'ü özümleyici, yüzde 53'ü ayırt edici, yüzde 36'sı uyum sağlayıcıdır.

9. Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda; öğrencilerin orta öğretimden mezun olunan alan türüyle öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. $F(3,432)=2,155$, $P>0,05$

10. Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda; öğrencilerin mezun olunan okul türüyle öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. $F(3,432)=6,125$, $P<0,05$

Bu sonucuna göre, öğretmen lisesinden mezun olanlar Anadolu lisesi, spor bölümü, düzü lise ve meslek liselerinden farklıdır.

11. Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda; öğrencilerin devam edilen sınıfla öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. $F(3,432)=2,49$, $P>0,05$

Bu sonucuna göre, 2.sınıfta olanlar 3.sınıfa göre, 1.sınıfta okuyanlar 4.sınıfa göre, 4.sınıfta okuyanlar 2.sınıfa göre birbirlerinden farklıdır.

5.ÖNERİLER:

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%46,3) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bunu dönüştürücü (%26,6), ayırt edici (%15,6) ve uyum sağlayıcı (%11,5) stilleri takip etmektedir. Burada tüm öğrenme stillerindeki bireylerin oranlarının azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenirken farklı yolu tercih eden bu bireylere öğrenme-öğretme sürecinde aynı yöntem ve tekniklerin kullanılması uygun olmayacaktır. Bu durumun dikkate alınarak üniversite düzeyindeki öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmeleri, bu konuda seminerlerin düzenlenmesi gerekli görülmektedir.

2. Bu çalışmada da gözlemlendiği üzere, öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptirler. Bireyin kendi öğrendiği şekilde öğreteceği dikkate alınır, öğrencilerin öncelikle kendi öğrenme stillerine ilişkin farkındalık düzeyinin artırılması bağlamında üniversitede buna yönelik konuların ders içeriklerine alınması ve/ ya da yeni derslerin eklenmesi bu konuda seminer, kurs ya da konferansların düzenlenmesi gerekli görülmektedir.

3. Öğrencilerin hayatlarında da kendi baskın öğrenme stilleri doğrultusunda yöntem ve teknik seçeceği düşünülerek, üniversitede farklı stilleri kapsayacak şekilde programların geliştirilmesi önerilmektedir. Böylece baskın öğrenme stili dışındaki stillere göre de öğretim yapılabilecektir.

4. Öğrencilerin kendi yetenek, öğrenme stil ve stratejilerini tanımlayabilmeleri için üniversitelere ve eğitim fakültelerine Rehberlik ve Psikolojik Danışma birimleri kurulmalıdır. Ayrıca mevcut olanların daha işlevsel hale getirilmesi sağlanmalıdır.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Kolb Öğrenme Stilleri envanteri kullanılarak birçok araştırmada öğrenme stilleri farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Ancak bu değişkenler öğrenme stillerinin bileşenleri açısından incelenmemiştir. Kolb Öğrenme Stilleri Çemberindeki dikey (Y) ve yatay (X) boyutları ve bunların bileşenleri bakımından da incelenebilir.

2. Benzer araştırmalar farklı fakülte ve bölümlerde yapılabilir.

3. Farklı öğrenme stilleri envanterleri ya da ölçekleri kullanılarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik farklı çalışmalar yapılabilir.

4. Kolb öğrenme stilleri envanteri ile McCarthy 4Mat Öğrenme stilleri envanteri bileşenleri büyük bir benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda söz konusu iki envanterin geçerlik ve güvenirliğini test etmek açısından birlikte uygulanması önerilmektedir.

EKLER

Değerli Öğrenci,

Ekteki bilgi formu ve öğrenme stilleri envanteri beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleme ile ilgili bir araştırma için gerekli verileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bilgi formu 10 maddeden oluşmaktadır. Bilgi formunu yanıtlamanızın yaklaşık 5 dakikalık bir süre alacağı tahmin edilmektedir. Sizden istenilen, ölçekte yer alan cümleleri dikkatle okuyarak size uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız. Her bir maddeye ilişkin tek bir seçeneği işaretleyiniz.

Yapacağınız seçimlerin yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin görüşünüzdür. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği sizin yanıtlarınızdaki içtenliğe bağlıdır. Ölçeğe vereceğiniz yanıtlar bilimsel araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmaya vermiş olduğunuz katkı nedeniyle ve ayırdığınız zaman için teşekkür ediyorum.

Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğan KOÇ

Ek 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Aşağıda verilen sorularda size uygun olan yanıtları X ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kız

Erkek

2. Öğrenim gördüğünüz bölüm:

Antrenörlük

öğretmenlik

spor yöneticiliği

rekreasyon

başka(.....)

3. Devam ettiğiniz sınıf:

1. sınıf

2. sınıf

3.sınıf

4. sınıf

4. Yaşınız :

5. Mezun olduğunuz okul türü:

Fen Lisesi. Öğretmen Lisesi. Anadolu Lisesi. Spor Lisesi. Düz Lise Meslek Lisesi

6. Ortaöğretimden mezun olduğunuz alan :

Sayısal

eşit ağırlık

sözel

spor

7. Bildiğiniz yabancı diller:

Seviyesi: çok iyi derece

iyi derece

orta derece

8. Anne babanızın öğrenim durumları

Annem:

Sadece okur yazar

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Üniversite mezunu

Lisansüstü eğitim programını bitirmiş

Babam :

Sadece okur yazar

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Üniversite mezunu

Lisansüstü eğitim programını bitirmiş

9. Milli sporcu musunuz?

Evet

Hayır

10. Spor branşınız:

EK 2 – Kolb’ un Öğrenme Stilleri Envanteri

BÖLÜM II

ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıdaki öğrenme stilleri envanterinde her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Envanterde her durum için seçebileceğiniz ‘en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2, en az uygun olan 1’ biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Cümleleri dikkatle okuduktan sonra her durum için size uygun olan rakamı örnekte de verildiği gibi cümlelerin başında bulunan kutucuğa yazınız. Lütfen her rakamı sadece bir kez kullanınız. Envanteri yanıtlamak 15 dakikanızı alacaktır.

Örnek:

Öğrenirken

- ☐ 4_ mutluyum.
- ☐ 2_ hızlıyım.
- ☐ 3_ mantıklıyım.
- ☐ 1_ dikkatliyim.

1. Öğrenirken

- ☐ duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
- ☐ izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
- ☐ fikirler üzerine düşünmekten hoşlanırım.
- ☐ bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

- ☐ duygularıma ve önsezime güvendiğimde
- ☐ dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde
- ☐ mantıksal düşünmeyi temel aldığım
- ☐ bir şeyler elde etmek için çok çalıştığım

3. Öğrenirken

- ☐ güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum
- ☐ sessiz ve çekingen olurum.
- ☐ sonuçları bulmaya yönelirim.
- ☐ yapılanlardan sorumlu olurum.

4. En iyi

- ☐ duygularımla
- ☐ izleyerek
- ☐ düşünerek
- ☐ yaparak öğrenirim.

5. Öğrenirken

- ☐ yeni deneyimlere açık olurum.
- ☐ konunun her yönüne bakarım.
- ☐ analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
- ☐ denemekten hoşlanırım.

6. Öğrenirken ____sezgisel
____gözleyen
____mantıklı
____hareketli biriyim.
7. En iyi ____kişisel ilişkilerden
____gözlemlerden
____akılcı kuramlardan
____uygulama ve denemelerden öğrenirim.
8. Öğrenirken ____kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
____işleri yapmak için acele etmem.
____kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
____çalışmalardaki sonuçları görmekten hoşlanırım.
9. En iyi ____duygularıma dayandığım zaman
____gözlemlerime dayandığım zaman
____fikirlerime dayandığım zaman
____öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.
- 10.Öğrenirken ____kabul eden
____çekingen
____akılcı
____sorumlu biriyim.
11. Öğrenirken ____katılıyorum.
____gözlemekten hoşlanırım
____değerlendiririm
____aktif olmaktan hoşlanırım.
12. En iyi ____alıcı ve açık fikirli olduğum zaman
____dikkatli olduğum zaman
____fikirleri analiz ettiğim zaman
____pratik olduğum zaman öğrenirim.

KAYNAKÇA

Ağca, R. K. (2006). Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı. Ankara

Anis, M., Armstrong, S. J. and Zhu, Z. (2004) “The Influence of Learning Styles on Knowledge Acquisition in Public Sector Management”, *Educational Psychology*, c. 24, s. 4, ss. 549–572.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, c.17, s. 87, ss. 37–47.

Aşkın, O. (2006) Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, *Eğitim ve Bilim*, s.87, ss. 37–47.

Babadoğan, C. (2000) “Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme” *Milli Eğitim Dergisi*, c. 147, ss. 61–63.

Bademci, V. (2006) “Güvenirliliği Doğru Anlamak Ve Bazı Klişeleri Yıkarak: Bilinenlerin Aksine, Cronbach’ın Alfa Katsayısı, Negatif ve “-1” Den Küçük Olabilir”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 7, s.12, ss. 3- 26.

Ballone, L. M. and Czerniak, C. M. (2001) “Teachers’ Beliefs About Accommodating Students’ Learning Styles In Science Classes”, *Electronic Journal of Science Education*, c. 6, s. 2, ss. 1-43.

Başbüyük, A. (2004). Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, c. 163.

Bilgin, İ. ve Durmuş, S., (2003) “Öğrenme Stilleri ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, c. 3, s. 2, ss. 381–400.

Bolat, N. K. (2007) İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersindeki Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Burns, D. E. and Johnson, S. E. (1998) “Can We Generalize About the Learning Style Characteristics of High Academic Achievers?”, Roeper Review, c. 20, s. 4, ss. 276– 282.

Büyüköztürk, S. (2002) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, (2. Basım) PegemA Yayınları: Ankara.

Campbell, L., Campbell, B. and Dickson, D. (1996) Teaching and Learning Through Multiple Intelligences, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Curry, L. (1990) “A Critique of the Research on Learning Styles”, Educational Leadership, c. 56, s.6.

Cağıltay, N. E. ve Tokdemir, G., (2004) “Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Rolü”, I. Ulusal Mühendislik Kongresi, 20-21 Mayıs 2004, Eski Foça, İzmir.

Deborah, B., Scott, C., ve diğerleri. (1998). Can we generalize about the learning Style characteristics. Roeper Review. 20, 4, 276. (10.05.2006),

Dede, Y. and Yaman, S. (2006) “Science and Mathematics Learning Preferences”, International Journal of Enviromental and Science Education, c. 1, s. 2, ss. 172– 180.

Demirbaş, O. O. and Demirkan, H. (2003) “Focus on Architectural Design Process through Learning Styles”, *Design Studies*, c. 24, s. 5, ss. 437–456.

Demirel, B. (2006) Öğrenme Stillerine Göre Anlamlı Gruplar Oluşturmanın Etkinliliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Eskişehir.

Demirkan, S. (2004) “Lisans Programında Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Artırma Yollarına İlişkin Bir Yaklaşım: Öğrenme Stilleri”,

Desmedt, E. and Valcke, M. (2004) “Mapping the Learning Styles “Jungle”: An Overview of the Literature Based on Citation Analysis”, *Educational Psychology*, c. 24, s. 4, ss. 445–464.

Diaz, D. P. and Cartnal, R. B. (1999) “Students’ Learning Styles in Two Classes” *College Teaching*, c. 47, s. 4, ss. 130–136.

Dinçer, T. (2007) Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Duff, A. (2001) “A Note on the Psychometric Properties of the Learning Styles Questionnaire (LSQ)” *Accounting Education*, c. 10, s. 2, ss. 185–197.

Duff, A. (1998) “Objective Tests, Learning to Learn and Learning Styles: A Comment”, *Accounting Education*, c. 7, s. 4, ss. 335-345.

Dunn, R. And Dunn K. (1993) “Learning Styles of The Multiculturally Diverse”, *Emergency Librarian*, c. 20, s. 4, ss. 24–33.

Dunn, R. (1990) “Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles”, *Educational Leadership*, c. 48, s. 2, ss. 15–19.

Dunn, R., Dunn, K. (1992) “Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6”, Massachusetts, Allyn and Bacon, p. 18-35.

Ebeling, D. G. (2001) “Tüm Öğrenme Stillerinde Öğretim”, Education Digest, c. 66, s. 7, p. 41.

Ekici, G. (2002b) “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği”, Eğitim ve Bilim, c. 27, s. 123, ss. 42–47.

Ekici, G. (2002c) “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi”, Eğitim ve Bilim, c. 27, s. 126, ss. 43–52.

Ekici, G. (2003) “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi: Öğretmen Gözlem Formunun Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, s. 34, ss. 254–267.

Erden, M. ve Akman, Y. (1995) Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme, Öğretme, (2. Basım), Arkadaş Yayınevi: Ankara

Ergür, D. O. (1998) Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, HU. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erkan, S. (1996) “Öğrenme Stillerinin Rehberlikte Kullanımı”, Eğitim ve Bilim, c. 20, s. 99, ss. 5–9.

Ertürk, S. (1994) Eğitimde Program Geliştirme, (8. Basım), Meteksan Ltd. Sti: Ankara.

Felder, R. M. (1988) “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”, Engineering Education, c. 78, s. 7, ss. 674–681.

Garcia, F. C. and Hughes, E. H. (2000) “Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement”, Educational Psychology, c. 20, s. 4, ss. 413-430.

Garner, I. (2000) “Problems and Inconsistencies with Kolb’s Learning Styles”, Educational Psychology, c. 20, s. 3, ss. 341-348.

Gencel, E. İ. (2006) Öğrenme Stilleri, deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi, Doktora Tezi, DEU. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Given, B. (1996) “Lerning styles: A Synthesized Model” Journal of Accelerated Learning and Teaching, c. 21, s. ., ss. 11-45.

Grasha, T. (1990) “The Naturalistic Approach to Learning Styles”, College Teaching, c. 38, s. 3, ss. 106–116.

Gusentine, S. D. and Keim, M. C. (1996) “The Learning Styles of Community College Art Students”, Community College Review, c. 24, s. 3, ss. 17–27.

Gürsoy, T. (2008) *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, T.C.

Güven, M. (2004) *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.

Hall, E. and Moseley, D. (2005) “Is There a Rule for Learning Styles in Personalised Education and Training”, ILT. J. Of Lifelong Education, c. 24, s. 3, ss. 243–255.

Hasırcı Kaf, O. (2005) “Görsel Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi”, CU, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c. 14, s. 2, ss. 299–314.

Hasırcı, Kaf, O. (2006) “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği” Eğitimde Kuram ve Uygulama, c. 2, s. 1, ss. 15–25.

Healey, M., Kneale, P. and Bradbeer, J. (2005) “Learning Styles among Geography Undergraduates: An International Comparison”, Area, c. 37, s. 1, ss. 30–42.

Heffler, B. (2001) “Individual Learning Style and the Learning Inventory”, Educational Studies, c. 27, s. 3, ss. 307–316.

Horton, C. B. and Oakland, T. (1997) “Temperament-based Learning Styles as Moderators of Academic Achievement”, Adolescence, c. 32, s. 125, ss. 131-142.

İlhan, A. (2002) İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri, Yüksek lisans tezi: Ankara.

James, P. (2000) “The Influence of a Period of Environment-Orientated Work Experience on Students’ Perception of their Learning Style”, Environmental Educational Research, c. 6, s. 2, ss. 157–165.

Jones, C., Reichard, C. and Mokhtari, K. (2003) “Are Students’ Learning Styles Discipline Specific?”, Community College Journal of Research and Practice, s. 27, ss. 363–375.

Kağan, J. (1965) “Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children”, *Child Development*, s. 36, ss. 609–628.

Karakış, O. (2006) Bazı Yüksek Öğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Kaplan, E. J. ve Kies, D. A. (1995) “Teaching styles and learning styles: Which came first?”, *Journal of Instructional Psychology*, c. 22, s. 1, ss. 29.

Karasar, N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi, (15. Basım), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Karataş, E. (2004) Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Esleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Kaya, F. (2007) İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir. Kaya, H. ve Akçin, E. (2002) “Öğrenme Biçimleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi”, CU, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, c. 6, s.2, ss. 1–5

Kılıç, E. (2002) “Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi” Eğitim Bilimleri ve Uygulama, c. 1, s. 1, ss. 1–15.

Kılıç, E. ve Karadeniz, S. (2004) “Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi”, GU, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 24, s. 3, ss. 129–146.

Koç, D. (2007) İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı Ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar

Koçak, T. (2007) İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.

Kolb, D. A. (1984) Experiential Learning: Experiences as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J. :Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1999) “The Kolb Learning Style Inventory”, Hay Resources Direct. Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2005) “The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1 2005 Thecnical Specification”, Boston, MA:Hay Group Resources Direct.

Koppleman, V. N. ve Verna, M. A. (2002) “Middle School Students Increase Their Vocabulary Knowledge Using Learning Style Preferences”, Research in Middle Level Education Online, c. 25, s. 1, ss. 1–11.

Köklü, N., Büyüköztürk, S. (2000) Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş, (1. Basım) PegemA Yayınları: Ankara.

Lawrence, M. and Veronica, M. (1997) “Secondary School Teachers and Learning Style Preferences”, Educationanl Psychology, c. 17, s. 1/2, ss. 157–177.

Lawson, A. E. and Johnson, M. (2002) “The Validity of Kolb Learning Styles and Neo- Piagetian Developmental Levels in College Biology”, Studies in Higher Education, c. 27, s. 1, ss. 79–90.

Lemire, D. (1996) “Using Learning Styles in Education: Research and Problems” Journal of Accelerated Learning and Teaching, c. 21, s. 1–2, ss. 45–61.

Lincoln, F. and Rademacher, B. (2006) “Learning Styles of ESL Students In Community Colleges”, Community College Journal of Research and Practice, s. 30, ss. 485–500.

Miller, A. (1991) “Personality Types, Learning Styles and Educational Goals”, Educationanl Psychology, c. 11, s. 3/4, ss. 217–239.

Mortimore, T. (2005) “Dyslexia and Learning Style-A Note of Caution”, British Journal of Special Education, c. 32, s. 3, ss. 145–148.

Mutlu, M. (2003) “Öğrenme Stiline Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi”, YU, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, c. 2, s. 2.

Mutlu, M. (2006) “The Relationship between the learning Styles of Students”, International Journal of Enviromental and Science Education, c. 1, s. 2, ss. 148- 162.

Nunn, G. D. (1995) “Effects of a Learning Styles and Strategies Intervention Upon At-Risk Middle School Students”, *Journal of Instructional Psychology*, c. 22, s. 1, ss. 34–40.

Oral, B. (2003) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s. 35, ss. 418–435.

Otrar, M. (2006) Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Önder, F. (2006) Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Özden, Y. (1999) Öğrenme ve Öğretme, (3. Basım) Pegem Yayıncılık: Ankara.

Özkan, S. (2003) The Rules of Motivational Beliefs and Learning Styles on Tenth Grade Students' Biology Achievement, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu ve Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Öztürk, Z. (2007) Öğrenme Stilleri ve 4MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Palou, E. (2006) “Learning Styles of Mexican Food Science and Engineering Students”, *Journal of Food Science Education*, c. 26, ss. 51–57.

Pask, G. (1976) “Styles and Strategies of Learning”, *British Journal of Educational Psychology*, c. 46, ss. 128–148.

Pedrosa, H., Almeida, P., Watts, M. (2004) “Questioning Styles and Students's Learning: Four Case Studies”, *Educational Psychology*, c. 24, s. 4, 531-548.

Peker, M. (2003a) “Kolb Öğrenme Stili Modeli”, Milli Eğitim Dergisi, s.157-ss.185-192.

Peker, M. (2003b). Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Peker, M. and Mirasyedioğlu, S. (2007) “Pre-Service Elementary School Teachers’ Learning Styles and Attitudes towards Mathematics”, Eurasia Journal of Mathematics, Science of Technology Education, c. 4, s. 1, ss. 21–26.

Perry, C. and Ball, I. (2004) “Teacher Subject Specialism and Their Relationship to Learning Styles, Psychological Types and Multiple Intelligences: Implications for Course development”, Teacher Development, c. 8, s.1, ss. 9–28.

Pickworth, G. E. and Schoeman, W. J. (2000) “The Psychometric Properties of Searning Style Inventory and the Learning Style Questionnaire: Two Normative Measures of Learning Styles”, South African Journal of Psychology, c. 30, s. 2, ss. 44–53.

Portes, P., Adams, D. and Sandhu, D. (1996) “Examining the Relation of Learning Styles and Vocational Choice” Journal of Accelerated Learning and Teaching, c. 21, s. 1-2, ss. 85–105.

Price, L. (2004) “Individual Differences in Learning: Cognitive Control, Cognitive Style, and Learning Style”, Educational Psychology, c. 24, s. 5, ss. 681–698.

Reinert, H. (1976) “One Picture is Worth a Thousand Words? Not Necessarily”, Modern Language Journal, c. 60, ss. 160–168.

Ross, J. and Schulz, R. (1999) “Can Computer-Aided Instructions Accommodate All Learners Equally?”, British Journal of Educational Technology, c. 30, s.1, ss. 5–25.

Sadler-Smith, E. (1997) “Learning Style: Frameworks and Instruments”, Educational Psychology, c. 17, s. 1/2, ss. 51–64.

Senemoğlu, N. (2001) Gelişim Öğrenme ve Öğretim, (3. Basım) Gazi Kitabevi: Ankara.

Shaugnessy, M. F. (1998) “An Interview With Rita Dunn About Learning Styles”, Clearing House, c. 71, s. 3, ss. 141-146.

Smith, F. (2001) “Attitudes, Learning Styles and the Workplace”, Journal of Vocational Education and Training, c. 52, s. 2, ss. 281-293.

Suliman, W. A. (2006) “Critical Thinking and Learning Styles of Students in Conventional and Accelerated Programs”, International Nursing Review, c. 53. ss. 73–79.

Swales, S., Senior, B. (1999) “The Dimensionality of Honey and Mumford’s Learning Styles Questionnaire”, International Journal of Selection and Assessment, c. 7, s. 1. ss. 1–11.

Şimşek, O. (2007) Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve 9–11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Tabanlıoğlu, S. (2003) The Relationship Between Learning Styles and Language Learning Strategies of Pre-Intermediate EAP Students, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu ve Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Usta, A. (2006) İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Ulgen, G. (1997) Eğitim Psikolojisi, (3. Basım), Alkım Yayınevi: Ankara.

Wang, K. H., Wang, T. H., Wang, W. L. and Huang, S. C. (2006) “Learning Styles and Formative Assessment Strategy: Enhancing Student Achievement in Web-Based Learning”, *Journal of Computer Assisted Learning*, c. 22, p. 207.

White, J. (1994) “Individual Characteristics and Social Knowledge in Ethical Reasoning”, *Psychological Reports*, c. 75, ss. 627–649.

Woolhouse, M. and Blaire, T. (2003) “Learning Styles and retention and Achievement on a Two-Year A-Level Programme in a Further Education College”, *Journal of Further and Higher Education*, c. 27, s. 3, ss. 257–270.

Yannibelli, V., Daniela, G. and Amandi, A. (2006) “A Genetic Algorithm Approach to Recognise Students’ Learning Styles”, *Interactive Learning Environments*, c. 14, s. 1, ss. 55–78.