

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM 6., 7., 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SINIF DÜZEYLERİ, CİNSİYETLERİ, AKADEMİK
BAŞARILARI VE DERS GRUPLARI İLE ÖĞRENME
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**MUTLU BİÇER
02706102**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. SEVAL FER**

**İSTANBUL
2010**

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

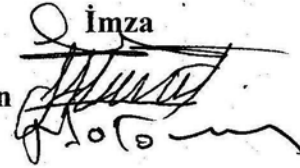
İLKÖĞRETİM 6., 7., 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SINIF DÜZEYLERİ, CİNSİYETLERİ, AKADEMİK
BAŞARILARI VE DERS GRUPLARI İLE ÖĞRENME
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

MUTLU BİÇER
02706102

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 22.11.2010
Tezin Savunulduğu Tarih : 22.10.2010

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Tez Danışmanı: Unvan Ad Soyad
Doç. Dr. Seval Fer
Jüri Üyeleri : Yard. Doç. Dr. Sertel Altun
Dr. Davut Hotaman

İmza


İSTANBUL
KASIM 2010

ÖZ

İLKÖĞRETİM 6., 7., 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIF DÜZEYLERİ, CİNSİYETLERİ, AKADEMİK BAŞARILARI VE DERS GRUPLARI İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDA İLİŞKİ

Mutlu BİÇER

Kasım, 2010

Bu araştırmada ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve dersler ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki özel bir ilköğretim okulundan 626 öğrenci katılmıştır. Araştırma esnasında betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından geliştirilen ve Gencel (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III’ (KÖSE-III) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için 2009-2010 öğretim yılı birinci dönemine ait karne notları alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi için kay kare testi, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Belirlenen farklılıkların kaynağını yorumlamak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırma ile elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri öğrenme derslere göre farklılık göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin en çok değiştirme, en az ayrıştırma stilini tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin Matematik, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna karşın İngilizce dersinde tercih edilen öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin, Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, öğrenme stillerinin değişimi, kolb öğrenme stili envanteri, akademik başarı, öğrenme.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND GRADE LEVELS, GENDER, ACADEMIC ACHIEVEMENT LEVELS OF STUDENTS FROM 6TH, 7TH AND 8TH GRADES

Mutlu BİÇER

November, 2010

The aim of this research study was to examine whether grade level, gender and academic achievement play a role in learning style preferences of students from 6th, 7th and 8th grades. The sample of the research was 626 students from a private school in Beşiktaş-Istanbul. The design of the research was qualitative and the model was relational screening which is placed among general screening models of qualitative research. “Kolb Learning Styles Inventory-III” which was developed by Kolb and adapted to Turkish by Gencel (2006) was used to collect the data about learning styles of the students. For academic achievement, academic records of students at 2009-2010 school year, first semester were taken into account. The data were analysed by Chi-square test, t-test and one-way Anova. Scheffe Test was used to analyse the reasons of the determined differences between variables of the research.

According to the results, the learning styles of students varied in terms of Mathematics, Science and Technology, Turkish and English courses. It was also found that, most of the students were assimilators and least number of students were divergers in terms of learning styles. The results revealed that there were significant differences in students’ learning style preferences in Mathematics, Science and Technology and Turkish courses in terms of gender. But there was not any significant differences in learning styles of students in English course in terms of gender. The learning styles of students varied significantly by grade levels in English, Science and Technology and Turkish courses but the difference was not significant in Mathematics course.

Key words: Learning styles, change in learning styles, kolb learning styles inventory, academic achievement, learning.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve derslere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırma konusunun saptanmasında ve tezin oluşumu sürecinde önerileri ve katkılarıyla sürekli destekleyen değerli hocam Doç. Dr. Seval Fer'e, öğrenim hayatım boyunca emeği geçen tüm öğretmenlerime ve her türlü katkıyı üzerimden eksik etmeyen çalışma arkadaşlarıma saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımın her aşamasındaki desteğini yüksek lisans eğitimimde de eksik etmeyen her zaman yanımda olan annem Kadriye Biçer'e, bana sık sık moral veren kardeşlerim Gamze Buzol ve Tuncay Buzol'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında büyük bir sevgi ve sabırla beni destekleyen, cesaretlendiren, sevgili eşim Melek Aslı Biçer'e, yüksek lisans eğitimim esnasında doğan ve tez sürecimle büyüyen oğlum Tolga'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İstanbul, Kasım 2010

Mutlu BİÇER

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1.Öğrenme Kavramı	3
1.1.2.Öğrenme Stili Kavramı	9
1.1.3. Stil Sınıflamaları	12
1.1.3.1. Kişilik Merkezli Stiller.....	12
1.1.3.2. Biliş Merkezli Stiller.....	12
1.1.3.3. Etkinlik Merkezli Stiller	13
1.1.4. Stil Modelleri	13
1.1.4.1. Myers-Briggs Tip Göstergesi.....	13
1.1.4.2. Curry'nin Soğan Modeli.....	15
1.1.4.3. Riding ve Cheema'nın Bilişsel Stil Yaklaşımı	15
1.1.4.4. Torrance Düşünme ve Öğrenme Stilleri.....	16
1.1.4.5. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli	17
1.1.4.6. Kagan'ın Bilişsel Stil Kuramı.....	18
1.1.4.7. Kolb Öğrenme Stili	18
1.1.4.8. Gregorc Öğrenme Stili	24
1.1.4.9. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili	27
1.1.4.10. Grasha- Reichman Öğrenme Stili	28
1.1.4.11. Reinert Öğrenme Stili.....	29
1.1.5. Öğrenme Stillerinin Farklılaşması	31
1.2. İlgili Araştırmalar.....	32
1.2.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	32
1.2.2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	43
1.3. Araştırmanın Önemi.....	48
1.4. Problem	49
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	50
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	50
1.7. Araştırmanın Kavramları	50
2. YÖNTEM	51
2.1. Araştırmanın Modeli	51

2.2. Çalışma Grubu	52
2.3. Veri Toplama Araçları	53
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
2.3.2. Akademik Başarı Puanı	53
2.3.3. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III	53
2.3.3.1. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III Güvenirlilik ve Geçerlik Katsayıları	56
2.3.4. Verilerin Toplanması	58
2.4. Verilerin Çözümlemesi	59
3. BULGULAR	62
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4. SONUÇ	74
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
4.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	84
4.6. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKÇA	86
EKLER	97
Ek 1. Elektronik Postalar ve Köse III'ü Kullanma İzni	97
Ek 2. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III (KÖSE-III)	101
ÖZGEÇMİŞ	104

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Çalışma Grubunda Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	53
Tablo 2: KÖSE-III Türkçe Formu Öğrenme Yolları Güvenirlik Katsayıları	57
Tablo 3: KÖSE-III Türkçe Formu Öğrenme Yolları Arası Korelasyon Katsayıları	57
Tablo 4: KÖSE-III Türkçe Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları	58
Tablo 5: Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri	60
Tablo 6: Derslere Göre Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	62
Tablo 7: Öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji Derslerine Ait Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları	63
Tablo 8: Öğrencilerin Matematik Dersi Öğrenme Yolları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	64
Tablo 9: Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğrenme Yolları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	65
Tablo 10: Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Yolları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	66
Tablo 11: Öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji Derslerine Ait Öğrenme Stilleri ve Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları	66
Tablo 12: Öğrencilerin Derslere Ait Akademik Başarı Puanlarının Öğrenme Stili Tercihlerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	67
Tablo 13: Öğrencilerin Derslerde Tercih Ettikleri Öğrenme Stillerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 14: Öğrencilerin Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Sonuçları	69
Tablo 15: Öğrencilerin Öğrenme Yolları Puanlarının Derslere Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları	70
Tablo 16: Öğrencilerin Öğrenme Yolları Puanlarının Derslere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	71
Tablo 17: Derslere Göre Öğrenme Yollarının Scheffe Testi Sonuçları	71
Tablo 18: Derslere Göre Öğrencilerin Öğrenme Stili Tercihlerinin Değişimi	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Kolb Öğrenme Stili Modelinin İki Boyutu	19
Şekil 2: Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması	22
Şekil 3: KÖSE-III Koordinat Sistemi.....	55

KISALTMALAR

SK	: Soyut Kavramsallaştırma
SY	: Somut Yaşantı
AY	: Aktif Yaşantı
YG	: Yansıtıcı Gözlem
KÖSE-III	: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

1970’li yıllardan sonra baskın olmaya başlayan psikoloji ve eğitim anlayışları, bireylerin birbirinden farklı özelliklerinin öğrenme ve öğretme sürecinde dikkate alınmasının gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu çerçevede, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu ve öğrenme sürecinde bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama kadar, bireysel farklılıklar olduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Bu durum, hiçbir öğrenenin diğeriyle aynı olmadığı ve her bir öğrenenin öğrenme sürecinde farklı yöntemler ve yaklaşımlar kullandığı anlamına gelir. Öğrenme sürecini etkileyen en önemli bireysel farklılık ise bireyin öğrenmeye yaklaşımını, öğrenme tarzını belirleyen öğrenme stilidir. Öyleyse öğrenme stili nedir?

Farklı boyutlarına odaklanılarak öğrenme stillerine çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmakta ve bunun sonucunda öğrenme stilleri de farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin Fer’e (2003) göre stil, yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır. Bireyin sahip olduğu stil, öğrenme sürecinde de bireyi yönlendirerek bireyin ‘öğrenme stilini’ ortaya koyar. Öğrenme stili, algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavramdır. Öğrenme stili, bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı tercih ettiği yol olup, bireyseldir. Birey sahip olduğu özellikleri doğrultusunda olayları, bilgiyi veya durumu algılar, işler, eyleme geçer ve karşılık verir.

Dunn ve Dunn’a (1993) göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur. Öte yandan Hunt (1979), öğrenme stilini öğrencinin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğini gösteren bir kavram olarak tanımlarken, Felder (1996) öğrenme stilini bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları anlamında kullanır. Keefe (1991) öğrenme stilini öğrencinin nasıl

öğrendiğini ve nasıl öğrenmekten hoşlandığını belirlediğini ifade eder. Kolb (1984) ise öğrenme stilini bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem olarak ifade eder. Kolb'un bu bakış açısı öğrenme stilinin bir yönüyle duyuşal, başka bir yönüyle de zihinsel özellikler taşıdığını gösterir. Buna karşın Zhang (2000) öğrenme stilinin, öğrencinin performansını etkileyen bireysel farklılıklar olduğunu belirterek öğrenme stilinin bir yetenekten ziyade bir tercih olduğu görüşündedir. Bu nedenle de Zhang her bir öğrenme stillinin iyi ya da kötü olarak değerlendirilemeyeceğini, stillerin sadece birbirinden farklı olduğunu ifade eder. Erden ve Altun'a (2006, 21) göre de öğrenme stilleri kişiye özgü özelliklerdir ve hiçbirini diğerine göre üstün değildir.

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi, öğrenme stillerinin tanımları ve amaçları incelendiğinde, neredeyse tamamının ortak olan özelliğinin, bireylerin birbirinden farklı biçimde öğrendiklerini ortaya koymaya çalıştıkları görülür.

Jones ve diğ. (2003, 373) bireylerin öğrenme stillerinin derslere göre farklılaştığını ifade eder. Öğrenme stillerindeki değişimin farklı kaynakları vardır. Öğrenme stilleri, geçmiş deneyimler, alışkanlıklar, sosyalleşme, kişilik, zeka, cinsiyet, öğrenme davranışlarına etki eden dış değişkenlerden etkilenir (Kozhevnikov, 2007, 45). Bireylerin öğrenme stilleri, bir alandan diğerine değişiklik gösterebilmekte ve belki de aileye, okula, kültürel unsurlara göre farklılaşabilmektedir (Mitchell ve diğ., 2009, 12). Bu anlamda, öğrenme stillerinin öğrencilerin, cinsiyet, rekabet ve başarı seviyelerinden etkilenecek şekilde değişim gösterdiği bulgulanmıştır (Moss, 1982, 132).

Bireylerin sahip olduğu stiller zaman içerisinde değişikliğe uğrar. Stillerin değişikliğe uğraması, bireyin tercihlerinin şiddetine ve bireyin tercihlerindeki esnekliğine bağlıdır. Etkinlik merkezli (öğrenme stili) bakış açısına sahip kuramcıların büyük kısmı, stillerin, yaşam süreci içerisinde geliştirilip değiştirilebileceğini ifade eder (Kolb 2000, 3; Sternberg, 1990, 181). Bu kapsamda stiller 'sonsuz kadar donmuş' değil, dinamik bir yapıdadır. Stillerde zaman içerisinde yaşanacak değişim, bireylere göre de farklılık gösterebilecektir. Bu değişimi açıklamaya çalıştığı araştırmasında Loo (1997), bireylerin zaman içerisinde öğrenme stillerinin değiştiği ve değişimin erkeklerde daha fazla görüldüğünü ifade eder.

Bireylerin her öğrenme ortamında ve her yaşta aynı öğrenme stilini tercih ettiği yönündeki bulgular yerini öğrenme tercihlerinin farklı ortamda ve farklı yaşlarda değiştiği bulgularını içeren araştırmalara bırakmıştır (Örn., Jones ve diğ. 2003; Loo, 1997; Payne, 1999; Peterson ve diğ., 2009). Her birey bir öğrenme stili profili taşımakla birlikte her öğrenme stili değişik özelliklerini de üzerinde taşır, yalnızca bir öğrenme stili profili içinde kalmaz. Her ne kadar iyi ya da kötü stil olmasa da, amaç, belirli durumlar için en uygun öğrenme stillerinin belirlenerek geliştirilmesidir (Grigorenko, Sternberg, 1997, 297).

Öğrenme, edinilen deneyimlerin sonucu gerçekleştiğine göre, farklı derslerin sahip olduğu farklı içeriklerin öğrencilerde farklı öğrenme deneyimleri oluşturabileceği ve buna bağlı olarak öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinde bulunmasına neden olacağı düşüncesi makul görünmektedir. Diğer bir deyişle, bireylerin öğrenme stilleri tercihleri, farklı durumlarda ve farklı öğrenme görevleri esnasında değişebilir. Örneğin, bireyin edebi bir eserin anlamını bulmaya çalışırken kullandığı stil ile her hangi bir yönergeyi okurken kullandığı stil aynı olmayacaktır. Benzer biçimde, cebir problemi çözerken kullandığı stil ile geometrik bir şekil çizerken kullandığı stil birbirine benzemeyecektir. Bireylerin baskın bir öğrenme stilli olduğu ve bu öğrenme stilini her derste aktif olarak kullandığı bilinmektedir. Ancak, bireyler farklı derslerde farklı deneyimler yaşayacak ve farklı deneyimler sonucunda öğrenme tercihleri de derslere göre farklılaşabilecektir. Bu durumda, öğrenme stillerinin sabitlenen bir özellik olmadığı, öğrenme ortamı temel alındığında dersten derse değişebileceği beklenmektedir. Öğrenme stillerinin değişebileceği fikrinden ve beklentisinden hareketle bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, akademik başarı ve ders değişkenleri açısından incelenmesidir.

1.1.1. Öğrenme Kavramı

İnsanlar yaşama başladıkları andan itibaren sürekli çevresiyle etkileşim içerisinde. Bu etkileşim ve kalıtım yoluyla kazandığı özellikler bireyin bütün yaşamını şekillendirmektedir. Bu şekillendirmede en büyük payın öğrenme yeteneği olduğu söylenebilir. Öğrenme kavramını, bilim tarihi boyunca pek çok filozof, psikolog ve eğitimci tanımlamaya çalışmıştır. Ancak, herkesin üzerinde anlaşabildiği ortak bir

öğrenme tanımı ortaya konulamamıştır. Öğrenme konusundaki her kuram ve kuramcı öğrenme kavramını kendi perspektifinden tanımlamış ve öğrenme sürecine ilişkin farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur (Senemoğlu, 2005, 99). Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Hergenhahn ve Olson (2001, 3) öğrenmenin, yaşantı sonucunda davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olduğunu, hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle gerçekleşen davranış değişikliklerinin öğrenme olmadığını ifade etmektedirler. Benzer bir ifadeyle Ertürk (1993, 78) öğrenmeyi “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak tanımlarken, Binbaşıoğlu (1995, 247) “öğrenmenin, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi süreci” olduğunu ifade etmektedir.

Bacanlı (2002, 145), öğrenme “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimlerdir” tanımı ile öğrenmenin gerçekleşmesinde tekrar faktörünün önemini vurgulamaktadır.

Ülgen, (1997, 101) ise öğrenmeyi, “bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişim” olarak tanımlamakta ve bu değişimin insan karakterinde ve yeteneğinde sürekli devam eden, büyüme sürecine atfedilmeyen bir değişim olduğunu belirtmektedir. Ülgen, bireyin öğrenme sonucu sadece davranışlarında değil, zihinsel yapısında da değişimler oluşturacağını, bu değişimlerin ürün olarak öğrenme şeklinde adlandırılabileceğini vurgulamaktadır. Ülgen'in ortaya attığı bir diğer kavram ‘süreç olarak öğrenmedir’. Süreç olarak öğrenme bireyin etkileşim ortamında uyarınları algılayarak, düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde belleğine kaydetmesidir.

Arık (1995, 65) öğrenme tanımlarında belirtilen davranış değişikliğinin her zaman meydana gelmeyeceğini, öğrenmenin meydana gelmesi için davranışın belirli şartlarda tekrar edilmesine gerek olmadığını belirterek çok daha farklı bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Benzer bir yaklaşımla Ormrod (2008, 162) öğrenmeyi “açık davranış değişmelerinin gözlenmesine gerek duyulmayan, zihinsel çağrışım biçimi kapsayan ve yeni bilgilerin önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişkisinin kurulduğu bir süreç” olarak ifade etmektedir.

Öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı, öğrenmeye hangi açıdan bakıldığına göre değişmektedir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Özden (1999, 21) öğrenmeyi açıklamaya çalışan bu kuramları şu şekilde sınıflamıştır: (1) Davranışçı öğrenme kuramları. (2) Bilişsel öğrenme kuramları. (3) Duyuşsal öğrenme kuramları. (4) Nörofizyolojik (beyin temelli) öğrenme kuramları. (5) Yapılandırmacı öğrenme kuramları.

Davranışçı öğrenme kuramları, öğrenmenin gözlemlenebilen uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul etmektedirler. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme deneyimler sonucu davranışlarda meydana gelen kalıcı izli değişimdir. Bu sebepten dolayı davranışçılar, davranışlarda meydana gelen değişimler ve bu değişikliğe neden olan uyarıcılarla ilgilenirler (Senemoğlu, 2005, 101-179). Erden ve Akman (2003, 154), davranışçı kurama göre davranış değişmesine neden olan üç temel öğrenme sürecini şu şekilde sıralar:

“(1) Klasik koşullanma: Birey doğal olarak bir uyarıcı karşısında gösterdiği tepkiyi, tepkiye neden olan uyarıcıdan hemen önce gelen bir uyarıcıya da göstermeyi öğrenebilir. Bu şekilde gerçekleşen öğrenmeler rastlantısal öğrenmelerdir. (2) Edimsel koşullanma: Bireyin davranışı olumlu sonuç verirse (pekiştirilirse), davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı artar. Başka bir ifadeyle pekiştirilen davranış öğrenilir. (3) Gözlem yoluyla öğrenme: Birey, birçok davranışı çevresindeki kişileri izleyerek ve taklit ederek öğrenir.”

Fidan ve Erden’e (1994, 191-192) göre, davranışçı kuramın öğretim ilkeleri şunlardır: “(1) Yapararak öğrenme esastır. (2) Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. (3) Özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. (4) Öğrenmede güdülenme önemlidir.”

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenmenin kişinin içinde oluştuğu, beyin ve sinir sistemi kapasitesinin yeterliliğinin değişmesi ile de sonuçlandığını ifade etmektedirler. Bu görüşe göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması, kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, kendisi için anlamlı hale getirmesi ve uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Shuell, 1986’dan aktaran Erden, Akman, 2003, 156). Fidan ve Erden (1994, 168) bilişsel öğrenme kuramcılarının, öğrencilerin pasif alıcılar olmadıklarını, bilgiyi aktif yollarla içselleştirerek öğrendikleri görüşünde olduklarını ifade etmektedir. Öğrenenler dikkatini kontrol ederek uyarıcıları seçer, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Erden, Akman, 2003, 158).

Bilişsel yaklaşıma göre, davranışçı akım temsilcilerinin davranışta değişme olarak tanımladığı olay, kişinin içinde oluşan öğrenmenin bir yansımasıdır. Yani davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilirken, bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir, öğrenilen bilgideki değişim davranışa yansır (Woolfolk, 1993'den aktaran, Erden, Akman, 2003, 157). Özden'e (1999, 26-27) göre bilişsel kuramın öğretim ilkeleri şu şekildedir:

“(1) Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine inşa edilir. (2) Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. Anlayarak ve kavrayarak öğrenme, ezbere öğrenmeden daha kalıcıdır ve diğer alanlara kolayca transfer edilir. (3) Öğretimde, öğrenciye öğrendiklerini kullanma fırsatı verilmelidir. (4) Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur. (5) Öğretmen bir otorite olmaktan ziyade rehber konumunda olmalıdır. (6) Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. (7) Öğrenilen bilginin düzeni öğrencilerin algılamasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır. (8) Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi kendisi keşfederse öğrenme daha kalıcı olur. (9) Öğrenmede dış koşullar öğrenilecek davranışın özelliğine ve öğrenenin iç koşullarına göre düzenlenmelidir. (10) Öğrenciye öğrenme sonunda dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenilene karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam olarak öğrenmesine yardım eder. (11) Öğrencinin bir öğrenmede amacının olması, onun güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynar.”

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Duyuşsal kuramlar insanların duygu, tutum ve değerlerin nasıl geliştiğini inceler. Ayaş (1997, 31) duyuşsal öğrenmenin inanç, niyet ve hislerle ilgili kavramların bireylerdeki değişimini kapsadığını vurgular. Bilişsel kuramcılar, benlik ve ahlak gelişiminin belirli dönemler içinde, davranışçı kuramlar ise ahlaki yargıların dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Duyuşsal kurama göre öğrenme, öğrenene haz vermelidir, öğrenilenleri pekiştirilmesi için yapılan alıştırmalar bireye haz vermezse öğrenme zarar görür, alıştırmalar bireyin gerilimini azaltmalıdır. Bireyin güdülerini tüm eylemlerinin ve öğrenmelerinin temelidir. Başaran (1991, 38) bireylerin güdülerini doyurabilmek için öğrenme eğilimlerine geçtiklerini ifade etmektedir. Özden'e (1999, 29-30) göre, duyuşsal kuramların öğretim ilkeleri şunlardır:

“(1) Eğitimin; öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir. (2) Eğitimin, akademik, sosyal, duygusal ve bedensel olarak dört boyutu olan benlik kavramını dikkate alması gerekir. (3) Eğitim, hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir. (4) Sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı, yakışsız sıfatlar takılmamalıdır. (5) Eğitim, benlik tasarısının oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencisinin benlik duygusuna değer vermelidir. (6) Akademik başarısızlık, çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalı, öğretmen başarısız olan çocuklara çok fazla yüklenmemelidir. (7) Zoru başaran öğrenciye başardığı hissini vermek gerekir. (8) Ahlak gelişiminde en etkisiz yöntem olan nasihat yerine çocuklara kuralları ve normları öğrenebilecekleri yaşantılar sunmak gerekir. Ahlaki değerler, bir ders adı altında değil, tüm derslerin içine serpiştirilmiş tartışmalarla daha kolay kazandırılabilir. Öğretmen ve anne-babalar, sözleriyle değil davranışlarıyla birer ahlak modeli olmalıdırlar. (9) Ahlaki gelişim,

dönemleri içerisinde verilmelidir. Bunun için, ahlaki gelişim dönemleri iyi bilinmeli ve ilgili ahlaki gelişim hedeflenmelidir.”

Nörofizyolojik öğrenme kuramı, ‘Beyin Temelli Öğrenme Kuramı’ olarak ta bilinmektedir ve bu kuram Hebb tarafından sistematikleştirilmiştir. Hebb'e göre insan beyni bir telefon santraline benzemez. Eğer insan beyni bir telefon santraline benzer şekilde çalışsaydı, beynin ön lobundan çıkarılan bazı dokular o bölgeye ait fonksiyonların tamamen yok olmasına neden olurdu. Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şeklini bilmeden öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır (Çelik, 2004, 56). Hebb'e göre beynin; kendine özgü uyarıcıyı almak, analiz etmek, eskilerle karşılaştırmak, anlamlandırmak, gerekli tepkiyi yeniden örgütlemek, gelecekte kullanmak üzere bilgiyi saklamak gibi işlevleri vardır (Senemoğlu, 2005, 375). Genel yeteneğin kalıtımla belirlenmeyip yaşantı ürünü olduğunu, genel yeteneği belirlemede çocuklukta kazanılan yaşantıların yetişkinlikte kazanılan yaşantılardan daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Hebb'in kuramı, öğrenmeyi bilişsel öğrenme kuramcılarının görüşlerine ek olarak hem bilişsel hem de nörofizyolojik boyutlardan açıklamaktadır. Özden (1999, 47), nörofizyolojik kuramın öğretim ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

“(1) Birçok işlevi eşzamanlı olarak yerine getirebilen beyin paralel işlemci olduğu için öğretimde aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine inşa edilmelidir. (2) Öğrenme fizyolojik bir olay olduğu için öğretim; stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir. (3) Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Anlam yükleme, örüntülüme yoluyla gerçekleşir. Etkili bir öğrenme için anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalı, öğrencinin beklenti, eğilim, ön yargı, özsaygı ve sosyal etkileşim ihtiyacı gibi duygularına yer verilmeli, üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan yenilik, kesif, problem çözme gibi alıştırmalar tüm öğrenciler için kullanılmalı ve beyin bu tür alıştırmalarla zorlanmalıdır. (4) Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algıladığı için sağlıklı bir insanda beynin her iki yarıküresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde, konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir. (5) Öğrenme, hem doğrudan odaklanan hem de yan uyarıcılardan algılanan uyarıcıları içerdiği için etkili öğrenme ortamında; sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir. (6) Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluştuğu için, etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcıların öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. (7) Olgular ve beceriler, uzaysal hafızada depolandığından daha iyi öğrenildiği için uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim; film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinliklerini içermelidir. (8) Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle kettendiği için etkili öğretim, öğrencinin zekâ seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak tehdit içermeyen bir ortamda gerçekleştirilmelidir. (9) Hiçbir beyin diğerine benzemediği için öğretim, bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.”

Yapılandırmacılık, bireyin ‘zihinsel yapılandırması’ sonucu meydana gelen bilişsel temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu alanla çalışmalarıyla kaynak sağlayan

araştırmacılar; William James, John Dewey, Jean Piaget ve Lev Semyonovich Vygotsky'dir.

Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir" şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde bireylerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme yaklaşımıdır (Appleton, 1997, 12). Bu yaklaşım öğrencilerin sahip oldukları bilgilerini kendilerinin yapılandırıdığını ve bu yapılanmada önceden sahip oldukları fikirlerini kullandıklarını ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre; bireylerin konu ile ilgili ön bilgileri, yeni öğrenilecek bilgiyi büyük ölçüde etkilediğinden çok büyük bir öneme sahiptir (Duit, Treagust, 1998, 34). Bu bağlamda, Gürol (2002, 65) öğrenmeyi bilgi transferi olarak değil, öğrencinin kendi bilgisini, önceden bildiklerinin temelinde aktif bir şekilde yapılandırması, hatta yaratması olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre birey, yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Bu yaklaşımda, bilginin her bir birey tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, bireyin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gürol, 2002, 65).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının bir diğer özelliği de, bilginin yapılanması sürecinde bireylerin içinde bulunduğu sosyal ortamın önemli bir rol oynamasıdır. Bu yaklaşıma göre, bilgi belli bir sosyal ortam içerisinde yapılandırılmış olup, ideoloji, din, politika, ekonomi, insan ilişkileri ve öğrenme çevresinin özelliklerinden etkilenmektedir (Widodo ve diğ., 2002, 134). Shiland (1999, 109), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretim ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

“(1) Öğrenme zihinsel bir süreçtir ve bilginin yapılanması zihinsel işlemleri gerektirir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, materyal veya bilgi öğrenene doğrudan verilmez. Bilgiler anlamlı bir şekilde öğrenilir. (2) Öğrencilerin önceki bilgi birikimi, öğrenmeyi etkiler. Yeni bilgi öğrenciye, onun önceki bilgi birikimi ile ilişkilendirilerek verilmelidir. Öğrenenlerin zihninde yeni bilgilerin öğretilmesine engel olabilecek çeşitli yanlış kavramlar bulunabilir. Öğrencilerin bu yanlış kavramları bilimsel olarak kabul edilebilir bilgilerle değiştirilerek öğretim işlemi gerçekleştirilmelidir. (3) Öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgilerinin yanlış ya da tatmin edici düzeyde olmadığını onlara ispatlanması ile daha sağlıklı bir şekilde meydana gelir. Öğrencilerin mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunun gösterilmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması için öğrenci tarafından kazanılan deneyimler kullanılabilir. Eğer öğrenci deneyimleri ile ilgili olarak mevcut bilgilerini kullanarak doğru tahminler yapabilirse, anlamlı

öğrenme gerçekleşmiş olur. (4) Öğrenme aynı zamanda sosyal bir süreç olduğundan dolayı, bilişsel anlamda gelişme sosyal etkileşimler sonucunda meydana gelir. Öğrenme sorgulayıcı tarzda yapılan konuşmalarla daha da kolay gerçekleşir. (5) Öğrenme kavramla ilgili ek uygulamaları gerektirir. Yeni uygulamalar öğrencinin konuyla ilgili bilgilerinin pekişmesini sağlar.”

Karakış’a (2006, 43) göre, öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlasalar da öğrenme kuramlarının ortak yönleri bulunmaktadır. Bu ortak yönler kısaca aşağıda özetlenmiştir: (1) Öğrenme için uyaran şarttır; öğrenme uyaranların etkisi altında oluşur. (2) Öğrenci, öğrenmek istediği nesneleri kendi çevresinden seçer. (3) Öğrenme, sinir sistemiyle ilgili görülmektedir. (4) Öğrenci etkindir; kendi öğrenimi için etkinliğe gereksinimi vardır. (5) Uyaranlar aracılığıyla dış dünyadan aldığımız izlenimler ve bireyin kendi yaptıkları, zihin yaşamımızı besleyen birer besin durumundadır. Öğretim bu yaşantılara dayanmalıdır. (6) Öğrenme, birçok şeyin etki yaptığı karmaşık bir süreçtir. (7) Öğrencinin zihin eğitimi kadar onun kişiliğini oluşturan beden, duygu ve toplumsal eğitimine de önem verilmelidir. (8) Eğitim ve öğretimde bireysel farklılıklar önemlidir. (9) Çocuğun yeni öğrendiği her şey, onun için yaratıcı bir etkinlik sonucudur. (10) Evde anne ve baba, okulda öğretmen, çocuğu yaratıcılığa götürecek bir çevre hazırlamakla yükümlüdürler

1.1.2. Öğrenme Stili Kavramı

Bireyler ortak bir çevreyi paylaşırken, olgu ve olayları içselleştirerek yaşantılar haline dönüştürürken farklı yöntemler izlerler. Her birey, farklı yaşantıya ve davranışlara sahip olduğuna göre öğrenmelerini de farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirmektedir. Başka bir ifadeyle, her birey öğrenme sürecinde kendi özel yaklaşımını kullanmaktadır. Bu durum, hiçbir öğrenenin diğeriyle aynı olmadığı ve her bir öğrenenin öğrenme sürecinde farklı yöntem ve yaklaşımlar kullandığı anlamına gelir. Bu farklılıkların hepsi, bireyin öğrenme stillerini ortaya koymaktadır (Felder, 1996, 23). Öğrenme stilleri ile ilgili değişik modeller sunan araştırmacılar, öğrenme stillerini farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Keefe (1991) öğrenme stilini, “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin birleşimi olarak ele alarak, öğrencilerin öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdikleri ve çevresini nasıl algıladıklarını belirleyen bir gösterge” olarak tanımlar. Bu özelliklerin, bireyin evdeki, okuldaki ve toplumdaki kültürel değişimine bağımlı olarak oluştuğunu ve geliştiğini belirtir. Dunn ve Dunn’a (1993) göre öğrenme stili, “her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine

odaklanması ile başlayan bilgiyi alması ve zihne yerleştirmesi ile devam eden bir süreçtir”. Başka bir ifadeyle, Dunn ve Dunn öğrenme stilini bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklamaktadır. Nunan (1998’den aktaran Ekici, 2003, 11) öğrenme stilli kavramını daha geniş bir perspektifle değerlendirir, öğrenme stillerinin bireyin kişiliğinin, sosyo-kültürel tecrübelerinin ve eğitim deneyimlerinin sonuçları olduğunu ifade eder. Galloway ve Labarca (1990’dan aktaran Erden ve Altun, 2006, 25) öğrenme stilini “bireyin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütün” olarak tanımlar. Bu araştırmacıların ortak yanları, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici güç olarak ele almalarıdır.

Öğrenme sürecini temel alarak deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren Kolb (1984, 24) öğrenme stilini, “bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem” olarak tanımlar. Kolb öğrenme stili tanımıyla öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlikle örtüşen psikolojik yapının varlığını ifade eder.

Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan başka bir modeli geliştiren Grasha (1996, 97) öğrenme stilini, öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler olarak tanımlar. Bu tanım, bilgiyi edinme yönüyle bilişsel, etkileşim ve katılım yönüyle de duyuşsal boyutları ifade eder (Bilgin, Durmuş, 2003, 384). Grasha, bu tanımla aslında öğrenme stiline eğitsel süreçlere toplumsal yansımaların da olabileceğini ve öğrenme stiline yalnızca bireye özgü bir değişken olarak görülmemesi gerektiğini vurgular.

Felder ve Silverman (1988), bireydeki belli şekilde hareket etme eğilimliliğinin bir tercihi de içerdiği yaklaşımından yola çıkarak öğrenme stilini, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları olarak ifade eder. Jonassen ve Grabowski (1993) öğrenme stilini “farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenen tercihleridir, bu tercihler bilginin farklı şekilde işlenmesi sürecindeki genel eğilimlerdir” şeklinden tanımlamıştır. Benzer bir yaklaşımla Merriam ve Caffarella (1991, 176), öğrenme stilini bireyin öğrenme durumlarında bilgiyi işlemede, farkında olmada ve harekete geçmede kullandığı bireysel özellikler olarak belirtir. Sarasin (1999, 3) öğrenme stilini bireyin bilgiyi algılamasında ve belli bir yolla ya da yolları birleştirerek işleminde tercihi ya da eğilimi şeklinde tanımlar.

James ve Gardner (1995, 20) öğrenme stilini, “öğrencilerin öğrenme işine giriştiklerinde bilgiyi en verimli ve etkili şekilde algılamada, işlemede, saklamada ve tekrar çağırmada farklı şartlar altında birçok parçadan oluşan davranış şekli” olarak tanımlarlar. Şimşek (2004, 48) öğrenme stilini “herhangi bir kişinin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik ve tutarlı yaklaşımları” olarak tanımlar. Şimşek, “bu yaklaşımların doğuştan gelen ya da sonradan edinilen bilişsel ve duyuşsal nitelikli birçok özelliği kapsayabileceği, fakat kullanımlarının doğal bir hız ve işlerlik kazanmış olması gerektiğini” ifade eder.

Ehreman ve Oxford (1990, 38) öğrenme stilini “tercih edilmiş veya zihinsel fonksiyonların alışkanlık durumları ve yeni durumlarla mücadele edebilme” olarak ifade eder ve öğrenme stili kavramının alışkanlık boyutunu vurgular.

Given (1996, 44), öğrenme stilini “bireylerin öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken kullandıkları, birbirine benzer ve farklı özellikler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Boydak (2001, 8) öğrenme stillerinin biyolojik yönünü vurgulayarak “bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri” biçiminde ifade eder.

Fer (2005, 292) ise stili “bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı tercih ettiği yol” olarak tanımlar ve “stilin yetenek ile kişi arasında bir bağlantı olduğunu” ifade eder.

Zhang’a (2000, 271) göre öğrenme stilleri, öğrencinin performansını etkileyen bireysel farklılıklardandır. Ayrıca Zhang, öğrenme stiline bir yetenekten ziyade daha çok bir tercih olduğu görüşündedir. Bu nedenle stiller, iyi ya da kötü olarak değerlendirilemezler, onlar yalnızca birbirlerinden farklıdırlar (Sternberg, 1994, 36). Tüm öğrenme stillerinin tanımları ve amaçları incelendiğinde, neredeyse tamamının ortak bir şekilde bireylerin birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir (Boydak, 2001, 12). Nasıl her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı ve kişiye özgü ise öğrenme stilleri de kişiye özgü özelliklerdir ve hiçbirinin diğerine üstünlüğü bulunmamaktadır (Erden, Altun, 2006, 21).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, öğrenme stili bir kaç grupta incelenmektedir. Fer (2005, 294) stillerin literatürde “biliş merkezli, kişilik merkezli ve etkinlik

merkezliler” olarak gruplandırıldığını; üçünün de ortak özelliğinin “bireylerin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işlemede kullanmayı tercih ettiği yollara odaklandıklarını” dile getirmiştir.

1.1.3. Stil Sınıflamaları

Stil üzerinde yapılan araştırmalar değişik yaklaşımlar ortaya çıkarmış ve bu alanda çeşitli gruplamalar yapılmıştır. Bu araştırmada, Grigorenko ve Sternberg’in stil sınıflaması ele alınmıştır. Grigorenko ve Sternberg (1997) stil literatürünün bir incelemesini yapmış, stile dair üç genel yaklaşım belirlemişlerdir. Bunlar; biliş merkezli, kişilik merkezli ve etkinlik merkezli yaklaşımlardır. Bu üç yaklaşım, birbirinden kavramsal olarak farklıdır, fakat üçünün de ortak yanı bireylerin yeteneklerini kullanmada ve bilgiyi işlemede kullanmayı tercih ettiği yollara odaklanmasıdır (Fer, Cırık, 2007, 250). Bu üç yaklaşımın genel özellikleri şunlardır.

1.1.3.1. Kişilik Merkezli Stiller

Stiller kişilik boyutları olarak da tanımlanmakta ve kişilik değişkenleriyle açıklanmaktadır. Bunlar kişilik boyutlarına dayalı stillerdir. Kişilik merkezli olarak da adlandırılan stiller, bilişsel stillerle ilişkilidirler (Ehrman, 1990, 34).

Kişilik özelliklerinin stile yansısıyla ortaya çıkan kişilik modelleri çerçevesinde geliştirilmiş olan en tanınmış model, Jung-Myers-Briggs modelidir.

1.1.3.2. Biliş Merkezli Stiller

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik olarak yaptığı işlemlerin tamamıdır (Erden, Akman, 2003, 150). Bireylerin bilgiyi alma, işleme ve tecrübe etme biçimlerine dair tutarlı bireysel farklılıklarına bilişsel stil denir. Williams ve Sternberg’e (2002) göre bilişsel stil, zihinsel bilgi işlem sürecinin biçimine ilişkin bireyin tercihlerini işaret eder. Bilişsel stiller, bireyin algısal ve zihinsel yeteneklerini içerir ve bilgiyi işleme üzerine odaklanır (Fer, Cırık, 2007, 250). Morgan’a (1997,3) göre, bilişsel stiller bilişin içinde bulunduğu tüm birey faaliyetlerini etkiler.

Bu yaklaşım içinde kalan araştırmacılar, bireylerin algısal ve zihinsel etkinliklerde gösterdikleri, bireyin kendisine özgü, kendi içinde tutarlı işlem biçimlerini araştırmışlardır (Grigorenko, Sternberg, 1997, 295). Witkin, Riding ve

Cheema, Sternberg gibi araştırmacılar bu model temelinde çeşitli öğrenme stili modelleri geliştirmişlerdir.

1.1.3.3. Etkinlik Merkezli Stiller

Etkinlik merkezli stiller aynı zamanda öğrenme stilleri olarak da adlandırılır. Öğrenme stilleri, bireylerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimiyle ilgilidir (Şimşek, 2002'den aktaran Erden, Altun, 2006, 48). Etkinlik merkezli stiller, bireyin bir konuyu nasıl öğrenmeyi tercih ettiği üzerine odaklanır (Fer, Cırık, 2007, 250). Bu sebepten dolayı, etkinlik merkezli yaklaşımlar sınıf ortamında doğrudan uygulama imkanı bulurlar.

Etkinlik merkezli stillerden yaygın biçimde tercih edilenler Kolb, Gregorc, Dunn ve Dunn, Grasha-Reichman ve Reinert modelleridir.

1.1.4. Stil Modelleri

1.1.4.1. Myers-Briggs Tip Göstergesi

Jung, 1923 yılında gerçekleştirdiği çalışmaları sırasında insan davranışlarında pek çok benzerlik olduğunu, buna karşın pek çok farklılık da olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklara dayalı bir kuram ortaya koymuştur. Bu kurama göre bireyler, duyularına karşılık algılarıyla, hayali duygularına karşılık mantıki düşünceleriyle, kişiler arası iletişimde içe dönüklüğe karşılık dışa dönük kişilik tipleriyle çeşitli özellikler gösterirler (Keefe, Ferrell, 1990, 57). Jung'ın kuramını temele alan Myers ve Briggs ise, değişik kişilik tiplerine ait tercihleri yansıtan çalışmalarında kendi sınıflamalarını yapmışlar ve kişiliği dışadönük-içedönük, duyuşal-sezgisel, düşünen-duygusal ve yargısal-algısal şeklinde dört bölümde sınıflandırmışlardır (Felder, 1996, 18).

Cumming (1995) bireylerin hangi durumlarda dış dünyasındaki insanlara ve etkinliklere odaklanmayı tercih etmesi dışa dönük, hangi durumlarda iç dünyasındaki fikir ve deneyimlere odaklanmayı tercih etmesi ise içe dönük kişilik özelliği olarak sınıflandırıldığını ifade etmiştir.

Dışa dönüklük: Dışa dönüklük, bireyin ilgisinin ve enerjisinin dış dünyadaki eylem ve insanlara yoğunlaşmasıdır. Dışa dönük kişiliğe sahip bireyler diğer insanlarla

etkileşimi ve birlikte gruplarla çalışmayı tercih etmektedirler (Myers, Myers, 1997, 226).

İçe dönüklük: İçe dönüklük, bir bireyin ilgisinin ve enerjisinin iç dünyasındaki fikirlere, anlamlara, yapı ve deneyimlere yoğunlaşmasıdır. İçedönük kişiliğe sahip bireyler konulara, olaylara veya durumlara çabuk konsantre olmakta ve düşüncelerini paylaşmamakta, bireysel çalışmayı tercih etmektedirler (Myers, Myers, 1997, 226).

Cumming (1995) bireylerin bilgiyi anlamlandırarak almalarına yönelik tercihleri duyuşal ve sezgisel kişilik özellikleri olarak sınıflandırıldığını ifade etmiştir.

Duyusal: Duyusal kişilik özelliğine sahip bireyler, yapılandırılmış, organize edilmiş öğrenme ortamlarını tercih ederler.

Sezgisel: Sezgisel kişilik özelliğine sahip bireyler, daha çok buluş yoluyla öğrenmeyi tercih etmektedirler (Myers, Myers, 1997, 226-228).

Cumming (1995) bireylerin, diğer bireyleri etkileyecek kararları vermelerine ilişkin tercihleri düşünen ve hisseden kişilik özellikleri olarak sınıflandırıldığını ifade etmiştir.

Düşünen: Düşünen kişilik özelliğine sahip bireyler, eleştirel düşünmeye önem vermekte ve problem çözmekten hoşlanmaktadırlar.

Hisseden: Hisseden kişilik özelliğine sahip bireyler, küçük ve uyumlu gruplarda çalışmayı tercih etmektedirler (Myers, Myers, 1997, 226-228).

Cumming (1995) bireylerin dış dünya ile meşgul olurken ne kadar esnek olabileceklerine ilişkin tercihleri yargısal veya algısal kişilik özellikleri olarak sınıflandırıldığını ifade etmiştir.

Yargısal: Yargısal kişilik özelliğine sahip bireyler verilen görevin tamamlanmasına odaklanmakta, çalışma saatlerini ve işlerini planlı bir şekilde yürütmektedirler.

Algısal: Algısal kişilik özelliğine sahip bireyler ise işlerini son dakikaya kadar ertelemekte ve detaylarla uğraşmaktan hoşlanmaktadırlar (Myers, Myers, 1997, 226-228).

1.1.4.2. Curry'nin Soğan Modeli

Curry öğrenme stil modelinin boyutlarını “Soğan Modeli” adını verdiği bir modelle açıklamaktadır (Riding, Cheema, 1991, 196). Bu modele göre merkezden dışarı doğru şu boyutlar ifade edilmektedir.

Öğretimsel Tercih: Soğanın dış kabuğunu oluşturan ve gözlemlenmesi en kolay olan stil, öğretimsel tercihtir. Öğrenme tercihlerine ilişkin stiller bu kapsamda değerlendirilir. Öğretimsel tercih, bireyin öğrenmeyi gerçekleştireceği ortam konusundaki seçimiyle ilişkilidir. Bu katman, öğrenenin bulunduğu ortamdan, öğrenenin beklentilerinden, öğretmenin beklentilerinden ve diğer dış etkenlerden en fazla etkilenen katman olduğundan, öğrenme stilleri alanındaki en istikrarsız, en kolay etki altında kalan alandır (Riding, Cheema, 1991, 196).

Bilgiyi İşleme: Soğan modelinin ikinci katmanıdır. Bu katman, bireyin bilgiyi özümsemekte kullandığı zihinsel yaklaşım olarak değerlendirilir (Çelik, 2004, 34). Bu işlem çevre ile doğrudan ilişkili olmadığından, bu stile ait ölçümler, öğretimsel tercihe ait ölçümlerden daha istikrarlıdır (Riding, Cheema, 1991, 196).

Kişilik: Soğanının en içte bulunan üçüncü katmanıdır. Bireyin, çevreyle doğrudan ilişkisi olmayan bilgiyi organize etme ve özümseme yaklaşımı olarak tanımlanan kişilik stili, dolaylı olarak ortaya konulan ve ancak bireyin davranışlarının değişik öğrenme ortamlarında gözlenmesiyle anlaşılabilir hale gelen göreceli olarak değişmez unsurlardan oluşur (Riding, Cheema, 1991, 197).

1.1.4.3. Riding ve Cheema'nın Bilişsel Stil Yaklaşımı

Riding ve Cheema (1991'den aktaran Şimsek, 2004, 102) stil kavramını, “bir bireyin bilgiyi hem düzenlemek hem de sunmak için tercih ettiği ve alıştığı yaklaşım” olarak tanımlayarak öğrenme stillerini iki temel boyutta gruplandırmışlardır. Bunlar bütüncül-çözümlemeci ve sözelci-imgeci boyutlarıdır.

Bütüncül-Çözümlemeci: Bu boyut, bir bireyin bilgiyi bütün olarak mı, yoksa parçalar halinde mi düzenlemeye eğilimli olduğunu belirtir. Bütüncül bireyler bilgiyi gevşek şekilde ilişkilendirir, yapılar olarak düzenleme eğilimi gösterir ve böylece dengeli bir resim oluştururlar. Çözümlemeci bireyler, bilgiyi, açıkça tanımlanmış kavramsal kümeler biçiminde işler ve çoğu zaman bu kümelerden birine odaklanırlar (1991'den aktaran Şimsek, 2004, 102). Bir bireyin Bütüncül-

Çözümlemeci boyut üzerindeki konumu performansı etkileyecek öğrenme materyalinin yapısından etkilenir. Bütüncüller düz yazı biçimindeki bir okuma parçasından öğrenirken, parça sunulmadan önce, parçanın başlığı verildiğinde daha iyi öğrenirler.

Sözelci-İmgeci: Bu boyut, bir bireyin düşünme esnasında bilgiyi sözlü olarak mı yoksa zihinsel resimler halinde mi tasvir etmeye eğilimli olduğunu belirtir. Sözelci-imgeci boyut, kişilerin bilgiyi nasıl algıladığını etkiler. Bireyler sunulan bilgiyi algılamada zihinsel imgeler kullanabilir ya da resimlere dönüştürebilir. Sözelci olanlar, bilginin sözcüklere ya da sözel açıklamalara dayanan ilişkiler biçimde sunulmasını tercih ederken, imgeci olanlar, bilginin resimlerle ya da zihinsel imgelere dönüştürülebilen betimleyici metinlerle sunulmasını seçerler (1991'den aktaran Şimsek, 2004, 104). Riding ve Geoffrey'e göre okul ortamında, tamamen sözel sunum çoğu zaman mümkünken, tamamen resimsel sunum, bir alternatif olarak oldukça zordur. Yine de bir noktaya kadar bilginin her iki tarzda sunulması genellikle olanaklıdır. Kısacası genellikle imgeseller en iyi resimsel sunumlardan, sözeller en iyi sözel sunumlardan öğrenirler (Riding, Geoffrey 1996, 21-22).

Riding ve Geoffrey'e göre bir stil birbirini tamamlayan iki yetenek arasındaki farktan ortaya çıkar. Bu durumu daha iyi ifade edebilmek için, beynin içinde sözel bilgi için bir işlemci, imgesel bilgi için diğer bir işlemcinin olduğu iki parça olarak düşünmek mümkündür. Eğer bir bireyde, bu iki işlemci farklı hızlara ve işleme yeteneğine sahiplerse; birey uygun olan durumlarda birini diğerine nazaran tercih etme eğilimine girecek ve bu durum bir stilin veya alışılmış bir tercihin yerleşmesine yol açacaktır.

1.1.4.4. Torrance Düşünme ve Öğrenme Stilleri

Yaratıcı düşünme üzerine yaptığı araştırmalarla tanınan Torrance (1988), öğrenme stilini sağ ve sol beynin işlevlerine dayalı olarak iki grupta sınıflandırmıştır. Bunlar, sol yarım küre ve sağ yarımküre baskın olanlardır.

Sol Yarımküre Baskın: Beynin sol yarımküresi baskın olan bireyler, uyumlu bir kişi olma eğilimi gösterirler. Sözel bilgileri hatırlayarak sistematik olarak keşfedebilecekleri yapılandırılmış görevleri tercih ederler. Mantıksal olarak bir problemi çözmek için belirli bir sıradaki fikirlere ait gerçekleri ararlar.

Sağ Yarımküre Baskın: Beynin sağ yarımküresi baskın olan bireyler, uyumsuz bir kişi olma eğilimindedirler. Resimleri hatırlayarak keşifler halinde ortaya çıkarabilecekleri, bir sonuca bağlanmamış görevleri tercih ederler. Sezgisel olarak bir problemi çözmek için ilişkileri gösteren ana fikirleri ararlar.

Beyin yarımkürelerine üzerine yapılan araştırmalar beynin sol yarımküresinin sözel, analitik, soyut, geçici ve sayısal işlemler açısından gelişmiş olduğunu göstermiştir. Beynin sağ yarımküresi ise sözel olmayan, bütünsel, somut, nesnel, yaratıcı, sezgisel ve estetik işlemler açıdan gelişmiştir. Torrance (1988, 279) bireyleri öğrenme stilleri açısından, sağ yarımküreyi baskın kullanan, sol yarımküreyi baskın kullanan ya da her ikisini beraber kullanan bireyler olarak sınıflandırmıştır. Torrance ayrıca, yaratıcılık ile sağ yarımküreyi kullanma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; sol yarımküreyi kullanma ile yaratıcılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu vurgular.

1.1.4.5. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli

Eğitim alanında üzerinde en çok çalışılan bilişsel stil modeli Witkin'in Alan Bağımlılığı kuramı olmuştur. Alan bağımlılığı kuramı Witkin ve Asch tarafından yapılan laboratuvar deneyleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar, bireylerin tercih ettikleri bilgi işleme biçimleri açısından farklı olduklarını, ancak bu işleme biçimlerinin bireysel bazda sürekli olduğunu ortaya koymuştur (Chen, Macredie, 2002, 4).

Alan Bağımlı: Witkin ve Asch'a (1948'den aktaran Şimşek, 2004, 57) göre alan bağımlı öğrenme stiline sahip olan bireylerde bireyin algılama ve performansı üzerinde dış çevre belirleyicidir. Alan bağımlı bireyler, edilgen bir yaklaşım benimsemekte, daha az analitik olmakta ve uygunluğuna bakmasızın ipuçlarına dikkat etmektedirler. Alan bağımlı bireyler genellikle büyük resmi görür, detaylara önem vermez ve yapacağı işe daha bütünsel olarak yaklaşırlar (Chen, Macredie, 2002, 4).

Alan Bağımsız: Alan bağımsız öğrenme stiline sahip olan bireylerde çevredeki uyarıcılardan bağımsız bir algılama ve performans söz konusudur (Witkin, Asch, 1948, 20'den aktaran Şimşek, 2004, 57). Problem çözerken analitik bir yaklaşım benimsemekte, verilen ipuçlarından daha fazlasını görebilmekte, amaca ulaşmak için

gerekli ve uygun olan ipuçlarını seçip çıkarabilmektedirler. Alan bağımsız bireyler detaylara odaklanma eğilimlidirler (Chen, Macredie, 2002, 4).

1.1.4.6. Kagan’ın Bilişsel Stil Kuramı

Kagan, kuramında derin düşünme ve fevrilik olmak üzere iki temel stil tanımlamıştır. Bu stillere sahip bireylerin genel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Derin düşünen birey, olasılıkları kısaca gözden geçirip çabucak bir karara varan kişilerdir ve genellikle hata yapma eğilimindedirler. Bu kişiler bilişsel olarak ‘fevri’ biçiminde isimlendirilmiştir. Hızlı tepki gösterip de az hata yapanlar ise ‘hızlı’ olarak nitelendirilir (Bebek, 2004, 43).

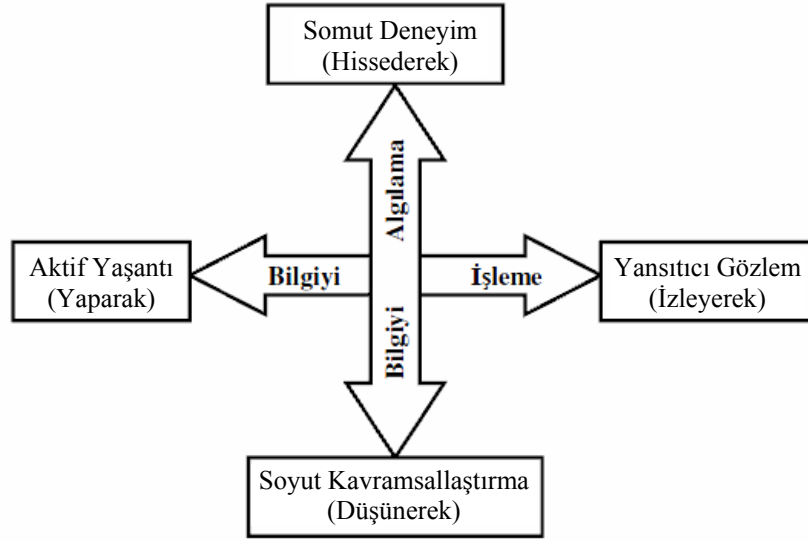
Fevri birey, çok dikkatli bir şekilde düşünmeden çabuk cevaplar verme eğilimindedir. Bir bireyin derin düşünme veya fevrilik dereceleri, yaşamın ilk evrelerinde ortaya çıkan ve pek çok durumda onun davranışlarını etkileyen genel tarzıyla ilgilidir (Williams, Sternberg, 2002, 142). Fevri bireyler, okuma ile ilgili ve hafıza gerektiren görevlerde daha fazla hata yapma eğilimindedirler. Mantık sorularına ve görsel olarak ayırt etmeyi gerektiren görevlerde genellikle daha fazla yanlış çözümler önerirler. İyi tasarlanmış bir öğretim ortamında, öğrenciler derin düşünmeyi öğrenebilirler. Kagan’a göre bireysel görevler sırasında, fevri öğrencilere, problem üzerinde çalışırken zihinlerinde kendi kendileriyle konuşmaları önerilmelidir (Grigorenko, Sternberg, 1997, 211).

Kagan’ın stil yaklaşımının temelini, bilgi işleme sürecinde bireyler tarafından ortaya konulan sürat ve yeterlilik farklılıkları oluşturmaktadır. Doğru yanıtların istendiği öğrenme durumlarında, fevri bireyler genellikle akıllarına ilk gelen cevabı hızlı ya da nispeten daha çabuk bir şekilde verme eğilimindedirler. Derin düşünen bireyler ise cevap vermeden önce daha fazla sayıdaki olasılığı, daha dikkatli bir şekilde değerlendirir. Aslında bu stiller, risk almakla ihtiyatlı olmak arasındaki farkı gösterir (Smith, 1990, 64).

1.1.4.7. Kolb Öğrenme Stili

Kolb’a (1984, 28) göre öğrenme, bireylerin bilgiyi kendi yaşantı ve deneyimleri sonucunda gerçekleşir ve bireyler öğrenmelerinin sonuçlarını güvenilir bir şekilde değerlendirilebilir. Kolb’un geliştirdiği bu model literatürde ‘Deneyimsel Öğrenme Modeli’ olarak bilinmektedir. Deneyimsel öğrenme modelinde öğrenme

bir süreç, bilgi ise yaşantının dönüştürülmesidir. Kolb'un dört aşamalı teorisi bilgiyi alma ve bilgiyi işleme olmak üzere iki boyutlu model üzerine kurulmuştur.



Şekil 1: Kolb Öğrenme Stili Modelinin İki Boyutu (Yoon, 2000, 37)

Şekil 1’de görüleceği gibi, ilk boyut yataydır ve görev üzerindedir. Boyutun sol tarafı beceriyi uygulamak, sağ tarafı gözlem yapmaktır. İkinci boyut dikeydir ve düşünce ve duygusal işlemleri temel alarak hazırlanmıştır. Boyutun en tepesi sorumluluk hisleri, en altı ise düşünmedir (Clark, 2000, 14-15). Bu iki temel boyut birbirinden bağımsız olmakla birlikte birbirlerini destekler niteliktedir. Somut deneyim (hissederek) ve soyut kavramsallaştırma (düşünerek) yetenekleri bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem (izleyerek) ve aktif deneyim (yaparak) yetenekleri bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Bireyin öğrenme stilinin tek bir yetenek belirlememektedir. Her bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yolunun bileşenidir.

Kolb (1984) öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak açıklamaktadır, bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır. Böylece bu süreç bir döngü biçiminde devam etmekte, yeni deneyimler kazanılmakta ve bu deneyimler daha sonraki öğrenmelerde yönlendirici rol oynamaktadır. Deneyimsel Öğrenme

Kuramının en önemli ilkesi ‘öğrenme, edinilen deneyimlerin sonucudur’ biçiminde ifade edilmektedir. Kolb (2000, 2) başka bir önemli ilkenin de, ‘bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediği’ düşüncesine dayanması olarak vurgulamaktadır. Kolb’a (1984) göre öğrenciler, bir konuyu öğrenirken dört öğrenme aşamasından da geçmelidir. Öğrenme döngüsü öncelikle somut deneyimden yansıtıcı gözleme, sonra da soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru gerçekleşmelidir. Öğrenme döngüsüne ait öğrenme yolları aşağıda açıklanmıştır.

Somut Deneyim: Kolb (1984), somut deneyimlerle öğrenmede, kuram ya da genellemelere ulaşmak yerine o anki deneyimi anlamının ve sorun çözmenin önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu aşamada, durumu hissetmek, konu üzerinde düşünmekten daha önemlidir. Somut deneyim öğrenme yolunu seçen bireylerin yeni görüşlere açık oldukları, sezgilerine dayalı olarak karar verme eğiliminde bulundukları belirtilmektedir. 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. Kişilere ve hissedilenlere karşı duyarlılıkları oldukça gelişmiş olan bireylerin daha çok somut deneyimler yolu ile öğrenmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Somut deneyim ile öğrenenlerin güçlü olan yanları: (1) Sezgi ve hisleriyle ile öğrenir. (2) İnsanlarla ilişki kurarlar hislerine duyarlıdırlar. (3) Somut deneyimde tercih edilen öğrenme ortamları; yeni deneyimler ve oyunlar, rol oynama akranlarından gelen geri bildirimler, tartışma ve kişisel tavsiyeler olarak tercih edilmelidir. (4) Öğretmen rehber ve yardımcıdır (Peirce, [12.12.2009]).

Yansıtıcı Gözlem: Öğrenme döngüsünde ikinci aşama olan yansıtıcı gözlemle öğrenmede, öğrenilenler ve gözlenenler üzerinde düşünerek farklı bakış açıları geliştirmek önem kazanmaktadır. Kolb, yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih eden bireylerin olay ve olguların temelindeki düşünciyi anlama çabasında olduklarını belirtmektedir. Bu aşamada, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve belli kararlara ulaşma söz konusudur (Kolb, 1999, 5). Yansıtıcı gözlemden, neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır. Öğrenme konusuna ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymaya olanak veren tartışma, bu aşamada kullanılması önerilen yöntemlerden biridir. Tartışma sürecinde öğrenciler hem kendi düşüncelerini yansıtmakta hem de diğerlerinin görüşlerini

anlama fırsatı bulmaktadırlar (Lewin, [16.02.2010]). 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. Yansıtıcı gözlem ile öğrenenlerin güçlü yanları: (1) Algıları ile öğrenirler. (2) Karar vermeden önce dikkatli gözlem yaparlar farklı bakış açılarına göre bir şeyleri incelerler. (3) Aktif bir gözlemci rolündedirler ve farklı bakış açılarından bilgi sağlarlar.

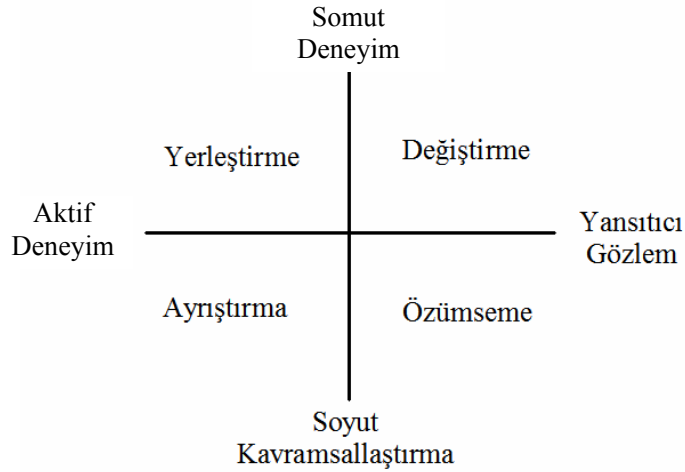
Soyut Kavramsallaştırma: Deneyimsel öğrenme döngüsünün üçüncü aşaması soyut kavramsallaştırmadır. Bu aşamada somut deneyimlerle öğrenmenin tersine, mantık, düşünce ve kavramlara odaklanma söz konusudur. Başka bir ifadeyle, duygulardan çok düşünceler önem kazanmaktadır. Soyut kavramsallaştırma yönü kuvvetli olan bireyin öğrenmeye karşı analitik ve somut yaklaşımlar sergilediğini, mantıksal düşünüp, rasyonel, akli basında değerlendirmeler yaptığını gösterir. Kolb (1984, 69), bu yolla öğrenen bireylerin planlama yapma, olay ve olgular üzerinde düşünerek öğrenme becerilerinin gelişmiş olduğunu vurgulamaktadır. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler, bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına gereksinim duymaktadır. Bu aşamada öğrenme konusu hakkındaki teorik bilginin belli bir düzen içinde verilmesini gerektirmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilere bireysel çalışma olanağı verilmesi, okuyarak öğrenmeleri için ortam yaratılması önerilmektedir. Kolb (1984), soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini benimseyen bireylerin tek baslarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesinin ve düşüncelerin yapılandırılmış bir şekilde sunulmasının etkin öğretim için gerekli olduğu görüşündedir. Soyut kavramsallaştırma ile öğrenenlerin güçlü olan yanları: (1) Düşünerek öğrenirler. (2) Fikirlerin mantıksal analizlerini sistematik planlama yaparlar. (3) Teorik okumaları, tek basına çalışmayı ve açık iyi yapılandırılmış fikir sunumlarını tercih ederler (Peirce, [12.12.2009]).

Aktif Deneyim: Öğrenme döngüsünün son aşaması, aktif deneyimdir. Aktif deneyimlerle öğrenen bireyler, uygulamalara dayalı olarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu aşamada öğrencilerin uygulamalarla öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalar aracılığıyla pekiştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Gözlem yapmak ve dinlemek yerine etkinliğe katılmak önem kazanmaktadır. Bu öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler öğrendiklerini uygulamaktan, öğrendiklerinin işe yaradığını görmekten ve takdir edilmekten hoşlanmaktadır. Hein ve Budny ([22.01.2010]), bu

aşamada öğrencilere yaptıkları uygulamalarla ilgili geri bildirim verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Aktif deneyim öğrenme biçimini benimseyen bireyler için öğrenme ortamları hazırlanırken, uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarını düzenlenmesi gerekmektedir. Aktif deneyimin güçlü olan yanları: Yaparak öğrenme becerisi, risk alma, dışa dönüklük özellikleri aktif deneyimin güçlü yanlarıdır. Aktif deneyimde tercih edilen ortamlar: Geri bildirim alınan uygulama imkanı, projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri bulunan ortamlardır.

Kolb (1984), bilgiyi algılama ve işleme boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Buradaki temel düşünce, deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler ve transferler gerçekleştirildiği takdirde öğrenmenin gerçekleşeceğidir. Bu öğrenme stilleri; değiştirme, özümseme, ayrıştırma, ve yerleştirmedir. Her bir stili tanımlayan öğrenme yolları birbirinden farklıdır (Özden, 1999, 78). Kolb öğrenme stillerini Şekil 2’deki gibi özetlemektedir.



Şekil 2: Kolb’un Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Kolb, 2000, 5)

Kolb’un öğrenme stilleri sınıflandırmasının temel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Değiştirme: Değiştirme öğrenme stiline sahip bireyler, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kullanırlar ve somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşmaktadırlar. Herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler. Hissederek ve izleyerek öğrenirler. Düşünceleri

biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar. Çeşitli olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir biçimde organize edebilirler (Kolb, 1999, 7). Kolb'a (1999) göre bu öğrenme stiline sahip birey somut durumlara pek çok açıdan bakma konusunda çok başarılı olmakta, olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmekte, beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan zevk almaktadırlar. Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup, tarafsız yargılarda bulunabilirler. Hayal gücü, algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme, en kuvvetli yönleri; seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalma ise en zayıf yönleridir. Bu bireyin temel yeteneği somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmeleri ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmeleridir. Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Bu bireyler öğrenme ortamında sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunurlar, fakat bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Bu insanlar kültürel değerlere ilgi duyar, sanata yoğunlaşırlar (Clark, [13.02.2010]).

Özümseme: Özümseme öğrenme stiline sahip bireyler, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarını kullanırlar ve izleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde yoğunlaşırlar. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Özümseme öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemede çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmiştir (Kolb, 1999, 7). Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanmalarının yanı sıra, öğretmeni en önemli bilgi kaynağı olarak kabul etmektedirler. Bu bağlamda, bilgiyi öğretmen ve diğer uzman kişilerden almayı tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip kişiler, geniş kapsamlı bilgileri anlama ve bunları mantıki bir bütün haline getirme konusunda çok başarılı olup, kişilerle iletişim kurma yerine soyut düşünce ve kavramlar üzerinde odaklaşmayı tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip kişiler için bir kuramın mantıki geçerliği pratik değerinden daha önemlidir. Dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminde olduklarından, özümseme öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarında başarı gösterdikleri belirtilmektedir (Hein, Budny, [22.01.2010]). Özümseme öğrenme

stiline sahip bireylerin en kuvvetli yönleri tümevarımsal muhakemede bulunma ve bütünleştirilmiş açıklamalarla farklı gözlemleri özümseyerek teorik modeller yaratma, planlama yapma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirmedir.

Ayrıştırma: Ayrıştırma öğrenme stilini tercih eden bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanırlar ve kavramlar yoluyla düşünerek ve yaparak öğrenirler. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik plânlama temel özellikleridir. Bu bireyler sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik sorunlarla uğraşmayı tercih etmektedirler. Kolb (1999, 7) tündengelimci akıl yürütme becerisine sahip olan bu kişilerin, mantıksal çözümleme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştiğini vurgular. Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih eden ayrıştırma stilindeki öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimlerine gereksinim duydukları da belirtilmektedir (Kolb, 1999, 7). Zamanı boşa harcamayı sevmezler ve duygusal davranmazlar (Clark, [13.02.2010]). Yeni bilgi ile ilgili kaynakları daha önceden okumaya çalışırlar ve daha sonra uygularlar. Yanlış yaparak doğruyu öğrenmeyi tercih ederler (Felder, 1996, 42).

Yerleştirme: Yerleştirme öğrenme stilini tercih eden bireyler, aktif deneyim ve somut deneyim öğrenme yollarını kullanırlar ve yaparak ve hissederek öğrenirler. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir (Ekici, 2003, 49). Açık fikirlidirler, değişimlere karşı kolay uyum sağlarlar, yeni planlar yeni yaşantılar kurmaktan hoşlanırlar. Mantıki analizlerden çok, duygulara bağlı davranmaya eğilimleri vardır. Problem çözerken teknik analizler yerine bireylerin kişisel bilgisine başvurmayı tercih ederler. Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümlemeler yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedir. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stilindeki öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Kolb, 1999, 7).

1.1.4.8. Gregorc Öğrenme Stili

Gregorc'un kuramı, bireylerin nasıl algıladıklarına ve bilgiyi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin önemli bir anlayış ortaya koyar (Tobias, 1995, 12). Bireylerin kendilerine en fazla anlam verecek şekilde dünyaya bakmaları, onların

algılama biçimlerini ortaya koyar. Algılama biçimleri, bireylerin ne düşüneceklerini, nasıl karar vereceklerini ve neye önem vermeleri gerektiğini belirler. Ayrıca algılama biçimleri bireylerin doğal öğrenme becerilerini ve öğrenme stillerini de belirler. Her birey somut ve soyut olmak üzere iki çeşit algılama becerisine sahiptir (Açıkgöz, 1996, 53).

Somit algılama biçimi, bilgilerin doğrudan beş duyu yani görme, koklama, dokunma, tatma ve işitme vasıtasıyla kaydedilmesini sağlar. Bireyler bu algılama yeteneğini kullanırken, o anda orada bulunan, açık ve hissedilebilir şeylerle ilgilenirler. Kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkileri görmeye ve gizli anlamlar ortaya çıkarmaya çalışmazlar. Birey, mevcut olanları olduğu şekliyle algılar (Jonassen, Grabowski, 1993, 290).

Soyut algılama biçimi, bireylerin tam olarak görünmeyenleri anlamasını, fikirleri idrak ederek gözünde canlandırmasını sağlar. Bireyler soyut algılama yeteneklerini kullanırken, sezgilerini, zekalarını ve hayal güçlerini ortaya koyarlar. Gizli uzantıların ötesini görürler. Görünen, birey tarafından her zaman görüldüğü şekliyle algılanmaz (Jonassen, Grabowski, 1993, 290).

Her birey hem somut algılama biçimini ve hem de soyut algılama biçimini kullanır. Ancak bunlardan birinde kendisini diğerine nazaran daha rahat hisseder. Doğal algılama biçimi somut olan bir birey iletişim kurarken doğrudan, harfi harfine dinleme yolunu seçerken; doğal algılama biçimi soyut olan bir birey, aynı iletişim durumunda gizli ipuçlarını keşfetme eğilimindedir (Tobias, 1995, 13). Bireyler bu iki algılama biçimi vasıtasıyla bilgi elde ettikten sonra, yine iki farklı yolla öğrendiklerini zihinlerinde düzenlerler. Gregorc'a (1984, 19) göre iki zihinsel düzenleme yolu bulunur. Bunlardan biri ardışık düzenleme, diğeri ise rastlantısal düzenleme biçimidir.

Ardışık düzenleme biçimi, bilgilerin zihinde doğrusal, adım adım ilerleyen bir hareket tarzıyla düzenlenmesini sağlar. Bireyler ardışık düzenleme biçimini kullanırken, bilgiyi işlemeye ilişkin geleneksel bir yaklaşımı, bir zihinsel düşünme düzenini takip eder. Güçlü ardışık düzenleme becerisine sahip bireyler, sezgilerine güvenmektense bir plan yapmayı ve bu planı takip etmeyi tercih ederler (Tobias, 1995, 13).

Rastlantısal düzenleme biçimi, bilgilerin zihinde belirli diziler olmadan büyük parçalar halinde düzenlemesini sağlar. Bireyler rastlantısal düzenleme biçimini kullanırken, bir işlemin basamaklarını atlayabilir ve istenilen sonuca çoğunlukla ulaşabilirler. Hatta işin sonundan veya ortasından başlayabilirler. Rastlantısal düzenleme biçimine sahip olanlar, fazla düşünmeden hareket eden, spontan bireyler olarak görülebilirler. Bu kapsama giren bireylerin sanki bir planları yok gibidir, yalnızca yapılması gerekeni yaparlar (Tobias, 1995, 14).

Gregorc öğrenme stili modelinde, bireyler somut ve soyut algılayanlar ve algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ardışık ve tesadüfi olmak üzere iki grupta toplanır (Tobias, 1995, 15). Bu modelde somut ardışık, soyut ardışık, somut tesadüfi ve soyut tesadüfi olmak üzere dört farklı öğrenme stili vardır.

Somut Ardışık: Somut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi severler (Şimşek, 2004, 62). Bu bireyler bilgilerin adım adım ve basitten karmaşığa doğru kendilerine verilmesini isterler. Somut materyallerle ilgilenmekten hoşlanırlar (Ekici, 2003, 46).

Soyut Ardışık: Soyut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler, fikirlere ve kavramlara önem verirler, yeni kavramlar ve fikirler üretmekten hoşlanırlar. Bilgileri uzman kişilerden almayı tercih ederler (Şimşek, 2004, 62). Anlatım yöntemi, gösteri tekniği gibi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Ekici, 2003, 46).

Somut Tesadüfi: Somut tesadüfi öğrenme stiline sahip bireyler, problem çözme konusunda üstün yeteneklere sahiptirler. Sebepleri araştırmaktan ve bağımsız olarak çalışmaktan hoşlanırlar. Problem çözmede kendilerine sistematik plan verilmesine ihtiyaç duymazlar (Şimşek, 2004, 63). Laboratuvar yöntemi, gözlem gezisi tekniği gibi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Ekici, 2003, 46).

Soyut Tesadüfi: Soyut tesadüfi öğrenme stiline sahip bireyler için öğrenilecek bilgilerde bir düzen olmasına gerek yoktur. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Bilgileri organize etmeyi tercih ederler. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği v.b. öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Ekici, 2003, 46).

1.1.4.9. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili

Dunn ve Dunn öğrenme stillerinin sınıflamasında, bireylerin biyolojik ve kişisel özellikleri ile çevresel özellikleri dikkate almıştır. Öğrencilerin iyi öğrenmeleri için öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır. Bazı öğrenciler sessiz ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları müzik eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Bazıları ışıklı ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları da ışısız ortamda çalışmayı tercih ederler (Ülgen, 1997, 38). Öğrencilerin bu tercihleri doğrultusunda, Dunn ve Dunn öğrenmeyi etkileyen beş temel uyarıcıya bağlı 21 alt öge ortaya koymuşlar. Sözü edilen uyarıcı ve alt ögelere aşağıda değinilmiştir.

Çevresel koşullar, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen, ses, ısı ve ışık durumu ve çalışma yeri tasarımı ile ilgili koşullar olarak sıralanmıştır. Ses ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında sesi tercih etme ya da etmeme durumunu ifade eder. Işık ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında tercih ettiği ışık miktarını ifade eder. Sıcaklık ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında tercih ettiği sıcaklık miktarını ifade eder. Tasarım ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında bulunan eşyaların yerleştirilmesine ilişkin tercihini ifade eder (Ekici, 2003, 61-62).

Duygusal özellikler, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi (motivasyon), çalışmada süreklilik (sabır), öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede planlı (yapı) olmaları şeklinde sıralanmıştır. Motivasyon ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında en verimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyon seviyesini işaret eder. Sabır ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında kendisinden bekleneni yerinde ve zamanında yapmak için gösterdiği kararlılığı işaret eder. Sorumluluk ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında başkasına ihtiyaç duymadan kendi başına sorumluluk almasını işaret eder. Yapı ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında yapılandırılmış görev ve etkinlikleri tercih etme derecesini gösterir (Ekici, 2003, 62-63).

Sosyal koşullar, öğrencilerin tercih ettikleri sosyal ortam olarak açıklanabilir. Bazı öğrenciler kendi başlarına ya da grupla çalışmayı yeğler. Bazı öğrenciler öğretmen rehberliğinde öğrenmeyi tercih ederler. Öğrencilerin tercih ettikleri sosyal ortam ögeleri şu şekilde sıralanmıştır. Bireysellik ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında kendi kendine çalışmayı tercih etme derecesini gösterir. Eşler ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında bir başka öğrenenle beraber çalışmayı tercih etme derecesini

gösterir. Akranlar ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında diğer öğrenenlerle birlikte öğrenmeyi tercih etme derecesini gösterir. Takım ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında çalışırken küçük grupları veya takımları tercih etme derecesini gösterir. Yetişkinler ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında bir konu uzmanı, öğretmen ya da otoriteyle birlikte çalışmaya ilişkin tercihinin derecesini gösterir. Çeşitlilik ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamına ilişki belirli tercihlerinin olmamasını veya öğrenilecek konuya göre değişen tercihlerinin olduğunu işaret eder (Ekici, 2003, 62-63).

Fiziksel özellikler, öğrencilerin öğrenirken tercih ettiği duyu kanalı, zaman, yemek yemesi ve öğrenirken hareket etmesi şeklinde açıklanmıştır. Dunn ve Dunn'ın öğrenme stili kuramındaki fizyolojik öğeler algı, girdi, zaman, hareket kabiliyetidir (LeFever, 1998, 334). Algı ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında dinlemeye, görmeye veya dokunmaya ilişkin tercihlerini işaret eder. Yeme-içme ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında bir şeyler yeme, içme veya çiğnemeye ilişkin tercihlerine işaret eder. Zaman ögesi; öğrenenin, belli konuları belli zaman dilimlerinde çalışmaya ilişkin tercihlerini gösterir. Hareket kabiliyeti ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamında sabit bir yerde çalışma ya da hareket ederek faaliyetini sürdürme gibi tercihlerine işaret eder. (Ekici, 2003, 64).

Psikolojik öğeler, bütünsel/çözümsel, yarı küresellik, düşünce olarak sıralanmıştır. Bütünsel/Çözümsellik ögesi; öğrenenin, öğrenme materyalinin bütününe ya da parçalarına yoğunlaşmasına ilişkin tercihlerini işaret eder. Yarı Küresellik ögesi; öğrenenin, öğrenme esnasında beyninin sağ veya sol yarısını kullanmaya yönelik tercihinin işaret eder. Düşünce ögesi; öğrenenin, öğrenme ortamındaki düşünme, tepkide bulunma, öğrenme hızına ilişkin tercihlerine işaret eder (Ekici, 2003, 66).

Dunn ve Dunn'a göre (Le Fever, 1998, 328) öğrenme ortamında ilgili öğelerden büyük bir kısmı öğrenci özelliklerine uygun olursa, öğrenen büyük olasılıkla başarılı olacak, öğelerden pek çoğu öğrenme ortamında bulunmazsa öğrenenin başarısız olma ihtimali artacaktır. Bireylerin her bir öğeye ilişkin tercihi bağımsız bir süreklilik arz eder ve diğer öğelere ilişkin tercihlerle ilişkili değildir (Riding, Rayner, 1997, 14).

1.1.4.10. Grasha-Reichman Öğrenme Stili

Grasha-Reichmann öğrenme stili modelinde öğrenme stili üç grupta sınıflandırılmıştır. Bunlar, katılımcı/pasif, rekabetçi/işbirlikçi ve bağımlı/bağımsız

öğrenme stilleridir (Grasha, 2002, 21). Belirtilen öğrenme stillerinin genel özelliklerine aşağıda değinilmiştir.

Katılımcı: Katılımcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler sınıfa gitmekten ve mümkün olduğunca ders aktivitelerine katılmaktan hoşlanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin her dersten olabildiğince deneyim kazanma olumlu yönleri olarak görülürken, bazen kendi gereksinimlerinden daha fazlasını yapmaları olumsuz olarak görülmektedir (Bahar, Bilgin, 2003, 50).

Pasif: Pasif öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme içeriğine ve sınıf katılımına karşı ilgisizdirler, eğitsel süreçlerde edilgen davranmayı tercih ederler. Sınıfta dikkati dağınıktır, sınıfı geçecek kadar çalışırlar ve derste dikkat çekmekten hoşlanmazlar (Bahar, Bilgin, 2003, 50).

Rekabetçi: Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenciler, sınıfta diğer öğrencilerden daha başarılı olmak için çalışırlar, rekabetçidirler, girişkendirler, diğer öğrencilerin başarıları hakkında bilgi sahibi olmak ve öğretmenin takdirini görmek isterler. Yarışmayı ve kazanmayı gerektiren oyunları tercih ederler (Bahar, Bilgin, 2003, 50).

İşbirlikçi: İşbirlikçi öğrenme stiline sahip öğrenciler, fikirlerini ve yeteneklerini paylaşarak öğrenirler. Öğretmenlerle ve diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırlar (Bahar, Bilgin, 2003, 51).

Bağımlı: Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler, entelektüel meraka sahiptirler ve yalnızca gerektiği zaman öğrenirler. İzleyebilecekleri bir yapı ve kılavuzluk için öğretmene ya da diğer öğrencilere bağımlıdırlar ve yapmaları gerekenler açık yönergelerle verilmelidir (Bahar, Bilgin, 2003, 51).

Bağımsız: Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, bireysel çalışmayı tercih ederler ve diğer öğrencilerle yapılacak projelerden kaçınırlar. Öğrenmede kendi yöntem ve stratejileri vardır. Konularla ilgili yeni fikirler üretirler, ilgili oldukları konularda kendi çabalarıyla derinlemesine bilgi edinme çalışırlar. Anlamadığı konularda birisine danışmadan önce kendisi çalışır (Bahar, Bilgin, 2003, 51).

1.1.4.11. Reinert Öğrenme Stili

Reinert, öğrenme stillerini görsel, işitsel, sözlü semboller ve kinestetik olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır (Riding, Rayner, 1997, 72). Bu öğrenme stilleri aşağıda sunulmuştur.

Görsel öğrenenler, görme duyusunu kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu öğrenme stilinde olan öğrencilerin özellikleri; grafik, çizelge ve resimlerden hoşlanmak, ders ile beraber görsel materyal istemek, ders dinlerken resim çizebilmek, yazarken yönlendirilmeyi sevmek, jestler, baş sallamalar ve mimikleri çok kullanmak, zihninde canlandırmak ve göz teması kurmak olarak sıralanabilir. Görsel öğrenciler okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler. Başlarından geçen olayları görsel olarak ve ayrıntılı şekilde hatırlayabilirler. Resim, çizim, harita, çizgi, renk, yön, plan, bu öğrencilerin ilgilerini çeker (Boydak, 2001, 76).

İşitsel öğrenenler, işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih eden öğrenenlerdir. İşiterek öğrenen öğrencilerin özellikleri; başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı sevmek, başkalarının konuşmalarını dinlemeyi sevmek, sesli okumada anlamamanın sessiz okumadan daha iyi gerçekleşmesi, akıcı ve düzgün konuşmak ve doğru düşünmek, sözel olarak özetlemek şeklinde sıralanmıştır (Güven, 2004, 56). Bu öğrenme stiline sahip bireyler, müzik ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlenmek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, birbirine yakın ancak farklı sesler, şiir bu stile sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir. Bu gruba giren öğrencilerin şarkıcı, besteci, öğretmen, eleştirmen, politikacı olma eğilimleri vardır. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler, konuşmaktan ve konuşulana dinlemekten hoşlanırlar.

Sözel sembollerle öğrenenler, öğrenirken sözel öğeleri kullanırlar. Sözcüklere çok önem verme, sözel olarak özetleme, görmekten ve işitmekten çok sözlü sembolleri sevmek, konuşmayı sevmek, akıcı ve düzgün konuşma ve sözcükleri etkili kullanma sözel sembollerle öğrenenlerin özellikleridir (Riding, Rayner, 1997, 76).

Kinestetik öğrenenler, dokunarak ve hareket ederek öğrenmeyi tercih ederler. Otururken ayaklarını sallamak ve bir şeylerle (anahtar, kalem, kitap vb.) oynamak, sıklıkla yerinden kalkmak ve çevrede dolaşmak, nesneleri hareket ederken ya da hareketli parçaları çizmek kinestetik öğrenenlerin bazı özellikleridir (Güven, 2004, 62). Bu öğrenme stiline sahip bireyler için, beden, denge, el becerisi, etkinlik, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, devinim gibi kavramların kritik bir önemi vardır. Bu stile sahip öğrenciler genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya, bir şeyleri dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmaya, somut

bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duyarlar. Bu öğrenciler aktör, sporcu, heykeltıraş, cerrah, teknik eleman olmaya yatkındırlar.

Öğrenme stilleri yaklaşımlarından, biliş ve kişilik merkezli yaklaşımlarda stiller genellikle, zıt kutuplu bir yapıdadır. Bu yaklaşımlarda stiller, çeşitli durumlarda tutarlıdır ve süreklilik arz ederler ve yaşam içerisinde eğitimle çok az değiştirilebilirler. Biliş ve kişilik merkezli stiller, eğitim durumlarında çoğu kez yapı olarak zaman içerisinde kararlılık gösteren girdiler olarak görülürler; ayrıca kuramlar, belli stillerin diğerlerinden daha iyi olduğunu kabul eden yerleşik bir değerlendirme şekline sahiptirler. Bu stiller öncelikle özel olarak tasarlanmış laboratuvar koşullarında ölçülürler. Ancak etkinlik merkezli yaklaşım kapsamında bulunan stiller, daha kolay ve zahmetsiz yöntemlerle eğitim ortamlarında ölçülürler.

1.1.5. Öğrenme Stillerinin Farklılaşması

Jones ve diğ.'ne (2003, 373) göre, bireylerin öğrenme stilleri derslere göre farklılaşmaktadır. Öğrenme stillerindeki değişimin farklı kaynakları vardır. Öğrenme stilleri, geçmiş deneyimler, alışkanlıklar, sosyalleşme, kişilik, zeka, cinsiyet, öğrenme davranışlarına etki eden dış değişkenlerden etkilenmektedir (Kozhevnikov, 2007, 45). Bireylerin öğrenme stilleri, bir alandan diğerine değişiklik gösterebilmekte ve belki de aile, okul, kültürel unsurlara göre farklılaşabilmektedir (Mitchell ve diğ., 2009, 12). Moss (1982) öğrenme stillerinin öğrencilerin, cinsiyet, rekabet ve başarı seviyelerinden etkilenerek değişim gösterdiğini ifade etmektedir.

Bireylerin sahip olduğu stiller, zaman içerisinde değişikliğe uğrarlar. Stillerin değişikliğe uğraması bireyin tercihlerinin şiddetine ve bireyin tercihlerindeki esnekliğine bağlıdır. Etkinlik merkezli bakış açısına sahip kuramcıların büyük kısmı stillerin, yaşam süreci içerisinde geliştirilip değiştirilebileceğini ifade ederler (Örn., Kolb 2000, 3; Sternberg, 1990, 181). Bu kapsamda stiller 'sonsuz kadar donmuş' değil, dinamik bir yapıda görülür. Stillerde zaman içerisinde yaşanacak değişim bireylere göre de farklılık gösterebilecektir. Bu değişimin açıklanmaya çalışıldığı araştırmasında Loo (1997) bireylerin zaman içerisinde öğrenme stillerinin değiştiği ve değişimin erkeklerde daha fazla görüldüğünü ifade eder.

Bireylerin her öğrenme ortamında ve her yaşta aynı öğrenme stilini tercih ettiği yönündeki bulgular yerini öğrenme tercihlerinin farklı ortamda ve farklı yaşlarda değiştiği bulgularını içeren araştırmalara bırakmıştır (Örn., Jones ve diğ. 2003; Loo,

1997; Payne, 1999; Peterson ve diğ., 2009). Her birey bir öğrenme stili profili taşımakla birlikte, her öğrenme stili değişik özelliklerini de üzerelerinde taşır, yalnızca bir öğrenme stili profili içinde kalmaz. İyi ya da kötü stil de yoktur; amaç, belirli durumlar için en uygun öğrenme stillerinin tespit edilmesi ve geliştirilmesidir (Grigorenko, Sternberg, 1997, 297). Bireyler farklı durumlarda, farklı öğrenme görevlerini yerine getirirken öğrenme stilleri tercihleri değişebilir. Örneğin bireyin bir edebi eserin anlamını bulmaya çalışırken kullandığı stil ile her hangi bir yönergeyi okurken kullandığı stil birbiri ile aynı değildir. Cebir problemini çözmek için kullandığı stil ile bir geometrik şekil çizerken kullandığı stil birbirine benzemez. Öğrenme, edinilen deneyimlerin sonucu gerçekleştiğine göre, yaşadıkları farklı deneyimler öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinde bulunmasına neden olacaktır. Farklı derslerin sahip olduğu farklı içerikler öğrencilerde farklı öğrenme yaşantıları oluşturmaktadır.

1.2. İlgili Araştırmalar

Bireylerin öğrenme stillerini, öğrenme stilleri ile değişik faktörler arasındaki ilişkileri ve öğrenme stillerinin farklı değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarına aşağıda değinilmiştir.

1.2.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ergür (1998) dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversite’sinin dört yıllık lisans programlarının son sınıfında öğrenim gören 569 öğrenci ve bu programlarda görevli 310 öğretim üyesi oluşturmuştur. Araştırmacı, veri toplama aracı olarak Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri anketi ile araştırmacı tarafından geliştirilen anketi kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları, cinsiyetleri, mezun olunan lise grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak öğretim üyelerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, üniversiteye giriş puan türleri ve doktora yaptıkları üniversite arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bayan öğrencilerin ‘ayrıştırma’, bayan öğretim üyelerinin ‘yerleştirme’, erkek öğretim üyelerinin ‘değiştirme’ öğrenme stilini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan (2002) Ankara’da İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin etkili olup olmadığını incelemiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 18-32 yaşları arasında 350 öğrenci ile 47 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmacı veri toplama aracı olarak Willing tarafından geliştirilen öğrenme stilleri anketini kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, kursiyerlerin en çok somut öğrenme stiline sahip olduklarını, bunu iletişimsel, otorite merkezli ve analitik öğrenme stillerinin takip ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermediği, öğrenme stili tercihlerinin kursiyerlerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Arslan (2003) araştırmasında ODTÜ Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini mühendislik fakültesinin 1. ve 2. sınıfında öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Felder ve Silverman tarafından geliştirilen öğrenme stilleri anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuş, somut ve aktif öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısının soyut ve yansıtıcı öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısından daha çok olduğunu göstermiştir. Buna karşın, öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2002) araştırmalarında, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin kimya dersine karşı olan davranışlarına ve akademik başarılarına etkisinin olup olmadığının incelemiştir. Araştırma örneklemini Ankara’da çeşitli liselerde öğrenim gören 189 dokuzuncu sınıf, 151 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Betimsel yöntem kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha-Reichman Öğrenme Stili Ölçeği, Geban tarafından geliştirilmiş olan Kimya Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ve akademik başarının belirlenmesinde öğrencilerin Kimya dersi not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bağımsız, onuncu sınıf öğrencilerinin ise bağımlı öğrenme stiline sahip olduklarını belirlenmiştir. Ayrıca, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu, kimya dersine karşı da olumlu tutum içinde oldukları bulgulanmıştır.

Bilgin ve Durmuş (2003) öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemi, Bolu ve Mardin ilindeki ilköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıfına devam eden 240 öğrencinin oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha tarafından geliştirilmiş Grasha-Reichman Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin akademik başarıları Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notları ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi akademik başarı puanları düşük olan öğrencilerin bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları, katılımcı öğrenme stili ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak öğrenme stili ile genel başarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karataş (2004) üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesinde öğrenim gören 479 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Envanteri ve Grasha Öğretme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretmenlerin öğretme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Tepehan (2004) araştırmasında Deniz Harp Okulu 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri değişik faktörler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Deniz Harp Okulu Komutanlığı'nın 1. sınıfında öğrenim gören 231 öğrenci oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Şimşek (2002) tarafından geliştirilen “Big16 Öğrenme Stilleri Anketi” ve akademik başarı için öğrencilerin 2003-2004 yılı 1. dönem notları kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın bulguları, görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yoğunlukta olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stili ile mezun oldukları lise kaynağı arasında ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerinden bedensel öğrenme stiline ve görsel öğrenme stiline sahip olanların, savaş beden eğitimi dersi notlarının diğer öğrenme

stiline sahip öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulgulanırken, farklı öğrenme stiline sahip olmanın genel akademik başarıyı anlamlı bir şekilde etkilemediği belirlenmiştir.

Yılmaz (2004) Ankara'daki liselerin hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme stillerini ve öğrenme stillerine göre öğretmen ve öğrenciler arasındaki farklılığı incelemiştir. Araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Örneklemi 950 lise 1., 2. ve 3. sınıfı öğrencisinden oluşan araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenme stilleri anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik öğrenme stiline sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin tek bir stile bağlı öğrenme yerine, öğretim metotlarının, tekniklerinin ve materyallerinin zengin ve çeşitli olarak sunulduğu bir öğretimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıkları, öğrencilerinin nasıl öğrendiği ile değil ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretim metotlarını ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri bulgulanmıştır.

Hasırcı (2005) Adana'da bir ilköğretim okulunda, görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklemi ilköğretim okulu 3. sınıfında öğrenim gören görsel öğrenme stiline sahip 110 öğrencinin oluşturduğu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dunn ve Dunn ile Price tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ancak bilginin kalıcılığı açısından etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Aktaş (2006) ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini Bolu ilinde bulunan 12 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 1498 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan anket, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ve öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı

tutumlarını belirlemek için ise Demirhan ve Altay'ın (2001) geliştirdiği Beden Eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %37'sinin değiştirme, %24'ünün özümseme, %20'sinin ayrıştırma, %19'unun yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanırken, öğrenme stilleri ile okul başarıları, annenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Demirel (2006) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerinin birbiriyle benzerlik göstermesi durumunda, dil öğrenmede herhangi bir fark oluşup oluşmayacağını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin İngilizce yeterlik seviyelerini belirlemek için Michigan Test ve öğrenme stillerini belirlemek için Rebecca Oxford tarafından hazırlanmış Stil Analizi Anketi kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde, öğrenme stillerine uygun materyal ve yöntemlerle öğretim yapıldığında öğrencilerin başarısında artış olduğu belirlenmiştir.

Gencel (2006) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve Sosyal Bilgiler program hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi boyutu, araştırmanın betimsel yönünü oluşturmuştur. Araştırmanın deneysel boyutunu ise; Sosyal Bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin derse yönelik tutum, erişim ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli oluşturmuştur. Araştırmanın betimsel bölümünün örneklemini İzmir ilinde bulunan 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi, deneysel bölümünün örneklemini yedinci sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik

Tutum Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, öğrencilerinin öğrenme stillerini cinsiyete göre farklılık göstermediği, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim puanlarının öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştığı bulgulanmıştır.

Hasırcı (2006) öğrencilerin baskın öğrenme stillerini ve öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemi Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 202 öğrencinin oluşturduğu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin özümseme ve ayırıştırma öğrenme stillerini diğer stillere oranla daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

Karakış (2006) araştırmasında, yüksek öğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma örneğini, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 258 öğrenci oluşturmuştur. Tekil tarama modeliyle yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak, Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ve Öztürk tarafından geliştirilen Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ve kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülteler ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yerleştirme, değiştirme, özümseme ve ayırıştırma öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve biliş yönetme stratejilerini ‘sıklıkla’; yerleştirme, değiştirme ve ayırıştırma öğrenme stillerine sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri ‘ara sıra’; özümseme öğrenme stillerini tercih eden öğrencilerin duyuşsal stratejileri ‘sıklıkla’ kullandıkları belirlenmiştir. Değiştirme ve özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin ‘Duyuşsal Stratejiyi’ kullanma düzeylerine göre özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Usta (2006) ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinde, öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin kazanımlara erişim ve derse karşı tutumlarına

etkisini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Örneklemi Konya'daki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak Öğrenme Stilleri Anketi, araştırmacı tarafından hazırlanan Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgulanmıştır.

Önder (2006) Fizik dersi İş-Enerji ünitesi konularında öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının Fizik dersi başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir'deki bir lisenin 10. sınıfında öğrenim görmekte olan 61 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Gökdağ tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği ile araştırmacı tarafından oluşturulan akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarında geleneksel öğretimin yapıldığı öğrencilerin akademik başarılarına göre deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu göstermiştir.

Bolat (2007) araştırmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Eskişehir'deki bir ilköğretim okulunun 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun ve kişisel özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Anketi, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ise öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin Fen ve Teknoloji 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 farklılaştığını; diğer yandan öğrencilerin cinsiyetlerine, aile birey sayısına göre farklılaşma görülmediği bulgulanmıştır.

Kaya (2007) araştırmasında Eskişehir ilindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini cinsiyet, başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemiş ve öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının Fen ve Teknoloji dersi başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 687 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyi Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, diğer yandan sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığı, öğrencilerin en çok değiştirme, en az yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Koçak (2007) ilköğretim okulu 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Gaziantep ilindeki 13 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 1190 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği ile öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü 1. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Bununla beraber, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumsuz bir ilişki belirlenmiştir.

Öztürk (2007) araştırmasında Öğrenme Stilleri ve 4MAT Öğretim Modelinin, Ankara'daki lise birinci sınıf tarih dersi Tarih Bilimine Giriş ünitesinin öğretiminde öğrencilerin tarih dersi başarıları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol ve deney gruplu yöntem kullanılmıştır. Örneklemini lise 9. sınıfa devam eden 116 öğrencinin oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşma göstermediğini, öğrencilerin başarı puanlarının öğrenme stili tercihlerine göre

değişmediğini göstermiştir. Ayrıca, iki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesine ait başarı puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Eskici (2008) ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleriyle Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Edirne ilindeki 16 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 1884 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği ile akademik başarı için I. dönem Fen ve Teknoloji Dersi karne notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim 6. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinin kinestetik ve görsel öğrenme stilini daha fazla kullandıkları buna karşın sınıf seviyeleri arttıkça işitsel öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi akademik başarıları ile kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri anlamlı bir ilişki belirlenemez iken görsel öğrenme stilini kullanan öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, kinestetik ve görsel öğrenme stilini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tercih ettikleri, buna karşın işitsel öğrenme stiline tercihinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı saptanmıştır.

Gürsoy (2008) öğretmen adaylarının öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve araştırmacı tarafından oluşturulan öğrenci bilgi anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının özümseme ve ayırıştırma öğrenme stillerini diğer öğrenme stillerine göre daha çok tercih ettiğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak öğrenim görülen bölümlere göre öğrenme stillerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin 1. ve 4. sınıflar düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı, buna karşın Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme

stilleri tercihleri yoğunlukla ‘özümseme’ iken 4. sınıfta yoğunlukla ‘ayrıştırma’ olarak bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ve lise alanları ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki belirlenememiştir.

Azizoğlu ve Çetin (2009) ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini Balıkesir’deki bir ilköğretim okulunun 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören toplam 389 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak Barsh tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Testi, Pintrich ve Groot tarafından hazırlanan Fen Motivasyon Ölçeği ve Yıldırım ve Çirkinoglu tarafından geliştirilen Fen Tutum Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farkların olduğu, ancak Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir

Bozkurt ve Aydoğdu (2009) ilköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersi bitkisel dokular ve hücre konusunda öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma yöntem olarak ön test-son test uygulamalı kontrol ve deney gruplu model kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Ankara’daki bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 61 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemleri kullanılan Fen Bilgisi dersi eğitiminin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırdığı ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarını geliştirdiği bulgulanmıştır.

Alşan (2009) eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinin Temel Kimya Laboratuvarı dersindeki başarılarına olan etkisini incelemiştir. Deneme öncesi modellerden tek grup son test modeli kullanılan araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya bölümü 1. sınıfında öğrenim gören 105 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri ve öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için rapor, vize ve final notlarının ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarıyı etkilediğini göstermiştir. Ayrıca çekingen öğrenme stili tercihinin sahip olan öğrenciler en düşük başarıyı gösterirken, bağımsız ve rekabetçi öğrenme stili tercihinin sahip olan öğrenciler en yüksek başarıyı göstermişlerdir.

Güven ve Yazıcılar (2009) öğrenme stili özellikleri dikkate alınarak uygulanan öğretim etkinliklerinin; akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart İlköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerine göre yapılan eğitimin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ve bilgilerinin kalıcılığını arttırdığı belirlenmiştir. Buna karşın, öğrenme stillerine göre yapılan eğitimin öğrencilerin derse karşı tutumlarını etkilemediği saptanmıştır.

Mahiroğlu ve Bayır (2009) web tabanlı eğitimde, öğrenme stiline göre yapılandırılan kontrolün akademik başarı ve bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini Ankara'daki bir lisenin 9.sınıfta öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Davis, Nur ve Ruru (1994) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği ve akademik başarı ve kalıcılığı ölçmek için araştırmacı tarafında oluşturulan akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenme stillerine uygun kontrolünün sağlandığı ve öğrenme stillerine uygun kontrolün gözetilmediği ders materyalleriyle öğrenen öğrencilerin başarı ve kalıcılık testleri puanları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrenme stillerine uygun yapılandırılan kontrolün akademik başarı ve bilginin kalıcılığına etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Turan (2009) öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle uygunluğunu incelemiştir. Araştırma örneklemini Gaziantep ili Sanko Lisesi 10. sınıfta öğrenim gören 64 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve araştırmacı tarafından oluşturulan öğrenci bilgi anketi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında, öğrenim görülen alan açısından bir farklılık bulunmadığı, ancak cinsiyet açısından farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derste öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak bir öğrenme ortamı oluşturmadığı bulgulanmıştır.

1.2.2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Mehdikhani (1983) öğretmenlerin öğretme ve öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin, Matematik ve İngilizce derslerinde elde ettikleri akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tek boyutlu yarı-deneysel bir yöntem kullanılan araştırmanın örneklemini St. Mary's, Hood, Frederick, Trinity Liseleri ile Amerika Katolik Üniversitesi'nden 48 öğretmen ve 90 öğrenci oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Canfield Öğrenme Stili Envanteri ve McKeachie Öğretme ve Öğrenme Faaliyetlerine İlişkin Öğrenci Algılama Formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretme stillerinin, kendi öğrenme stillerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenme stilleri, öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleriyle uyumlu olan öğrencilerin akademik başarılarının, öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri ile uyumlu olmayan öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Buna karşın, öğrenme stilleri öğretmenlerinin öğretme stili ile uyumlu olan öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değerlendirme notlarının, tersi durumdaki öğrencilerin verdiği değerlendirme notlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiş, ancak benzer bir sonuç Matematik dersi için tespit edilememiştir.

Kroon (1985) St.John's Üniversitesi 1. sınıf öğrencilerinin Endüstri derslerindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ve Endüstri derslerini seçen ve seçmeyen öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Endüstri dersi alan 65 üniversite 1. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dunn-Dunn ve Price'ın geliştirdiği öğrenme stili envanteri ve araştırmacı tarafından oluşturulan akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sürecinde endüstri derslerini alan öğrenciler kendi aralarında işitsel, görsel ve dokunsal tercihlerine göre üç gruba ayrılmış ve araştırmacı tarafından kendi baskın öğrenme stillerine uygun olarak geliştirilen ders materyalleri ile öğrencilere beş haftalık eğitim verilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu öğretim materyallerinin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca endüstri derslerini almayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre dokunsal öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Powell (1987) öğrenme stillerine uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin matematik dersi akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Araştırma örneklemini, Tenesse eyaletindeki bir ilköğretim okulu'nun 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 73 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrenme stili envanteri ve Metropolitan Başarı Tarama Testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, işitsel, görsel, dokunsal ve hareketssel öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerinin Matematik derslerinde kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarını etkilemediğini göstermiştir. Ayrıca, öğrenme stillerine uygun eğitim verilmesinin, işitsel öğrenme stiline sahip üç adet dördüncü sınıf öğrencisinin başarısını artırdığı, ancak diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarılarını etkilemediği belirlenmiştir.

Grout (1990) öğrencilerin okula devam durumu ve akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin uyumluluğu boyutu ile incelemiştir. Araştırma örneklemini Kuzey Massachusetts eyaletindeki bir lisenin on ikinci sınıfında öğrenim gören 99 öğrenci ile 4 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Gregorc tarafından oluşturulan öğrenme stilleri ölçeği ile akademik başarıyı belirlemek için öğrencilerin İngilizce dersi yılsonu notları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenme stilleri öğretmenin öğrenme stiliyle örtüşen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerini düşük doğrulukta tahmin edebildikleri bulgulanmıştır.

Monsour (1991), ev ödevlerini kendi öğrenme stillerine uygun şekilde yapan öğrencilerin matematik dersi başarılarını incelemiştir. Araştırma örneklemini Mississippi'de bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 46 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dunn-Dunn ve Price'ın Öğrenme Stili Envanteri ile araştırmacı tarafında oluşturulan akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test deney-kontrol grubu yöntemi kullanılmıştır. Öğrenme stilleri tespit edilen deney grubu öğrencilerine, öğrenme stillerine göre nasıl çalışmaları gerektiği anlatılmış ve iki gruptaki öğrencilere belirli konularda ev ödevleri verilmiş ve bu ödev çalışmalarının sonunda öğrencilere bir başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme stilleri belirlenip, kendilerine bu öğrenme stillerine uygun çalışma yöntemleri hakkında eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin başarıları ile kendilerine herhangi bir çalışma prosedürü verilmeyen öğrencilerin başarıları arasında bir farklılık belirlenememiştir.

Akın (1992) 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stilleri eşleştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini Michigan eyaletinde üç lisede öğrenim gören 215 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile 4 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Keefe ve Monk tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği ile öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla Tarih dersi final notları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenme stilleri, öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile uyuşanlar öğrencilerle uyuşmayan öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı fark olmadığını göstermiştir.

Curry (1994) kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile Kimya dersi başarıları ve Kimya dersine karşı tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma örneklemini New York'taki bir lisenin on birinci sınıfında öğrenim gören 86 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dunn-Dunn ve Price'ın öğrenme stili envanteri, Kimya dersi tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan akademik başarı testi kullanılmıştır. Öğrenciler, öğrenme stillerine göre işitsel, kinestetik, dokunsal ve görsel olarak gruplandırılmıştır. 'Kimyasal Bağlar' konusu dört bölüme ayrılmış ve her bölüm araştırmacı tarafından hazırlanan sırasıyla; görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğretim materyalleri ile işlenmiştir. Her bölümün ve ünitenin sonunda başarı testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin, öğretim yöntemi kendi öğrenme stillerine uygun olduğu durumlarda Kimya dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretim yöntemi kendi öğrenme stillerine uygun olduğu durumlarda diğer öğrencilere oranla daha başarılı olmuşlardır.

Payne (1999) üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kent State Üniversitesi'nde öğrenim gören 169 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği ile başarı puanı olarak öğrencilerin final sınavlarında almış oldukları notlar kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ayrıca, sosyal ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrencilerin en çok değiştirme öğrenme stilini tercih ettiklerini bulgulamıştır.

Park (2001) öğrenme stilleri tercihlerinin farklı etnik gruplara, cinsiyete, yüksek ve düşük başarılı öğrencilere göre nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırma örneklemini Kaliforniya bölgesindeki 10 lisenin 9-12. sınıflarında öğrenim gören yedi farklı etnik kökene sahip 1283 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacı veri toplama aracı olarak Reid tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği ve öğrencilerin akademik başarı notları kullanılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dokunsal öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri, orta ve yüksek başarılı öğrencilerin düşük başarılı öğrencilere göre daha çok görsel öğrenme stilini tercih ettikleri bulgulanmıştır.

Lynch ve diğ. (2001), tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemini Nebraska'da bir üniversitenin tıp fakültesinde öğrenim gören 151 öğrencinin oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Ölçeği ve öğrencilerin güz dönemi akademik başarı notları kullanılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özümseme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarılı oldukları bulgulanmıştır.

Cook (2002) yüksek okuldan fakülteye geçen öğrencilerin akademik uyumunun belirleyicisi olarak öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırma örneklemini Fairfield Üniversitesi'nin birinci sınıfında öğrenim görmekte olan 739 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Ölçeği ve öğrencilerin güz dönemi akademik başarı notları kullanılmıştır. Araştırma bulguları, fen bilimleri alanındaki öğrencilerin birleştiren ve özümseme, sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin özümseme, hemşirelik alanındaki öğrencilerin ayrıştırma, mühendislik alanındaki öğrencilerin ayrıştırma ve değiştirme, beşeri bilimler alanındaki öğrencilerin ise ayrıştırma öğrenme stiline sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha aktif olduğu ve özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise yerleştirme öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha aktif olduklarını belirlemiştir.

Kopsovich (2003), öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ve cinsiyete göre öğrenme stilli tercihlerini incelemiştir. Araştırma örneklemini Kuzey Teksas'ta ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak Dunn-Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stilleri anketi ve akademik başarıyı belirlemek için Teksas Akademik Yetenek Testi matematik puanları kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Hauer ve diğ. (2005) sağlık meslek yüksek okulu programlarının farklı branşlarına yeni kayıt yaptırmış öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini incelemiştir. Betimsel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini Amerika'nın orta batı bölgesindeki üniversitelerin hemşirelik, doktor asistanlığı, iş terapistliği, fizik tedavi, konuşma-dil patolojisi bölümlerinin 1. sınıfında öğrenim gören 89 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, hemşirelik, doktor asistanlığı, iş terapistliği, konuşma-dil patolojisi bölümüne devam eden öğrencilerin benzer öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin hemen hepsi farklı öğrenme stillerinden yakın puanlar almışlar, ancak hemşirelik ve konuşma-dil patolojisi öğrencilerinin somut deneyim stiline, doktor asistanlığı ve iş terapistliği bölümü öğrencilerinin ise soyut kavramsallaştırma stiline daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Fizik tedavi öğrencileri ayrıştırıcı stile daha yatkın ve aktif deneyim stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Lincoln ve Rademacher (2006) İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen yetişkin öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenme stillerinin yaşa, cinsiyete ve milliyete göre farklılaşmasını incelemişlerdir. Araştırma örneklemini Arkansas eyaletinin orta batı bölgesinde yaşayan Meksika ve El Salvador'dan göç etmiş yaşları 23 ile 45 arasında değişen 69 İngilizce dil okulu öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Vark Öğrenme Stilleri Anketini kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kadınların işitsel öğrenme stilini, erkeklerin ise not almayı tercih ettiğini belirlemiştir. Öğrencilerin dil yeterliliklerine göre başlangıç-orta seviye öğrencilerinin ileri seviye öğrencilerden daha fazla işitsel öğrenme stilini tercih ettiği saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin genel olarak not alma stilini görsel öğrenme stiline göre daha fazla tercih ettiği, cinsiyete göre kadın ve erkeklerin işitsel öğrenme stiline farklılaştığı, kadın katılımcıların ise not alma, işitsel, ve kinestetik öğrenme stilini tercih ettiği belirlenmiştir. Buna karşın, yaş ile öğrenme stili arasında olumsuz yönde bir ilişki saptanmıştır.

Liu (2007) internet üzerinden ve geleneksel yüz yüze eğitim alan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stillerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Deneysel yöntem kullanılan araştırmanın örneklemini Illionis Üniversitesi'nde öğrenim gören 44 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 19 öğrenciden oluşan deney grubu internet üzerinden eğitim almış, 25 öğrenciden oluşan kontrol grubu ise geleneksel yüz yüze eğitim almıştır. Araştırma bulguları, ön test sonucuna göre gruplar arasında öğrenme stillerinin farklılaşmadığını, ancak son test sonucuna göre her iki grupta da öğrenme stillerinin bazı alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Kurs sonunda internet üzerinden eğitim alan öğrencilerin akran etkileşimi, rekabet, öğretmenle etkileşim, kurs materyalleri detayları, bağımsızlık, otorite, okuma, doğrudan deneyimler ve net amaç belirleme konularını, yüz yüze eğitim gören öğrencilerden daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Ancak, öğrenme performansı ile ilgili iki grup arasında anlamlı farklılaşma saptanmamıştır.

Reese ve Dunn (2008), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları farklı öğrenme stilleri ile cinsiyet, lise mezuniyeti başarı ortalaması ile akademik başarı arasında ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma örneklemini New York'taki iki şehir üniversitesinde öğrenime yeni başlamış 1500 üniversite birinci sınıf öğrencisinden oluşmuş ve veri toplama aracı olarak Dunn-Dunn ve Price'ın öğrenme stilleri anketini kullanmışlardır. Araştırma bulguları, ses, ışık, sıcaklık, motivasyon ve sorumluluk ile ilgili öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı; erkek öğrencilerin öğrenmede otorite figürüyle çalışmayı tercih ettiklerini, daha çok görsel öğrenme stiline sahip olduklarını, daha yapılandırılmış ve hareketli eğitimi tercih ettikleri saptanmıştır. Kız öğrencilerin öğrenme ortamında parlak ışığı, sıcaklığı, geleneksel oturma düzenini tercih ettikleri; öğrenmede motivasyonlu oldukları, yalnız ya da çift olarak çalışmayı, nefesle odaklanmayı ve çok çeşitli öğretim metotlarının kullanılmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde öğrenen merkezli eğitim oldukça önem kazanmıştır. Öğrenen merkezli eğitimin temelinde ise bireysel farklılıkların dikkate alınması yatmaktadır. Öğrenen merkezli öğrenme ortamı ve öğretim tasarımı oluşturmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesini gerektirmektedir. Öğrenme stilleri, bireylerin

öğrenmelerini etkileyen önemli bireysel farklılıklardan birisidir. Her öğrenci farklı öğrenme stiline sahiptir ve öğrenme performansları öğrenme stillerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri bilinmesi, oluşturulacak öğretim tasarımı ve öğretim ortamı için uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirlemesini kolaylaştıracaktır. Öğretim tasarımlarını öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir şekilde oluşturmak üst düzey, nitelikli ve verimli öğrenmeler sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenme stillerine uygun bir öğretim tasarlamak, öğrenenlerin akademik başarılarının artmasının yanında farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, kendini tanıma, daha disiplinli olma, öğrenmeye karşı olumlu motivasyon ve tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir.

Bireylerin bir baskın öğrenme stilli olduğu ve stili her derste aktif olarak kullandığı bilinmektedir. Ancak, bireyler farklı derslerde farklı deneyimler yaşamakta ve farklı deneyimler sonucunda öğrenme tercihleri de derslere göre farklılaşma gösterebilecektir. Bu durumda öğrenme stillerinin sabitlenen bir özellik olmadığı, öğrenme ortamı düşünüldüğünde dersten derse göre değişebileceği umulmaktadır.

İşte bu kapsamda yapılan araştırmada; ilköğretim öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, akademik başarıları ve dersler arasındaki ilişkinin ortaya konmasıyla öğrenme stillerinin nasıl bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Uygulayıcılar için, öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarıları ile hangi faktörler açısından ilişkili olduğunu belirleyerek öğrenci başarısının arttırılmasına yönelik uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasına fayda sağlayabilir. Ayrıca ilköğretim öğrencileri içerisinde, hangi derste hangi öğrenme stillerini kullanan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olduğunun, öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin derslere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine katkı sağlayabilir. Araştırma sonucunun, hem alan uygulayıcıları hem de araştırmacıları için önemli ve faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem

Bu araştırmanın problemi “İlköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, sınıf düzeylerine, cinsiyetlere, akademik başarılarına ve derslere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma problemine aşağıda belirlenen alt problemler ile yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu problem çerçevesinde yanıt aranan alt problemler şunlardır:

- (1) Derslere göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- (2) Öğrencilerin derslerde tercih ettikleri öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- (3) Öğrencilerin akademik başarıları, derslerde tercih ettikleri öğrenme stillerine göre bir anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- (4) Öğrencilerin öğrenme stilleri, derslere göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma şu varsayımlar üzerinde temellenmiştir: Araştırmaya katılan öğrenciler öğrenme stilleri envanterini samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtarak cevaplamışlardır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur.

- (1) Araştırma, 2009-2010 Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- (2) Araştırma, uygulanan öğrenme stilleri envanterine verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Kavramları

Akademik Başarı: Öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerine ait 2009-2010 öğretim yılının 1. dönemine ait karne notları.

Ders (Öğrenme Alanı) : Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji dersleri.

Öğrenme Stili: Bireyin öğrenme ortamında tek başına veya grupta öğrenmede tercih ettiği farklı yollardır.

Öğrenme Yolu: Bireyin öğrenme ortamında bilgiyi algılama ve algıladığı bilgiyi hayata geçirmede tercih ettiği yollardır. Öğrenme stili, farklı iki öğrenme yolunun bileşenidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve çalışma grubu açıklanmış, ardından veri toplama araçları tanıtılmıştır. Son olarak, araştırmanın uygulama sürecine ve bu süreç sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı ‘ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve dersler ile öğrenme stilleri arasında ilişki var mıdır?’ sorusuna cevap aramaktır. Araştırma esnasında betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelleri içerisinde yer alan ‘ilişkisel tarama’ modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006, 74). Bu tür araştırmalarla, araştırma konusunu kendi ortamında olduğu gibi ifade etmek mümkündür. Betimsel tarama modelinde gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma söz konusudur (Yıldırım, Şimşek, 2006, 75).

Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006, 79). İlişkisel tarama modeli ise genel tarama içine giren bir yöntemdir. Bu modeller; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümlemeler; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma türü ilişki yöntemi kullanılarak yapılmaktadır (Karasar, 2006, 81). Bunlardan karşılaştırma türü ilişkisel tarama; denemesi olmayan fakat ona en yakın araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri tek bir nedene indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak bu ilişkiler sınanır (Karasar, 2006, 84). Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen

bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılır (Karasar, 2006, 84). Modelin bu araştırma için uygun görülme sebebi, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin olduğu gibi tanımlanabilmesine ve öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik başarı ve ders değişkenleri arasındaki ilişkinin varlığının ve derecesinin belirlenmesine yardımcı olacağının düşünülmesidir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmada ulaşılabilen ve araştırmacının doğrudan gözlemleyerek hakkında görüş bildireceği gruptur. Bu şekilde yürütülen araştırmalarda elde edilen bulgular bu sınırlı çalışma grubuna genellenir (Karasar, 2006, 110).

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki özel bir ilköğretim okulunun 6., 7., ve 8. sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun bu ilköğretim okulu seçilmesinin nedeni araştırmacının aynı okulda görev yapıyor olmasıdır. Dolayısıyla araştırma problemi kapsamında uygulanacak olan öğrenme stilleri envanterinin sağlıklı ve kontrollü bir şekilde doldurulması, veri kaybı yaşanmaması, envanterin uygulayıcıları olan öğretmenlerle birebir iletişime geçilebilmesi düşünülmüştür. Ayrıca özel ilköğretim okulunun öğretim olanaklarının ortalamanın üzerinde olması ve öğrenmede bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu öğretim tasarımlarının kullanılması çalışma grubunun seçilmesinde etken olmuştur. Çalışma grubunun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmasının nedeni ise öğrencilerin 12 yaşına kadar öğrenme tercihlerinin belirginleşmemesi ve bu sebeple öğrenme tercihlerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir öğrenme stilleri envanterinin ilgili literatürde bulunmamasıdır. Örneklem seçilmemiş, araştırma ulaşılabilen 626 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıf	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
6. Sınıf	89	44	114	56	203	32
7. sınıf	104	49	107	51	211	34
8.Sınıf	101	48	111	52	212	34
Toplam	294	47	332	53	626	100

Tablo 1’de görüleceği gibi çalışma grubunun 203’ünü (% 32) 6. sınıfta, 211’ini (% 34) 7. sınıfta ve 212’sini (%34) 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Cinsiyetlerine göre incelendiğinde çalışma grubunu 294 kız (% 47), 332 erkek (% 53) öğrenci oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerin demografik özellikleri için ‘Kişisel Bilgi Formu’, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin belirlenmesi için ‘Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III’ ve öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerine ait akademik başarı puanları kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğrenciler hakkında bazı kişisel bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından bir ‘Kişisel Bilgi Formu’ geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere cinsiyet ve sınıf seviyelerine yönelik sorular sorulmuştur (Bkz., Ek 2).

2.3.2. Akademik Başarı Puanı

Araştırmada öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerine ait akademik başarılarının göstergesi olarak 2009-2010 öğretim yılı 1. dönemine ait karne notları kullanılmıştır. Araştırmacı karne notlarını örnekleme oluşturan öğrencilerin öğrenim gördüğü ilköğretim okulu yöneticilerinden öğrenci not fişleri ile temin etmiştir.

2.3.3. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)

Öğrenme Stilleri ile ilgili yerli ve yabancı araştırmaların incelemesinde, Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına uygun olarak geliştirdiği öğrenme stilleri envanterinin, bu alanda etkin bir biçimde kullanıldığı ve kabul gördüğü belirlenmiştir. Kolb'un öğrenme stilleri envanterinin üç versiyonu bulunmaktadır.

Aşağıda öncelikle bu versiyonlar ve ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları hakkında bilgi verilmektedir.

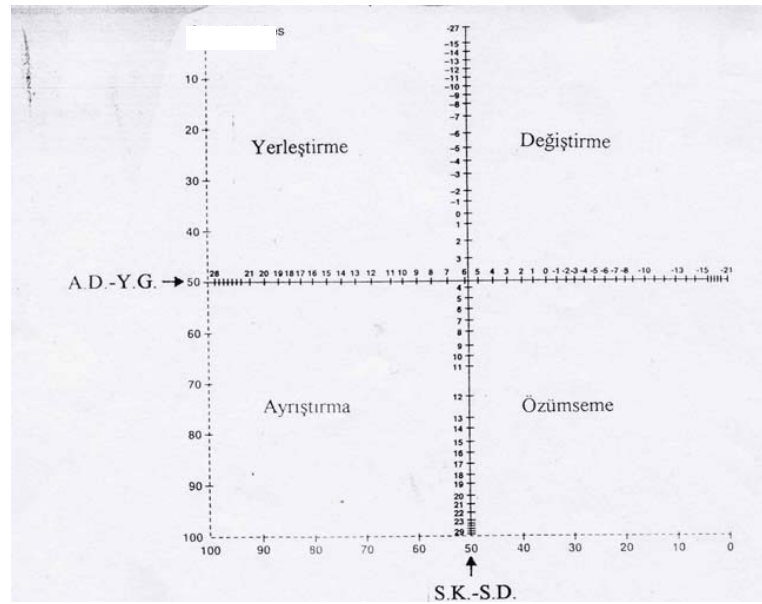
KÖSE-I: Envanterin ilk versiyonu Kolb tarafından 1971'de geliştirilmiştir. Bu versiyonda dokuz adet dizinde yer alan dörder kelime, bireylerin öğrenme tercihlerini ortaya koyacak biçimde sıralanmıştır. Ölçekten alınan puanlar, Deneyimsel Öğrenme Kuramına göre 'Somut Deneyim', 'Yansıtıcı Gözlem', 'Soyut Kavramsallaştırma' ve 'Aktif Deneyim' öğrenme yollarına bağlı olarak; 'Ayrıştırıcı', 'Değiştiren', 'Özümseyen' ve 'Yerleştiren' biçiminde gruplanmıştır. İlk versiyonla ilgili araştırmalarda, güvenirlik ile ilgili çalışmaların sürdürülmesi gerektiğine karar verilmiştir (Kolb, [15.01.2010]).

KÖSE-II: Envanter yeni bir biçim ve puanlama sistemi oluşturularak 1981'de yenilenmiştir. Bu envanter 12 adet tamamlamalı tip maddeden oluşmuştur. Maddelerin anlaşılabilirliğini artırmak için ilk versiyonda yer alan kelimeler yerine cümleler kullanılmış, ifadelerin somutlaştırılmasına çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, envanterin güvenirlik katsayısının ve iç tutarlılığının önceki versiyona göre önemli oranda yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceğini göstermiştir (Kolb, [15.01.2010]). Söz konusu envanter, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

KÖSE-III: Son versiyonu 1999 yılında hazırlanan envanterin, somutlaştırılması için ifade değişiklikleri yapılmış olmakla birlikte, önemli farklılık değerlendirme ve kodlama işlemlerindedir. Ayrıca ölçeğin son şeklinde stil adları 'Ayrıştırıcı', 'Değiştirme', 'Özümseme' ve 'Yerleştirme' biçiminde değiştirilmiştir. Kolb, bu değişiklik için "küçük ama önemli bir değişiklik" ifadesini kullanmıştır (Kolb, [15.01.2010]).

Ölçek, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramına bağlı olarak dört öğrenme yolunu; 'Soyut Kavramsallaştırma', 'Somut Deneyim', 'Aktif Deneyim' ve 'Yansıtıcı Gözlem' ve buna dayalı olarak tanımlanan dört öğrenme stilini; 'Ayrıştırıcı', 'Değiştirme', 'Özümseme' ve 'Yerleştirme' ortaya koymaktadır (Kolb, 1999). Ölçekte, önceki versiyonda olduğu gibi 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her maddede bulunan dört seçenekten her biri 'Soyut Kavramsallaştırma', 'Somut Deneyim', 'Aktif Deneyim' ve 'Yansıtıcı Gözlem'

öğrenme yolunu temsil etmektedir. Seçeneklerden; en uygun olanı (4), ikinci uygun olanı (3), üçüncü uygun olanı (2) ve en az uygun olanı (1) olarak puanlanmaktadır. Her öğrenme yolu için ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Bu puanlamadan sonra, iki boyutu bulunan birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlardan dikey boyut puanı, envanterden alınan soyut kavramsallaştırma puanından somut deneyim puanı çıkarılarak elde edilmekte ve bu boyut bireyin bilgiyi kavramasında veya idrak etmesindeki tercihlerini temsil etmektedir. Yatay boyut puanı ise envanterden alınan aktif deneyim puanından yansıtıcı gözlem puanı çıkarılarak elde edilmekte ve bu boyut, bireyin kavradığı bilgileri nasıl işlediğine yönelik tercihlerini temsil etmektedir (Oral, 2003, 420). Her iki boyuta ait alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlar, Şekil 3'te gösterilen koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. Aktif deneyim puanı ile yansıtıcı gözlem puanının farkıyla elde edilen yatay boyut puanı x eksenine, soyut kavramsallaştırma puanı ile somut deneyim puanının farkı ile elde edilen dikey boyut puanı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir (Kolb, 1999).



Şekil 3: KÖSE-III Koordinat Sistemi (Kolb, 1999, 6)

Literatürde KÖSE-III'e ilişkin birçok geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bunlardan biri olan ve Kolb (1999) tarafından yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, KÖSE-III'e ait güvenilirlik katsayılarının 0.73 ile 0.88 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Gencel (2006) tarafından ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 320

öğrenci ile yapılan çalışmada, Türkçe'ye uyarlanan KÖSE-III'e ait güvenilirlik katsayılarını 0.71 ile 0.84 değerleri arasında olduğu saptanmıştır.

Öğrenme yolları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla bazı araştırmacılar tarafından KÖSE III'ün Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kolb (1999) tarafından yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, KÖSE-III'ün öğrenme yolları arasındaki Pearson Korelasyon katsayılarının -0.85 ile 0.80 ($p<.01$) arasında olduğu belirlenmiştir. Gencel (2006) tarafından ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 320 öğrenci ile yapılan çalışmada Türkçe'ye uyarlanan KÖSE-III'e ait öğrenme yolları arasındaki Pearson Korelasyon katsayılarının -0.95 ile 0.88 ($p<.01$) arasında olduğu belirlenmiştir.

KÖSE-III, Gencel (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. KÖSE-III'ün İngilizce'den Türkçe'ye çevirisinin dil geçerliği çalışmaları Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan 7 öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir ilköğretim okulunda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine ($n=40$) ölçme aracının İngilizce ve Türkçe formu uygulanmıştır. Bu formlar arası toplam korelasyon 0.77 ($p<.01$) 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). Bu bağlamda İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki katsayının 0.77 bulunmuş olması, bu iki formun dil açısından eşdeğer kabul edilebileceğini göstermektedir. Türkçe formun güvenilirlik katsayıları ise 0.71 ve 0.84 arasında değişmektedir. Orijinal forma göre biraz daha düşük olan güvenilirlik katsayıları tatmin edici düzeydedir (Gencel, 2006, 112-113).

Örnekleme oluşturan 626 kişi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında elde edilen veriler ile KÖSE-III'ün güvenilirlik çalışması yinelenmiştir. Bu amaçla güvenilirlik katsayıları, korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

2.3.3.1. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

KÖSE-III'te öğrenme stillerinin her birine ait tek bir puan hesaplanamadığından, envanterin güvenilirlik ve korelasyon katsayıları hesaplamaları öğrenme stillerine ait öğrenme yolları puanları kullanılarak yapılmıştır.

Envantere ait güvenilirlik katsayısı çalışma grubu üzerinde hesaplanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: KÖSE-III Türkçe Formu Öğrenme Yolları Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Yolları	Cronbach-alpha
Somut Deneyim	.79
Yansıtıcı Gözlem	.81
Soyut Kavramsallaştırma	.77
Aktif Deneyim	.86
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	.78
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	.85

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrenme yollarının güvenilirlik katsayıları 0.77 ile 0.86 arasında değişmektedir. Kolb’un (1999) 1052 kişilik örneklem grubuna yapmış olduğu uygulamada öğrenme yollarına ait güvenilirlik katsayıları 0.73 ile 0.88 arasında değişmektedir. Buna göre öğrenme yollarına ait güvenilirlik katsayı değerleri belirtilen referanslar (Bkz., Kolb, 1999; Gencel, 2006) ile benzer sonuçlar vermiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

KÖSE-III’ün öğrenme yolları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: KÖSE-III Türkçe Formu Öğrenme Yolları Arası Korelasyon Katsayıları

Öğrenme Yolları	Somut Deneyim	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Deneyim	Soyut Kavramsallaştırma - Somut Deneyim	Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem
Somut Deneyim						
Yansıtıcı Gözlem	-.22					
Soyut Kavramsallaştırma	-.28	-.39				
Aktif Deneyim	-.47	-.42	-.14			
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	-.82	-.09	.78	.22		
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	-.15	-.84	.15	.84	.19	

Tablo 3’ e göre KÖSE-III’ün Türkçe formunda soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim öğrenme yolları ($r=-.28$, $p<.01$), aktif deneyim ile yansıtıcı gözlem öğrenme

yolları ($r=-.42$, $p<.01$) ve aktif deneyim ile somut deneyim öğrenme yolları ($r=-.47$, $p<.01$) arasında güçlü negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla oluşturulan soyut kavramsallaştırma-somut deneyim ile aktif deneyim-yansıtıcı gözlem öğrenme yolları arasında düşük bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.19$). Öğrenme yolları arasındaki korelasyon katsayıları belirtilen referanslar (Bkz., Gencel, 2006; Kolb, 1999) ile benzer sonuçlar vermiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

KÖSE-III’de yer alan öğrenme yolları puanları ile birleştirilmiş puanların ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış ($n=1446$) ve sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: KÖSE-III Türkçe Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Öğrenme Yolları	Ortalama	Standart Sapma
Somut Deneyim	27.59	4.88
Yansıtıcı Gözlem	29.09	4.96
Soyut Kavramsallaştırma	30.77	4.40
Aktif Deneyim	32.53	4.96
Soyut Kavramsallaştırma- Somut Deneyim	3.17	7.42
Aktif Deneyim- Yansıtıcı Gözlem	3.43	8.36

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğrenme yolları puanları ortalamaları 27.61 ile 32.50; standart sapmaları ise 4.39 ile 4.96 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlarda ise soyut kavramsallaştırma-somut deneyim için ortalama 3.18; standart sapma 7.43; aktif deneyim-yansıtıcı gözlem için ortalama 3.40; standart sapma 8.37 olarak hesaplanmıştır. Tüm öğrenme yollarına ait ortalama ve standart sapma değerleri belirtilen referanslar (Bkz., Gencel, 2006; Kolb, 1999) ile benzer sonuçlar vermiş ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Yukarıda söz edilen işlemler sonucunda KÖSE-III’ün araştırmada öğrenme stillerini belirleme amacıyla kullanılabileceğine karar verilmiştir (EK- 2).

2.3.4. Verilerin Toplanması

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III ve öğrenci bilgi formu ilköğretim okulu yönetiminden gerekli izinler alınarak 02-12 Haziran 2010 tarihleri arasında çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulama okulda görevli 12 öğretmen tarafından yapılmış, uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlere uygulama öncesinde araştırmacı tarafından ölçme aracı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini

belirlemek için hem sayısal hem de sözel içeriğe sahip dersler bir arada, aynı anda incelenmek istendiği için Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe ve İngilizce dersleri seçilmiştir. Öğrencilerden Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III'nin yarım bırakılmış 12 adet ifadesini dört farklı ders (Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji) için her birini ayrı ayrı düşünerek tamamlamaları istenmiştir. Anketler dört ders için tek oturumda ulaşılabilen tüm 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinden gönüllü olanlar tarafından sınıf ortamında doldurulmuştur. Anketin tamamı için doldurma süresi 30 dakika belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarının göstergesi olarak ilköğretim okulu yönetiminden 2009-2010 öğretim yılı I. dönemine ait karne notları, not fişleri yardımıyla alınmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

KÖSE-III'te 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her maddede bulunan dört seçenekten her biri 'Soyut Kavramsallaştırma', 'Somut Deneyim', 'Aktif Deneyim' ve 'Yansıtıcı Gözlem' öğrenme yolunu temsil etmektedir. Seçeneklerden; en uygun olanı (4), ikinci uygun olanı (3), üçüncü uygun olanı (2) ve en az uygun olanı (1) olarak puanlanmaktadır. Her öğrenme yolu için ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanların iki boyutu bulunmaktadır. Birleştirilmiş puanlardan dikey boyut, soyut kavramsallaştırma puanından somut deneyim puanı çıkarılarak elde edilmektedir. Yatay boyut ise aktif deneyim puanından yansıtıcı gözlem puanı çıkarılarak elde edilmektedir. Her iki boyuta ait alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlar, koordinat sistemi üzerine yerleştirildiğinde iki alt boyut puanının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir. Envanterin tümünden alınan toplam puan yoktur, çünkü envanter iki boyuttan oluşmaktadır. Envanterde her bir öğrenme stiline ait toplam puan da yoktur. Öğrenme stillerine ait puanların analizi, öğrenme stillerinin belirlenmesini sağlayan birleştirilmiş puanlar ile öğrenme yollarına ait puanlar bazında yapılmıştır. Bu değerlere uygun olarak öğrencilerin cevapları puanlanmış ve SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) ortamına aktarılmış ve analizler yapılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri alt problemlere göre Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Araştırmanın Alt Problemleri	Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	Kullanılan İstatistik Analizi Tekniği	Farklılık Kaynağı Analizi Tekniği
2. Alt Problem	• Öğrenme Stili	• Sınıf Düzeyi • Cinsiyet	Kay Kare t-Testi	
3. Alt Problem	• Akademik Başarı	• Öğrenme Stili	Tek Yönlü Varyans Analizi	Scheffe
4. Alt Problem	• Öğrenme Stili	• Dersler	Tek Yönlü Varyans Analizi	Scheffe

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmanın ikinci probleminde, öğrencilerin sınıf düzeyi (6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf) ve cinsiyeti (kız, erkek) bağımsız değişken, öğrenme stili (ayrıştırma, özümseme, değiştirme, yerleştirme) bağımlı değişkendir. Araştırmanın üçüncü probleminde, öğrencilerin öğrenme stili (ayrıştırma, özümseme, değiştirme, yerleştirme) bağımsız değişken, derslere göre akademik başarı puanları bağımlı değişkendir. Araştırmanın dördüncü probleminde, dersler (Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji) bağımsız değişken, öğrencilerin öğrenme yolları puanları (aktif deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, somut deneyim) bağımlı değişkendir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımı için, verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci problemi için Kay Kare tekniği kullanılmıştır. Kay Kare tekniği iki sınıflamalı değişken arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tercih edilmiştir. Farklılıkların kaynağına inmek amacıyla, öğrencilerin öğrenme stillerine ait öğrenme yolları puanları bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Araştırmanın üçüncü probleminde, ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Örneklem ortalamaları arasında anlamlı farklar tespit edildikten sonra farkın hangi yönde olduğunu belirlemek gerekir. Bu karşılaştırmaları yapmayı sağlayan tekniklere ‘post-hoc’ çoklu karşılaştırma testleri adı verilir. Ortaya çıkan farklılıkların kaynağını yorumlamak üzere, grupların üç ya da daha fazla olması durumunda post-hoc çoklu karşılaştırma testleri kullanılır. Grup ortalamalarının karşılaştırılmasında çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi; en esnek, karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda alfa türü hata payını kontrol altında tutabilen, gruplardaki örneklem

sayılarının eşit olamaması durumunda tercih edilen çoklu karşılaştırma türüdür (Kayri, 2009, 54). Araştırmadaki örneklem gruplarının eşit sayıda olmaması ve karşılaştırılacak grupların üçten fazla olması nedeniyle Scheffe testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt probleminde, her bir derste tercih edilen öğrenme stillerine ait öğrenme yolları puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Örneklem öğrenme yolları puanları ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Grup ortalamalarındaki farkların kaynağını yorumlamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Her alt problemde H_0 hipotezi olarak grup ortalamaları arasında fark olmadığı, diğer bir ifadeyle grupların ortalamalarının birbirine eşit olduğu, H_1 hipotezi olarak da gruplar arası ortalamaların birbirinden farklı olduğu kabul edilmiş ve $p < .05$ olduğu durumlarda H_1 hipotezi kabul edilerek, H_0 hipotezi reddedilmiştir.

İkinci probleme ait hipotezler; H_0 : İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin derslere göre tercih ettikleri öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. H_1 : İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin derslere göre tercih ettikleri öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Üçüncü probleme ait hipotezler; H_0 : İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derslerde tercih ettikleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. H_1 : İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derslerde tercih ettikleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Dördüncü probleme ait hipotezler; H_0 : İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, derslere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. H_1 : İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, derslere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde 626 öğrenciye uygulanan ‘Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III’, ‘Öğrenci Bilgi Formu’ ve ‘Öğrencilerin Akademik Başarı Puanları’ ile elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Derslere göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerine ait KÖSE-III’den aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Derslere Göre Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Stili	Matematik		Türkçe		İngilizce		Fen ve Teknoloji	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yerleştirme	140	22	158	25	151	24	120	19
Değiştirme	229	37	305	49	307	49	282	45
Ayrıştırma	137	22	74	12	71	11	97	16
Özümseme	120	19	89	14	97	16	127	20
Toplam	626	100	626	100	626	100	626	100

Tablo 6 incelendiğinde Matematik (% 37), Türkçe (% 49), İngilizce (% 49) ve Fen ve Teknoloji (% 45) derslerinde öğrenciler en çok değiştirme öğrenme stilini tercih etmiştir. Türkçe (% 12), İngilizce (% 11) ve Fen ve Teknoloji (% 16) derslerinde öğrenciler en az ayrıştırma öğrenme stilini tercih ederken, Matematik (%19) dersinde en az özümseme öğrenme stili tercih edilmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin derslerde tercih ettikleri öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, verilere Kay Kare testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji Derslerine Ait Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Ders	Cinsiyet		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	Toplam	X ²	SD	p
Matematik	Kız	N	79	96	54	65	294	8.84	3	.03*
		%	28	32	18	22	100			
	Erkek	N	58	133	66	75	332			
		%	18	40	20	22	100			
	Toplam	N	137	229	120	140	626			
		%	22	37	19	22	100			
Türkçe	Kız	N	44	128	37	85	294	11.70	3	.01*
		%	15	44	13	28	100			
	Erkek	N	30	177	52	73	332			
		%	9	53	16	22	100			
	Toplam	N	74	305	89	158	626			
		%	12	49	14	25	100			
İngilizce	Kız	N	33	138	46	77	294	1.50	3	.69
		%	11	47	16	26	100			
	Erkek	N	38	169	51	74	332			
		%	11	51	16	22	100			
	Toplam	N	71	307	97	151	626			
		%	11	49	16	24	100			
Fen ve Teknoloji	Kız	N	55	119	68	52	294	9.11	3	.03*
		%	19	40	23	18	100			
	Erkek	N	42	163	59	68	332			
		%	12	49	18	21	100			
	Toplam	N	97	282	127	120	626			
		%	16	45	20	19	100			

*, p<0.05 , **: p<0.01, SD: Serbestlik derecesi

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin Matematik dersinde ($X^2=8.84$, $sd=3$, $p=.03$, $p<.05$), Türkçe dersinde ($X^2=11.70$, $sd=3$, $p=.01$, $p<.05$) ve Fen ve Teknoloji dersinde ($X^2=9.11$, $sd=3$, $p=.03$, $p<.05$) tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna karşın, öğrencilerin İngilizce dersinde ($X^2=1.50$, $sd=3$, $p=.69$, $p>.05$) tercih ettikleri öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir. Dört derste de hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler tarafından en çok tercih edilen öğrenme stiline değıştirme olduğu görülmektedir (Matematik: Kız % 32, erkek % 40; Türkçe: Kız % 44, erkek % 53; İngilizce: Kız % 47, erkek % 51; Fen ve Teknoloji: Kız % 40, erkek % 49).

Matematik dersinde kızlar (% 18) tarafından en az tercih edilen öğrenme stili özümseme iken erkeklerde (% 18) ayırıştırma olduğu, Türkçe dersinde kızlar (% 13) tarafından en az tercih edilen öğrenme stili özümseme iken erkeklerde (% 9) ayırıştırma olduğu, İngilizce dersinde hem kızlar (% 11) hem erkekler (% 11) tarafından en az tercih edilen öğrenme stili ayırıştırma olduğu, Fen ve Teknoloji dersinde kızlar (% 18) tarafından en az tercih edilen öğrenme stili yerleştirme iken erkeklerde (% 12) ayırıştırma olduğu görülmektedir.

Kay Kare testi sonucunda, öğrencilerin Matematik dersinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklığın kaynağını belirlemek amacıyla, öğrencilerin öğrenme stillerini oluşturan öğrenme yollarına ait puanlar incelenmiştir. Matematik dersinde tercih edilen öğrenme stillerine ait öğrenme yolu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilere bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğrencilerin Matematik Dersi Öğrenme Yolları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenme Yolu	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Aktif Deneyim	Kız	294	34.06	.29	624	4.49	.00**
	Erkek	332	32.25	.28			
Yansıtıcı Gözlem	Kız	294	28.54	.30	624	-.01	.99
	Erkek	332	28.55	.27			
Somut Deneyim	Kız	294	25.94	.27	624	-4.50	.00**
	Erkek	332	27.59	.23			
Soyut Kavramsallaştırma	Kız	294	31.36	.27	624	-.29	.77
	Erkek	332	31.46	.25			

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, SS: Standart sapma, SD: Serbestlik derecesi.

Tablo 8’e göre öğrencilerin aktif deneyim puanları ($p < .05$) cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin ($X=34.06$) aktif deneyim puanlarının erkek öğrencilere ($X=32.25$) oranla yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin somut deneyim puanları ($p < .05$) cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Erkek öğrencilerin ($X=27.59$) somut deneyim puanlarının kız öğrencilere ($X=25.94$) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kay Kare testi sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklığın

kaynağını belirlemek amacıyla, öğrencilerin öğrenme stillerini oluşturan öğrenme yollarına ait puanlar incelenmiştir. Türkçe dersinde tercih edilen öğrenme stillerine ait öğrenme yolu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilere bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğrenme Yolları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenme Yolu	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Aktif Deneyim	Kız	294	32.77	4.71	624	3.71	.00**
	Erkek	332	31.34	4.85			
Yansıtıcı Gözlem	Kız	294	28.07	5.01	624	-2.77	.01*
	Erkek	332	29.13	4.49			
Somut Deneyim	Kız	294	28.59	4.69	624	-.86	.39
	Erkek	332	28.95	5.67			
Soyut Kavramsallaştırma	Kız	294	30.80	5.49	624	.42	.68
	Erkek	332	30.64	3.90			

*: $p<0.05$, **: $p<0.01$, SS: Standart sapma, SD: Serbestlik derecesi.

Tablo 9’a göre öğrencilerin aktif deneyim puanları ($p<.05$) ile yansıtıcı gözlem puanları ($p<.05$) cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin ($X=32.77$) aktif deneyim puanlarının erkek öğrencilere ($X=31.34$) oranla yüksek olduğu, buna karşın erkek öğrencilerin ($X=29.13$) yansıtıcı gözlem puanlarının kız öğrencilere ($X=28.07$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kay Kare testi sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla, öğrencilerin öğrenme stillerini oluşturan öğrenme yollarına ait puanlar incelenmiştir. Fen ve Teknoloji dersinde tercih edilen öğrenme stillerine ait öğrenme yolu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilere bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Yolları Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenme Yolu	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Aktif Deneyim	Kız	294	33.45	5.02	624	3.35	.00*
	Erkek	332	32.14	4.78			
Yansıtıcı Gözlem	Kız	294	29.99	4.94	624	1.09	.28
	Erkek	332	29.57	4.92			
Somut Deneyim	Kız	294	25.63	4.53	624	-5.04	.00*
	Erkek	332	27.46	4.55			
Soyut Kavramsallaştırma	Kız	294	30.91	4.54	624	.11	.91
	Erkek	332	30.87	4.08			

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, SS: Standart sapma, SD: Serbestlik derecesi.

Tablo 10'a göre öğrencilerin aktif deneyim puanları ($p < .05$) cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin ($X=33.45$) aktif deneyim puanlarının erkek öğrencilere ($X=32.14$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin somut deneyim puanlarının da cinsiyete göre farklılık gösterdiği ($p < .05$) belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin ($X=27.46$) somut deneyim puanlarının kız öğrencilere ($X=25.63$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, verilere Kay Kare testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji Derslerine Ait Öğrenme Stilleri ve Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Ders	Sınıf		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	Toplam	X ²	SD	p
Matematik	6. Sınıf	N	43	79	28	53	203	11.16	6	.09
		%	21	39	14	26	100			
	7. Sınıf	N	40	77	44	50	211			
		%	19	36	21	24	100			
	8. Sınıf	N	54	73	48	37	212			
		%	25	34	23	17	100			
	Toplam	N	137	229	120	140	626			
		%	22	37	19	22	100			
Türkçe	6. Sınıf	N	22	101	24	56	203	3.76	6	.71
		%	11	50	12	28	100			
	7. Sınıf	N	24	98	33	56	211			
		%	11	46	16	27	100			
	8. Sınıf	N	28	106	32	46	212			
		%	13	50	15	22	100			
	Toplam	N	74	305	89	158	626			
		%	12	49	14	25	100			

Tablo 11-devam

Ders	Sınıf		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme	Toplam	X ²	SD	p
İngilizce	6. Sınıf	N	32	99	29	43	203	9,91	6	.13
		%	16	49	14	21	100			
	7. Sınıf	N	28	96	45	42	211			
		%	13	45	21	20	100			
	8. Sınıf	N	37	87	53	35	212			
		%	17	41	25	17	100			
	Toplam	N	97	282	127	120	626			
		%	16	45	20	19	100			
Fen ve Teknoloji	6. Sınıf	N	24	94	23	62	203	10,6	6	.09
		%	12	46	11	31	100			
	7. Sınıf	N	25	108	32	46	211			
		%	12	51	15	22	100			
	8. Sınıf	N	22	105	42	43	212			
		%	10	50	20	20	100			
	Toplam	N	71	307	97	151	626			
		%	11	49	16	24	100			

*: p<0.05 , **: p<0.01, SD: Serbestlik derecesi.

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde ($X^2=11.16$, $sd=6$, $p=.09$, $p>.05$), Türkçe dersinde ($X^2=3.76$, $sd=6$, $p=.71$, $p>.05$), Fen ve Teknoloji dersinde ($X^2=10.6$, $sd=6$, $p=.09$, $p>.05$) ve İngilizce dersinde ($X^2=9.91$, $sd=6$, $p=.13$, $p>.05$) tercih ettikleri öğrenme stillerinin, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemünde “İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derslerde tercih ettikleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmaya katılan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerine ait akademik başarıları puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğrencilerin Derslere Ait Akademik Başarı Puanlarının Öğrenme Stili Tercihlerine Göre Ortalamala ve Standart Sapma Değerleri

Ders	Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme
Matematik	N	137	229	120
	X	82.72	73.88	79.53
	SS	13.23	16.31	13.52

Tablo 12-devam

Ders		Ayrıştırma	Değiştirme	Özümseme	Yerleştirme
Türkçe	N	74	305	89	158
	X	83.62	80.13	82.15	82.15
	SS	8.80	10.05	8.69	9.54
İngilizce	N	71	307	97	151
	X	74.52	72.96	73.71	78.07
	SS	14.75	14.14	14.75	13.05
Fen ve Teknoloji	N	97	282	127	120
	X	83.30	77.26	81.40	80.90
	SS	9.92	13.00	10.74	12.40

SS: Standart Sapma, X: Aritmetik Ortalama.

Tablo 12’de göre ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji dersleri akademik başarı puanlarının aritmetik ortalamaları görülmektedir. Matematik (X=82.72), Türkçe (X=83.62) ve Fen ve Teknoloji (X=83.30) derslerinde en yüksek puan alan öğrencilerin ayrıştırma, İngilizce dersinde (X=80.90) en yüksek puan alan öğrencilerin yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Matematik (X=73.88), Türkçe (X=80.13), Fen ve Teknoloji (X=77.26) ve İngilizce (X=72.96) derslerinde en düşük puanı alan öğrencilerin değiştirme öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının, öğrenme stillerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, verilere tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Öğrencilerin Derslerde Tercih Ettikleri Öğrenme Stillerine Göre Akademik Başarı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ders	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Matematik	Gruplar Arası	7978.18	3	2659.39	12.23	.00**
	Gruplar İçi	135215.64	622	217.39		
	Toplam	143193.82	625			
Türkçe	Gruplar Arası	991.10	3	330.36	3.58	.01**
	Gruplar İçi	57292.39	622	92.11		
	Toplam	58283.49	625			
İngilizce	Gruplar Arası	2706.80	3	902.27	4.57	.00**
	Gruplar İçi	122820.68	622	197.46		
	Toplam	125527.47	625			
Fen ve Teknoloji	Gruplar Arası	3475.19	3	1158.40	8.03	.00**
	Gruplar İçi	89755.06	622	144.30		
	Toplam	93230.25	625			

*: p<0.05 , **: p<0.01, SD: Serbestlik derecesi

Tablo 13'teki varyans analizi sonuçlarına göre ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik [$F(3,622)=12.23$, $p=.00$, $p<.05$], Türkçe [$F(3,622)=3.58$, $p=.01$, $p<.05$], İngilizce [$F(3,622)=4.57$, $p=.00$, $p<.05$] ve Fen ve Teknoloji [$F(3,622)=8.03$, $p=.00$, $p<.05$] derslerindeki akademik başarı ortalamaları, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla, verilere Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Öğrencilerin Derslerdeki Akademik Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Ders	Öğrenme Stili(I)	Öğrenme Stili(J)	Ortalama Fark(I-J)	SH	p
Matematik	Yerleştirme	Değiştirme	6.58	1.58**	.00
	Yerleştirme	Özümseme	.93	1.83	.98
	Yerleştirme	Ayrıştırma	-2.26	1.77	.65
	Özümseme	Ayrıştırma	-3.19	1.84	.39
	Değiştirme	Ayrıştırma	-8.83	1.59**	.00
	Değiştirme	Özümseme	-5.65	1.66*	.01
Türkçe	Yerleştirme	Değiştirme	2.01	.94	.21
	Yerleştirme	Özümseme	.00	1.27	1
	Yerleştirme	Ayrıştırma	-1.47	1.35	.76
	Özümseme	Ayrıştırma	-1.47	1.51	.81
	Değiştirme	Ayrıştırma	-3.49	1.24*	.04
	Değiştirme	Özümseme	-2.02	1.16	.39
İngilizce	Yerleştirme	Değiştirme	5.10	1.40**	.00
	Yerleştirme	Özümseme	4.36	1.83	.13
	Yerleştirme	Ayrıştırma	3.56	2.02	.38
	Özümseme	Ayrıştırma	-.80	2.20	.98
	Değiştirme	Ayrıştırma	-1.55	1.85	.87
	Değiştirme	Özümseme	-.75	1.64	.98
Fen ve Teknoloji	Yerleştirme	Değiştirme	3.64	1.31	.05
	Yerleştirme	Özümseme	-.50	1.53	.98
	Yerleştirme	Ayrıştırma	-2.39	1.64	.55
	Özümseme	Ayrıştırma	-1.89	1.62	.71
	Değiştirme	Ayrıştırma	-6.04	1.41**	.00
	Değiştirme	Özümseme	-4.14	1.28*	.02

*: $p<0.05$, **: $p<0.01$, SH: Standart Hata

Tablo 14'te sunulan Scheffe testi sonuçlarına göre, Matematik dersinde farklılık değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden kaynaklanırken, Fen ve Teknoloji dersinde farklılığın kaynağını değiştirme ile özümseme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca, Türkçe dersinde farklılık, değiştirme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden

kaynaklanırken, İngilizce dersindeki farklılığın kaynağının yerleştirme ve değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

4.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri derslere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmaya katılan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, öğrenme stillerine ait öğrenme yolları puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Öğrencilerin Öğrenme Yolları Puanlarının Derslere Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Öğrenme Yolu	Ders	X	SS
Aktif Deneyim	Matematik	33.10	5.14
	Türkçe	32.01	4.83
	İngilizce	32.25	4.87
	Fen ve Teknoloji	32.75	4.93
	Genel	32.53	4.96
Yansıtıcı Gözlem	Matematik	28.54	5.09
	Türkçe	28.63	4.77
	İngilizce	29.42	4.94
	Fen ve Teknoloji	29.77	4.93
	Genel	29.09	4.96
Soyut Kavramsallaştırma	Matematik	31.42	4.44
	Türkçe	30.72	4.71
	İngilizce	30.06	4.03
	Fen ve Teknoloji	30.89	4.29
	Genel	30.75	4.44
Somut Deneyim	Matematik	26.81	4.64
	Türkçe	28.78	5.23
	İngilizce	28.18	4.67
	Fen ve Teknoloji	26.60	4.63
	Genel	27.59	4.88

SS: Standart Sapma

Tablo 15’te öğrencilerin derslerdeki öğrenme stillerine ait öğrenme yolları puanları görülmektedir. Öğrencilerin aktif deneyim puan ortalamaları Matematik dersinde ($X=33.10$) en yüksek, Türkçe dersinde ($X=32.01$) en düşüktür. Öğrencilerin yansıtıcı gözlem puan ortalamaları Fen ve Teknoloji dersinde ($X=29.77$) en yüksek, Matematik dersinde ($X=28.54$) en düşüktür. Öğrencilerin soyut kavramsallaştırma puan ortalamaları Matematik dersinde ($X=31.42$) en yüksek, İngilizce dersinde

($X=30.06$) en düşüktür. Öğrencilerin somut deneyim puan ortalamaları Türkçe dersinde ($X=28.78$) en yüksek, Fen ve Teknoloji dersinde ($X=26.60$) en düşüktür.

Öğrencilerin öğrenme stillerine ait öğrenme yolları puanlarının derslere göre gösterdiği farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğrencilerin Öğrenme Yolları Puanlarının Derslere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme Yolu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Aktif Deneyim	Gruplar Arası	453.45	3	151.15	6.18	.00**
	Gruplar İçi	61128.36	2500	24.45		
	Toplam	61581.81	2503			
Yansıtıcı Gözlem	Gruplar Arası	674.23	3	224.74	9.22	.00**
	Gruplar İçi	60916.64	2500	24.37		
	Toplam	61590.87	2503			
Soyut Kavramsallaştırma	Gruplar Arası	541.17	3	180.40	9.24	.00**
	Gruplar İçi	48828.23	2500	19.53		
	Toplam	49369.40	2503			
Somit Deneyim	Gruplar Arası	2091.83	3	697.28	30.26	.00**
	Gruplar İçi	57609.61	2500	23.04		
	Toplam	59701.44	2503			

*: $p<0.05$, **: $p<0.01$, SD: Serbestlik Derecesi

Tablo 16’daki varyans analizi sonuçlarına göre, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine ait öğrenme yolları puanları Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [Aktif Deneyim: $F(3,2500)=6.18$, $p=.00$ $p<.05$; Yansıtıcı Gözlem: $F(3,2500)=9.22$, $p=.00$, $p<.05$; Soyut Kavramsallaştırma: $F(3,2500)=9.24$, $p=.00$, $p<.05$; Somut Deneyim: $F(3,2500)=30.26$, $p=.00$, $p<.05$]. Ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla, verilere Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Derslere Göre Öğrenme Yolları Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

Öğrenme Yolu	Ders(I)	Ders(J)	Ortalama Fark(I-J)	SH	p
Aktif Deneyim	Matematik	Türkçe	1.09*	.28	.00
	Matematik	İngilizce	.86*	.28	.03
	Matematik	Fen ve Teknoloji	.35	.28	.66
	Türkçe	İngilizce	-.23	.28	.87
	Türkçe	Fen ve Teknoloji	-.74	.28	.07
	İngilizce	Fen ve Teknoloji	-.50	.28	.35

Tablo 17-devam

Öğrenme Yolu	Ders(I)	Ders(J)	Ortalama Fark(I-J)	SH	p
Yansıtıcı Gözlem	Matematik	Türkçe	-.09	.28	.99
	Matematik	İngilizce	-.88*	.28	.02
	Matematik	Fen ve Teknoloji	-1.23*	.28	.00
	Türkçe	İngilizce	-.79*	.28	.04
	Türkçe	Fen ve Teknoloji	-1.13*	.28	.00
	İngilizce	Fen ve Teknoloji	-.35	.28	.67
Soyut Kavramsallaştırma	Matematik	Türkçe	.64	.25	.09
	Matematik	İngilizce	1.30*	.25	.00
	Matematik	Fen ve Teknoloji	.47	.25	.32
	Türkçe	İngilizce	.66	.25	.07
	Türkçe	Fen ve Teknoloji	-.17	.25	.93
	İngilizce	Fen ve Teknoloji	-.83*	.25	.01
Somut Deneyim	Matematik	Türkçe	-1.97*	.27	.00
	Matematik	İngilizce	-1.37*	.27	.00
	Matematik	Fen ve Teknoloji	.21	.27	.89
	Türkçe	İngilizce	.60	.27	.18
	Türkçe	Fen ve Teknoloji	2.18*	.27	.00
	İngilizce	Fen ve Teknoloji	1.58*	.27	.00

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, SH: Standart Hata

Tablo 17’de sunulan Scheffe testi sonuçlarına göre; öğrencilerin Matematik dersi aktif deneyim puanları, Türkçe ve İngilizce derslerine göre daha yüksektir. Öğrencilerin İngilizce ve Fen ve Teknoloji dersleri yansıtıcı gözlem puanları, Matematik ve Türkçe dersleri yansıtıcı gözlem puanlarına göre daha yüksektir. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik dersleri soyut kavramsallaştırma puanları, İngilizce dersi yansıtıcı gözlem puanlarına göre daha yüksektir. Öğrencilerin İngilizce ve Türkçe dersleri somut deneyim puanları, Matematik ve Fen ve Teknoloji dersleri somut deneyim puanlarına göre daha yüksektir.

Öğrencilerin derslerde tercih ettikleri öğrenme stillerinin değişimi incelenmiş ve öğrenme stili tercihlerindeki değişimlere ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 18: Derslere Göre Öğrencilerin Öğrenme Stili Tercihlerinin Değişimi

Tercih Edilen Öğrenme Stili	f	%
Bir öğrenme stili	207	33.1
İki öğrenme stili	280	44.7
Üç öğrenme stili	131	20.9
Dört öğrenme stili	8	1.3
Toplam	626	100

Tablo 18’de görüldüğü gibi, 207 öğrencinin (% 33.1) farklı derslerde öğrenme stili tercihleri değişmezken, 280 öğrenci (% 44.7) iki farklı öğrenme stilini, 131 öğrenci (% 20.9) üç farklı öğrenme stilini ve 8 öğrenci de dört farklı öğrenme stilini tercih etmiştir. Öğrencilerden % 66.1’inin farklı derslerde, öğrenme stillerinin de farklılaştığı görülmektedir.

4. SONUÇ

Bu bölümde, araştırma neticesinde elde edilen bulgular esas alınarak alt problemlere ilişkin ortaya çıkan sonuçlar tartışılmış, araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde “Derslere göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinin her birinde en çok değiştirme öğrenme stilini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu tercih, öğrencilerin çoğunun sabırlı ve dikkatli gözlem yaparak, hayal güçlerini kullanarak, farklı fikirleri önemseyip tartışarak, kendi duygu ve sezgilerini ön planda tutarak öğrendiğini göstermektedir. Bulunan sonuç literatürdeki “öğrencilerin en çok değiştirme öğrenme stilini tercih etmektedir” yönündeki araştırmaları desteklemektedir. Örneğin Yoon (2000), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettikleri öğrenme stiline değiştirme olduğunu bulgulamıştır. Örnekleme ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri olan araştırmasında Kaya (2007), öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğrenme stiline değiştirme olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Daha büyük bir yaş grubunu örneklem alan Payne (1999) ise, üniversitede sosyal ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrencilerin en çok değiştirme öğrenme stilini tercih ettiklerini bulgulamıştır. Benzer bir şekilde örneklemi üniversite hemşirelik bölümü öğrencilerinin oluşturduğu araştırmasında Suliman (2006), öğrencilerin en çok değiştirme öğrenme stilini tercih ettiklerini bulgulamıştır.

Öte yandan, öğrencilerin en çok değiştirme öğrenme stilini tercih ettikleri bulgusu literatürdeki bazı araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Örneğin, Gürsoy (2008) Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, Tower (2002) ise internet kursu alan

üniversite öğrencilerinin en çok tercih ettiği öğrenme stilinin özümseme olduğunu bulgulamıştır. Benzer biçimde örnekleme lise ve üniversite öğrencileri olan çeşitli çalışmalarda, öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğrenme stilinin özümseme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Bkz., Arslan ve Babadoğan, 2005; Çağıltay ve Tokdemir, 2004; Fox ve Ronkowski, 1997; Gusentine ve Keim, 1999; Hasırcı, 2006; Özsoy ve diğ. 2004). Örneklemeleri araştırma örnekleminde daha büyük yaş grubu olan araştırmaların bulgularında, özümseme öğrenme stilinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Kolb (1984), bireyin kendini tanıması ve çevresindekilerden farklı yapan özellikleri görmesini sağlayan içsel yapısının 16 yaşına kadar kademeli olarak geliştiğini ve bu aşamada bireysel öğrenme stillerinin oluştuğunu belirtmiştir. Kolb'ün bu fikrinden hareketle, araştırmanın örnekleminin 12-14 yaş grubu öğrencilerden oluşması, onların henüz öğrenme stillerinin oluşumunu tamamlamadığı ve gelecekte öğrenme stillerinin değişebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin en çok değiştirme öğrenme stilini tercih etmeleri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ilkeleri temel alınarak geliştirilen öğretim programının içeriğinden kaynaklanıyor olabilir. Fer ve Cırık'ın (2007) belirttiği gibi, yapılandırmacı öğretim ortamında öğretmen ve öğrencinin rolü değişmiştir. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif bir rol oynarken öğretmen rehber ve yönlendirici olarak konumlandırılmıştır. Değiştirme öğrenme stiline sahip öğrenciler, girişken ve sosyal olmalarına karşın zaman zaman öğretmenin yönlendirmelerine ihtiyaç duyarlar (Peirce, 2000). Öyleyse, yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrencilerin yeni bilgiyi algılayarak yaratıcı, sosyal, girişken, fikir üreten bireyler olmalarının yanında bu faaliyetlerini gerçekleştirirken öğretmenin desteğine ihtiyaç duyuyor olmaları onların değiştirme öğrenme stili tercihlerini güçlendirdiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin özel okula devam ediyor olması da, öğrenme stillerini etkileme nedeni olabilir. Çünkü öğrenme stillerini açıklamaya yönelik yapılan araştırmalarda öğrenme stillerinin bireyin deneyimlerinden, içinde bulunduğu sosyal ortam ve toplumun kültürel yapısından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Perry ve Ball (2004) araştırmasında öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri okul çeşidine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Birinci alt problemin bir başka sonucu da öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımının her stile göre azımsanmayacak sayıda olmasıdır. Buradan, öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin olduğu sonucu çıkmaktadır. Tower (2002) da

öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin birbirine yakın oranlarda dağıldığını bulgulamıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin derslerde tercih ettikleri öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) İlköğretim okulu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin, cinsiyetlerine göre farklılaştığı saptanmış; öğrenme stillerine ait öğrenme yollarından aktif deneyim puanları kızlar lehine, somut deneyim puanları da erkekler lehine daha yüksek çıkarak farklılığın kaynağını oluşturmuştur. (2) İlköğretim okulu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerine ait aktif deneyim öğrenme yolu puanları kızlar lehine daha yüksek çıkmıştır. (3) İlköğretim okulu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik ile Fen ve Teknoloji derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerine ait somut deneyim öğrenme yolu puanları, erkekler lehine daha yüksek çıkmıştır. (4) İlköğretim okulu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde tercih ettikleri öğrenme stillerine ait yansıtıcı gözlem öğrenme yolu puanları, erkekler lehine daha yüksek çıkmıştır. (5) İlköğretim okulu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

İkinci alt probleme yönelik birinci sonuç ile öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum literatürdeki bazı araştırmaları desteklemektedir. Örneğin Whitcomb (1999), yaşları 17-22 arasında değişen üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Davis (1998) de örneklemini tıp fakültesi öğrencilerinin ve mezunlarının oluşturduğu araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği; farklılığın bayanların somut deneyim, erkeklerin soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih etmelerinden kaynaklandığını bulgulamıştır. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, araştırma örnekleminin yaş grubu yükseldikçe, öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı gözlenmektedir (Bkz., Dinçöz, 2007; Fox ve Rankowski, 1997; Gürsoy, 2008).

Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenme stillerinin kalıtsal olma özelliğinden çok, deneyimlerle oluştuğu varsayımına dayanmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde bayan ve erkek öğrencilerin, özellikle küçük yaşlarda benzer deneyimler yaşamaları onların öğrenme stillerinde farklılık gözlenmemesinin nedeni olabilir. Öte yandan, deneyimsel öğrenme kuramının, ilerleyen yaşlarda öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı değişimler göstermesini de açıkladığı düşünülmektedir. Kolb'ün (1984) deneyimsel öğrenme kuramına göre sosyal yaşam ve deneyimlerdeki farklılıklar, bireylerin öğrenme yollarında ve öğrenme stillerinde değişikliğe yol açmaktadır. Öğrenme stillerinin ilerleyen yaşlarda cinsiyete göre anlamlı değişim göstermesinin, yaşamda edinilen deneyimlerin bayan veya erkek olma özelliğine göre farklılaşabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir bulgusu, literatürdeki bazı bulgularla çelişki göstermiştir. Örneğin Kaya (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, Gencel (2006) ise ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları ile yaşanan çelişkinin nedeninin her iki araştırma örneklemindeki öğrencilerin farklı şehirlerde yaşamaları, farklı kültürlerin içinde bulunmaları ve farklı okullarda öğrenim görmeleri olduğu düşünülmektedir.

İkinci alt probleme yönelik ikinci sonuç ile Matematik, Fen ve Teknoloji ve Türkçe derslerinde tercih edilen öğrenme stillerine ait aktif deneyim öğrenme yolu puanlarının kızlar lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kız öğrencilerin erkeklere göre algıladıkları bilgileri hayata geçirirken gözlemek ve dinlemek yerine daha çok pratik uygulamaları tercih ettikleri sonucuna varılabilir. Dinçöz'ün (2007) lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, fizik dersinde öğrenirken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok aktif deneyim öğrenme yolunu tercih ettiklerini bulguladığı araştırması yukarıdaki sonucu desteklemektedir.

İkinci alt problemde bulunan üçüncü sonuç ile Matematik ile Fen ve Teknoloji derslerine ait somut deneyim öğrenme yolu puanlarının erkekler lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum erkek öğrencilerin öğrenirken kız öğrencilere göre düşünmekten daha çok sezgileri ve duygularıyla hareket ettikleri, diğer bireylerle bir arada olmayı tercih ettikleri, konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ihtiyacı duydukları sonucuna varılabilir. Bu bulguyu Perry ve Ball'ın (2004) üniversitede

öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre somut deneyim öğrenme yolunu daha çok tercih ettikleri bulgusunu desteklemektedir.

İkinci alt problemde bulunan dördüncü sonuç ile öğrencilerin Türkçe dersinde tercih ettikleri öğrenme stillerine ait yansıtıcı gözlem öğrenme yolu puanlarının erkekler lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Türkçe dersinde erkek öğrencilerin algıladıkları bilgileri hayata geçirirken kızlara göre gözlem yapmayı, dinlemeyi, olaylara farklı bakış açılarından bakmayı, pratik uygulamalar yerine olayların özünü iletilmeyi tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İkinci alt problemde ulaşılan beşinci sonuç ile öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve İngilizce derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulunan sonuç, literatürdeki öğrencilerin öğrenme stilleri sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir yönündeki araştırmaları desteklemektedir. Örneğin Hasırcı (2006) araştırmasında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, Davis (1998) tıp fakültesi öğrencilerinin, Ergür (1998) ise üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını bulgulamıştır.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma göstermediği yönündeki bulgu, literatürdeki bazı bulgularla çelişmektedir. Whitcomb (1999) araştırmasında 17-22 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre değiştiği, sınıf seviyesi ilerledikçe yansıtıcı gözlem öğrenme yolunun tercih edilme oranının azaldığı, aktif deneyim öğrenme yolunun tercih edilme oranının arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Dinçöz (2007), 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin fizik dersinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin, Kaya (2007) ise ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulgulamıştır. Bu araştırmaların örneklemelerini 12-16 yaş grubu öğrencilerinin oluşturması ve öğrencilerin yoğun bir zihinsel gelişim ve değişim periyodunda bulunmalarının araştırma bulgularının temel dayanağı olduğu düşünülmektedir. Çünkü Kolb (1984), öğrencilerin öğrenme stillerinin oluşmasını sağlayan içsel yapının 16 yaşına kadar geliştiğini bulgulamıştır. Bu durum öğrencilerin öğrenme stillerinin özellikle küçük yaş gruplarında sınıf seviyelerine göre farklılaşmasını desteklemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derslerde tercih ettikleri öğrenme stillerine göre bir anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinin akademik başarı ortalamalarında öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Öğrencilerin akademik başarıları öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. (2) Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarıları, değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksektir. (3) İngilizce dersinde, yerleştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarıları, değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılarına göre daha yüksektir.

Üçüncü alt problemde bulunan birinci sonuç ile öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulunan sonuç, literatürdeki öğrencilerin akademik başarının öğrenme stillerine göre farklılık göstermektedir yönündeki bulguları desteklemektedir. Örneğin Yoon (2000) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarılarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını, en başarılı öğrencilerin özümseme ve ayırıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olduğunu bulgulanmıştır. Benzer bir şekilde Tower (2002) internet kursu alan üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı, özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ergür (1998) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Üçüncü alt problemde bulunan ikinci sonuç ile ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının, değiştirme öğrenme stillerini tercih eden öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç literatürdeki araştırma bulgularını da desteklemektedir. Örneğin Aktaş (2006) ayırıştırma öğrenme stilini tercih eden ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, değiştirme öğrenme stilini kullanan öğrencilere göre okul başarılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme

yolunun tercih edildiği ayrıştırma öğrenme stilinin öne çıkan özellikleri, soyut konular ve ilkelerin kolaylıkla öğrenilmesi, mantıksal ilişkilerin kurulabilmesidir (Kolb, 1984). Özellikle Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinde mantıksal ilişkilerin yoğun olarak yer aldığı düşünülürse, ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan bireylerin bu düzeyde daha başarılı olması anlam kazanmaktadır. Ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı olmasının sebeplerinden birisinin de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olduğu düşünülmektedir. Ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler; yaparak yaşayarak öğrenebileceği, deney ve geri bildirimin kullanıldığı durumlarda daha başarılı olmaktadır. Bulgulardan da anlaşılabileceği gibi Matematik, Türkçe ve Fen ve Teknoloji derslerinde akademik başarıları yüksek olan ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler; bilgiyi algımlarken düşünen, hayata geçirirken de yaparak öğrenen öğrencilerdir. Araştırma bulgularına paralel olarak öğrencilerin Matematik, Türkçe ve Fen ve Teknoloji derslerinde başarılı olabilmeleri için bilgiyi günlük hayatta kullanmaları şarttır. Buna karşın Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji ve İngilizce derslerinde değiştirme öğrenme stilini tercih eden öğrenciler, en düşük başarı ortalamasına sahiptirler. Mathews (1991), lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre başarılarının daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Buradan, başarıları düşük öğrencilerin başarıları yüksek olan öğrencilere göre; somut durumlara farklı açılardan bakma, olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapma, sabırlı, dikkatli ve nesnel yargılarda bulunma, düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alma gibi yeteneklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Üçüncü alt problemde bulunan üçüncü sonuç ile İngilizce dersinde yerleştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. İngilizce dersine ait bu bulgunun diğer derslere ait bulgular ile farklılaştığı görülmektedir. İngilizce dersinde akademik başarıları yüksek öğrenciler; yerleştirme öğrenme stiline sahipken, diğer derslerde akademik başarıları yüksek olan öğrenciler ayrıştırma öğrenme stilini tercih eden öğrencilerdir. Yerleştirme öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşeni, ayrıştırma öğrenme stili ise soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşenidir. Her iki stilin algılanan bilgiyi hayata geçirme boyutu ortak iken, bilgiyi

algılama boyutları farklılaşmaktadır. Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji derslerinde öğrenciler bilgileri algılamak, düşünme ve mantık yürütme becerilerini kullanırken, İngilizce dersinde ise sezgi ve hislerine güvenmektedir. Somut deneyim öğrenme yoluna sahip öğrenciler sosyal bir ortamda, yeni deneyimleri yaşayarak, yeni fikirleri tartışarak ve eğitsel oyunlarla öğrenmeyi tercih ederler (Peirce, 2000). İngilizce dersinde somut deneyim öğrenme yolunun tercih edilmesinin nedeninin ders içeriğinin sosyalleşme, diyalog kurma, sezgilerle, hislerle hareket etme ve etkileşime girme konusunda diğer derslere göre daha uygun bir ortam olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri derslere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin derslere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Bu bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Öğrenciler, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce ve Türkçe derslerinde farklı öğrenme stillerini tercih etmişlerdir. (2) Öğrenciler bilgiyi algılamak Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinde soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu, Türkçe ve İngilizce derslerinde somut deneyim öğrenme yolunu tercih etmişlerdir. Öğrenciler algıladıkları bilgileri hayata geçirirken Matematik dersinde aktif deneyim öğrenme yolunu, Fen ve Teknoloji ile İngilizce dersinde yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih etmişlerdir.

Dördüncü alt problemde bulunan birinci sonuç ile öğrencilerin farklı derslerde farklı öğrenme stilleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bulunan sonuç literatürdeki “öğrencilerin öğrenme stilleri sabit değil, değişebilir niteliktedir” yönündeki araştırmaları desteklemektedir. Örneğin Jones ve diğ. (2003) öğrencilerin öğrenme stillerinin derslere göre farklılık gösterdiğini, öğrencilerin sadece % 19’unun farklı derslerde aynı öğrenme stilini kullandığını bulgulanmıştır. Kolb’ün (1984) deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme, hâlihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur. Kolb (2000), her bireyin farklı ortamlarda farklı deneyimler yaşadığı gerçeğini göz önünde bulundurarak, bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediğini saptamıştır. Barry ve diğ. (2009) araştırmalarında öğrenme stillerinin nispeten kalıcı olduğunu; farklı konular ve durumlar için öğrenme davranışlarının ve algıların farklı olmasından

dolayı öğrencilerin sadece bir öğrenme stili kullanmadığını bulgulamışlardır. Öğrenme stillerinin, bir dersten diğerine değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir. Bireyler değişik durumlarda, değişik görevleri yerine getirirken kullandıkları stilleri değiştirebilirler. Örneğin bireyin bir edebi eserin anlamını bulmaya çalışırken kullandığı stil ile herhangi bir yönergeyi okurken kullandığı stil, birbiri ile aynı değildir. Cebir problemini çözmek için kullandığı stil ile bir geometrik şekil çizerken kullandığı stil, birbirine benzemez.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin derslere göre değiştiği bulgusu literatürdeki bazı bulgularla çelişmektedir. Örneğin Guillory (1990) araştırmasında öğrenme stillerinde belirli bir değişkenlik olmadığı, genel olarak sabit olduğu, öğrencilerin öğrenme stili envanterlerini kendi kendilerine cevaplamalarından kaynaklanan bir kararsızlığın söz konusu olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışmada dört farklı derste öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri, aynı form üzerinde ve aynı anda ölçüm yapılarak belirlenmiştir. Bu uygulama sayesinde öğrenciler her bir dersi diğerleriyle karşılaştırma şansı bularak, öğrenme stilleri envanterini doldururken yaşayabilecekleri kararsızlıkların en aza indirgendiği düşünülmektedir.

Dördüncü alt problemde bulunan ikinci sonuç ile öğrencilerin bilgiyi algılayarak Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinde soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu, Türkçe ve İngilizce derslerinde ise somut deneyim öğrenme yolunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları bilgileri hayata geçirirken Matematik dersinde aktif deneyim öğrenme yolunu daha yoğun kullandıkları, Fen ve Teknoloji ile İngilizce derslerinde yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler, algıladıkları bilgileri hayata geçirirken Matematik dersinde aktif roller içerisinde olup pratik uygulamalar yapmayı tercih ederlerken, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinde pasif bir rol içerisinde farklı bakış açılarını gözlemleyerek olayların özünü kavramayı tercih etmişlerdir. Bulunan sonuç, literatürdeki “öğrencilerin öğrenme stilleri sabit değil, değişebilir niteliktedir” yönündeki araştırmaları desteklemektedir. Örneğin Jones ve diğ. (2003) öğrencilerin öğrenme stillerinin derslere göre farklılık gösterdiğini, öğrencilerin bilgileri algılayarak Fen ve Matematik derslerinde soyut kavramsallaştırma, İngilizce ve Sosyal Bilimler derslerinde somut deneyim öğrenme yollarını tercih ettiklerini bulgulamışlardır.

Öğrencilerin farklı derslerde farklı öğrenme stili tercihlerinin bulunmasının bir nedeninin de derslerin içerikleri olduğu düşünülmektedir. Örneğin soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler, bir konu üzerinde düşünerek ve çözümlemeler yaparak öğrenirler. Öğrenciler Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde öğrenirken mantık, düşünce ve kavramlara odaklanırlar, duygulardan çok düşünceler ön plana çıkar. Problemleri anlamak için duyulardan ziyade mantık ve fikirler kullanarak öğrenme gerçekleşir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden bireyin öğrenme esnasında, analitik ve somut yaklaşımlar sergilediğini ve mantıksal düşünüp rasyonel değerlendirmeler yaptığını gösterir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin öğrenme tercihlerini, ilköğretim Matematik ve Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programlarının içerikleri desteklemektedir. İlköğretim matematik programı (MEB, 2009) matematikle ilgili kavramları, kavramların kendi aralarındaki ilişkileri, işlemlerin altında yatan anlamı ve işlem becerilerinin kazandırılmasını vurgulamaktadır. Programın odağında kavram ve ilişkilerin oluşturduğu kazanımlar bulunmaktadır. Aynı şekilde ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı da (MEB, 2006) Fen öğretiminin, sadece dünya hakkındaki gerçeklerin bir toplamı değil, aynı zamanda deneysel ölçütleri, mantıksal düşünmeyi ve sürekli sorgulamayı temel alan bir araştırma ve düşünme yolu olarak ifade etmektedir. Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinde bilginin mantıksal yapılandırılmasının ve teorik bilgilerin belirli bir sistem içerisinde sunulmasının, bu derslerde öğrencilerin yoğunlukla soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih etmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Whitcomb'un (1999) "öğrencilerin ilişkisel düşünme yetenekleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarını tercih etmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu" bulgusu, öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu neden tercih ettiklerini desteklediği düşünülmektedir. Brokov ve Merz (Tower, 2002) ekonomi bölümünde okuyan Matematik ve Fen dersleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında; soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin daha başarılı olduklarını, söz konusu derslerde soyut düşünme ve mantık yürütmenin gerekli olduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın öğrencilerin İngilizce ve Türkçe derslerinde öğrenirken mantık yerine duygu ve sezgilerini kullandıkları sonucu çıkmıştır. Somut deneyim öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler; problemlerle kişisel olarak ilgilenmeyi ve hissetmeyi düşünmekten daha önemli görmekte, kuram ve genellemeler yerine o anki gerçeğin

teklifi ve karmaşıklığı üzerinde durmaktadır. Bu durumda, öğrenme ortamlarında konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gereklidir. İngilizce ve Türkçe derslerinin günlük hayat uygulamalarına dair örnekleri, diğer derslere göre daha fazla olmasının; Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerinin teorik boyutlarının uygulama boyutlarına göre daha fazla olmasının öğrencilerin bu derslerdeki öğrenme stili tercihlerini yönlendirdiği düşünülmektedir.

Öğrenme stillerinin sadece derslere göre değil, zamana göre de değişiklik göstereceği düşünülmektedir. Örneğin Loo (1997) araştırmasında iktisat öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin yarısının, on hafta süre sonrasında öğrenme stillerinde farklılık gösterdiklerini bulgulanmıştır. Öğrenme stillerinin değişikliğe uğraması bireyin tercihlerinin şiddetine ve bireyin tercihlerindeki esnekliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak bireyin öğrenme stillerinin, hem farklı deneyimler yaşadığı ortamlara göre hem de zamana göre farklılaşabileceği düşünülmektedir.

4.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu kısımda araştırmayla elde edilen bulgular göz önüne alınarak daha sonraki araştırmalara yön verebilecek öneriler sunulmuştur.

- (1) Bu araştırmada ilköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgulanmışken, İngilizce dersi için benzer bir sonuca rastlanamamıştır. Benzer bir araştırma, farklı sınıf düzeylerine ve farklı derslere yönelik olarak yapılabilir. Matematik, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih edilen öğrenme stillerinde cinsiyete göre farklılıklar tespit edilirken, İngilizce dersinde cinsiyete göre farklılığa rastlanmamasının nedenleri ayrı bir araştırma konusu olabilir.
- (2) Bu araştırmada ilköğretim okulu 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin Matematik, Türkçe, İngilizce ve Fen ve Teknoloji derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar, farklı yaş gruplarında veya birbirine yaş olarak daha uzak gruplar arasında yapılabilir.

- (3) İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin farklı derslerde farklı öğrenme stillerini kullandıkları belirlenmiştir. Bireylerin derslere göre tercih ettikleri öğrenme stillerinin farklılık gösterip göstermediği yönünde farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerde araştırmalar yapılabilir.
- (4) Bireylerin öğrenme stili tercihlerinin, zaman içerisinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

4.6. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu kısımda araştırmayla elde edilen bulgular göz önüne alınarak uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

- (1) Bu araştırmada öğrencilerin her bir derste tercih ettikleri öğrenme stillerinin dağılım oranlarının birbirine yakın değerlerde olduğu saptanmıştır. Öğrenirken farklı yolları kullanan öğrencilere öğrenme sürecinde de aynı yöntem ve teknikler kullanmak uygun olmayacaktır. Buna göre, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmeleri için hizmet içi eğitim programları geliştirilip uygulanarak, öğrenme ortamlarının ve öğretim tasarımlarının tüm öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlemeleri sağlanabilir.
- (2) İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları öğrenme stillerine göre farklılık göstermiştir. Özellikle değiştirme öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin akademik başarıları düşük bulunmuştur. Değiştirme öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin, öğrenme stil özellikleri referans alınarak öğrencilerin başarılarını arttıracak öğrenme tasarımları oluşturulabilir.
- (3) İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin farklı derslerde farklı öğrenme stillerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu öğrencinin sadece bir öğrenme stili vardır algısını ortadan kaldırmış ve öğrencilerin farklı ortamlarda farklı kanallarını kullanarak öğrendiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciye ait öğrenme stili sadece bir defa değil, her ders için ayrı ayrı belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. 1996. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akın, Ali. 1992. An Analysis of The Effect of Matching Student Learning Style to The Method of İnstruction. Doktora Tezi. Western Michigan University.
- Aktaş, İlknur Palas. 2006. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Okul Başarıları, Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Demografik Özellikleriyle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alşan, Evrim Ural. 2009. Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**. c. 3. s. 1: 117-133.
- Appleton, Ken. 1997. Analysis and Description of Students Learning During Science Classes Using A Constructivist-Based Model. **Journal of Research in Science Teaching**. c. 34. s. 3: 303-318.
- Arık, İ. Alev. 1995. **Öğrenme Psikolojisine Giriş**. İstanbul: Der Yayınları.
- Arslan, Berna. 2003. A Descriptive Study on Learning Style Preferences of The Engineering Students at METU. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____, Cem Babadoğan. 2005. İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi. **Eğitim Araştırmaları**. c. 1. s. 21: 35-48.
- Aşkar, Petek, Buket Akkoyunlu. 1993. Kolb Öğrenme Stilleri Anketi. **Eğitim ve Bilim**. c. 1. s. 87: 37-47.
- Ayaş, Alipaşa. 1997. **Kimya Öğretimi**. Ankara: Yök.
- Azizoğlu, Nurşen, Gülcan Çetin. 2009. 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 17. s. 1: 171-182.
- Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme**. 2002. 6. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, Mehmet, İbrahim Bilgin. 2003. Öğrenme Stillerini İrdeleyen Bir Literatür Çalışması. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 1. s. 1: 41-70.

- Barry, S. Mitchell, Qin Xu, Lixian Jin, Debra Patent, Ingrid Gouldsborough. 2009. A Cross-Cultural Comparison of Anatomy Learning: Learning Styles and Strategies. **Anatomical Sciences Education**. c. 1. s. 2: 49-60.
- Başaran, İbrahim Ethem. 1991. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bebek, Ebru Kılıç. 2004. Boğaziçi Üniversitesi'nde Psikolojiye Giriş Dersi Alan Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Biçemleri ile Cinsiyetleri, Alanları ve Genel Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, İbrahim, Soner Durmuş. 2003. Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 3. s. 2: 381-393.
- Binbaşoğlu, Cavit. 1995. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bolat, Nazife Karagöz. 2007. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon Başarı Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Boydak, Alp. 2001. **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, Orçun, Mustafa Aydoğdu. 2009. İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. **İlköğretim Online**. c. 8. s. 3: 741-754.
- Büyüköztürk, Şener. 2002. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chen, Sherry Y., Robert D. Macredie. 2002. Cognitive Styles and Hypermedia Navigation: Development of A Learning Model. **Journal of The American Society for Information Science and Technology**. c. 53. s. 1: 3-15.
- Clark, R. Donald. 2000. Kolb's Learning Style Inventory. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles.html#kolb04.html>.2007. [13.02.2010]
- Cook, J. Matthew. 2002. An Exploratory Study of Leaning Styles as A Predictor of College Academic Adjustment, <http://www.matthewjcook.com/research/lr.html>. [10.11.2009].
- Cumming, H. William. 1995. Age Group Differences and Estimated Frequencies of The Myers-Briggs Type Indicator Preferences. **Measurement & Evaluation in Counseling & Development**. c. 28. s. 2: 69-78.
- Curry, Emilie. 1994. Matching Chemistry Instructional Methods with Perceptual Learning Style Preferences of Eleventh Grade Women: Effects on Attitude and Achievement. Doktora Tezi. New York University.

- Çağıltay, Nergiz Erçil, Gül Tokdemir. 2004. Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Rolü. I. Ulusal Mühendislik Kongresi. 20-21 Mayıs 2004. İzmir.
- Çelik, Levent. 2004. Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, Nancy Hannah. 1998. A Comparative Analysis of The Learning Style Preferences of Medical Students and Practicing Physicians Using Kolb's Learning Style Inventory. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9914202>. [21.12.2009].
- Demirel, Berna. 2006. The Effectiveness of Establishing Meaningful Groups in Terms of Their Learning Styles and Administating Teachers Accordingly. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçöz, Türker. 2007. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duit, Reinders, David F. Treagust. 1998. **Learning in Science-From Behaviourism Towards Social Constructivism and Beyond. International Handbook of Science Education**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dunn, Rita, Kenneth Dunn. 1993. **Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles 'Practical Approaches For Grades 7-12'**. USA: Ailyn and Bacon.
- Ehrman, Madeline, Rebecca Oxford. 1990. Adult Language Learning Styles in An Intensive Setting. **Modern Language Journal**. c. 74. s. 4: 38-42.
- Ekici, Gülay. 2003. **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erden, Münire, Sertel Altun. 2006. **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- _____, Yasemin Akman. 2003. **Gelişim Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergür, Derya Oktar. 1998. Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, Selahattin. 1993. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Eskici, Menekşe. 2008. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Felder, Richard. 1996. **Matters of Style**. USA: ASEE Prism.

- _____, Linda Silverman. 1988. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**. c. 78. s. 7: 674-681.
- Fer, Seval. 2003. Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerine Göre Kolay Öğrendikleri Öğrenme Etkinlikleri. **Çağdaş Eğitim**. c. 28. s. 304: 33-43.
- _____. 2005. Düşünme Stilleri Envanterinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c. 5. s. 2: 289-314.
- _____, İlker Cırık. 2007. **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Fidan, Nurettin, Münire Erden. 1994. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fox, L. Richard, Shirley A. Ronkowski. 1997. Learning Styles of Political Science Students. **Political Science**. c. 30. s. 4: 732-738.
- Gencel, İlke Evin. 2006. Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Given, K. Barbara. 1996. Learning Styles: A Synthesized Model. **Journal of Accelerated Learning and Teaching**. c. 21. s. 1: 11-45.
- Grasha, Anthony F. 1996. **Teaching with Style**. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- _____. 2002. **Teaching With Style, A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Style**. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Gregorc, Anthony. 1984. Style as A Symptom: A Phenomenological Perspective. **Theory Into Practice**. c. 23. s. 1: 51-56.
- Grigorenko, L. Elena, Robert J. Sternberg. 1997. Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance. **Exceptional Children**. s. 3. c. 63: 295-312.
- Grout, Carol May. 1990. An Assessment of The Relationship Between Teacher Teaching Style and Student Learning Style With Relation to Academic Achievement and Absenteeism of Seniors In A Rural High School In North Central Massachusetts. Doktora Tezi. University of Massachusetts.
- Guillory, M. Laurita. 1990. The Stability of Learning Styles in Developmental Reading. **ProQuest Dissertations and Theses**. c. 535. s. 1195: 133.
- Gusentine, Stephen, Marybelle Keim. 1999. The Learning Styles of Community College Art Students. **Community College Review**. c. 24. s. 3: 17-26.
- Gürol, Mehmet. 2002. Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c. 12. s. 1: 159-183.

- Gürsoy, Tuba. 2008. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Bülent. Özge Yazıcılar. 2009. Öğrenme Stili Özelliklerinin Dikkate Alındığı Öğretim Etkinliklerini Uygulamanın Akademik Başarı, Tutumlar ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi. **İlköğretim Online**. c. 8. s. 1: 9-23.
- Güven, Meral. 2004. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hasırcı, Özlem Kaf. 2005. Görsel Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 2. s. 14: 299-314.
- _____. 2006. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c. 2. s. 1: 15-25.
- Hauer, Patrick, Christina Straub, Steven Wolf. 2005. Learning Styles of Allied Health Students Using Kolb's LSI-IIa. **Journal of Allied Health**. c. 34. s. 3: 177-182.
- Hein, T. Larkin, Dan D. Budny. [22.01.2010]. Teaching With Style: Strategies That Work. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.19.1094>
- Hergenhahn, R. Baldwin. Matthew Olson. 2001. **An Introduction to Theories of Learning**. 6. bs. New Jersey: Prentice Hall.
- Hunt, David. 1979. Learning Style and Student Needs: An Introduction to Conceptual Level. **Student Learning Styles: Diagnosing And Prescribing Programs**. ed. James W. Keefe. Reston: National Association of Secondary School Principals. 27-38.
- İlhan, Akgün. 2002. İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- James, Wayne Blue, Daniel L. Gardner. 1995. Learning Styles: Implications for Distance Learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**. c. 3. s. 67: 19-32.
- Jonassen, H. David, Barbara Louise Hopkins Grabowski. 1993. **Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jones, Cheryl, Carla Reichard, Kouider Mokhtari. 2003. Are Students Learning Styles Discipline Specific?. **Community College Journal of Research and Practice**. c. 27. s. 5: 363-375.
- Karakış, Özlem. 2006. Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karasar, Necati. 2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 16. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Erinç. 2004. Bilgisayar Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Feray. 2007. İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kayri, Murat. 2009. Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma Teknikleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 19. s. 1: 51-64.
- Keefe, W. James. 1991. **Learning Style, Cognitive and Thinking Skills**. Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals.
- _____. Barbara G. Ferrrel. 1990. Developing a Defensible Learning Style Paradigm. **Educational Leadership**. c. 48. s. 1: 57-61.
- Koçak, Tuğba. 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.
- Kolb, A. David. 1984. **Experiential Learning Experience as The Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice Hall.
- _____. 1999. **The Kolb Learning Style Inventory**. New Jersey: Hay Resources Direct.
- _____. 2000. **Facilitator's Guide to Learning**. New Jersey: Hay Resources Direct.
- _____. [15.01.2010]. The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1 Technical Specifications.
<http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lbsitechmanual.pdf>
- Kopsovich, Rosalinda. 2003. A Study of Collerations Between Learning Styles of Students and Their Mathematics Scores on The Assesment of Academic Skills Test. Doktora Tezi. North Carolina State University.
- Kozhevnikov, Maria. 2007. Cognitive Styles in The Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style. **Psychological Bulletin**. c. 133. s. 3: 464-481.
- Köklü, Nilgün, Şener Büyüköztürk. 2000. **Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş**. Ankara: Pegema Yayınları.

- Kroon, K. Dick. 1985. An Experimental Investigation of The Effects on Academic Achievement and The Resultant Administrative Implications of Instruction Congruent and Incongruent With Secondary, Industrial Arts Students Learning Style Perceptual Preferences. Doktora Tezi. St.John's University.
- Le Fever, D. Marlene. 1998. **Learning Styles-Reaching Everyone-God Gave You to Teach**. Eastbourne: Kingsway Publications.
- Lewin, Gerry. [16.02.2010]. Designing A Lesson With Learning Styles in Mind. <http://www.west.net/ger/webprompts.htm>.
- Lincoln, Felicia, Barbara Rademacher. 2006. Learning Styles of ESL Students in Community Colleges. **Community College Journal of Research and Practice**. c. 30. s. 5-6: 485-500.
- Liu, Yuliang. 2007. A Comparative Study of Learning Styles Between Online and Traditional Students. **Journal Of Educational Computing Research**. c. 37. s.1: 41-63.
- Loo, Robert. 1997. Evaluating Change and Stability in Learning Style Scores. **Educational Psychology**. c. 17. s. 1-2: 95-100.
- Lynch, G. Thomas, David J. Steele, Jodi E. Johnson Pelensky, Sean W. Duffy. 2001. Learning Preferences, Computer Attitudes and Test Performance with Computerised Instruction. **The American Journal Of Surgery**. c. 4. s. 181: 368-371.
- Mahiroğlu, Ahmet. Esma Aybike Bayır. 2009. Öğrenme Stillerine Göre Yapılandırılan Öğrenen Kontrolünün Öğrenci Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 10. s. 2: 169-183
- Matthews, D. Barbara. 1991. The Effects of Learning Styles on Grades of First Year College Students. **Research in Higher Education**. c. 32. s. 3: 253-268.
- MEB. 2006. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen8>. [12.02.2010]
- _____. 2009. İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen6>. [12.02.2010]
- Mehdikhani, Nasser. 1983. The Relative Effects of Teacher Teaching Style, Teacher Learning Style and Student Learning Style Upon Student Academic Achievement. Doktora Tezi. Catholic University of America.
- Merriam, Sharan, Rosemary Shelly Caffarella. 1991. **Learning in Adulthood**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, S. Barry, Quin Xu, Lixian Jin, Debra Patent, Ingrid Gouldsborough. 2009. A Cross-cultural Comparison of Anatomy Learning: Learning Styles and Strategies. **Anatomical Sciences Education**. c. 2. s. 2: 49-60.

- Monsour, Sally. 1991. The Relationship Between a Prescribed Homework Program Considering Learning Style Preferences and The Math Achievement of Eighth-Grade Students. Doktora Tezi. The University Of Southern Mississippi.
- Morgan, Harry. 1997. **Cognitive Styles and Classroom Learning**. Wesport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Moss, Victoria Baker. 1982. The Stability of First-Graders' Learning Styles and The Relationship Between Selected Variables And Learning Style. **ProQuest Dissertations and Theses**. c. 524. s. 132: 128-136.
- Myers, Isabel Briggs, Peter Briggs Myers. 1997. **Kişilik: Farklı Tipler, Farklı Yetenekler**. çev. Hüsnü Ovacık. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Oral, Behçet. 2003. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 1. s. 35: 418-435.
- Ormrod, Ellis Jeanne. 2008. **Educational Psychology: Developing Learners**. New York: Pearson.
- Önder, Fatih. 2006. Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Yüksel. 1999. **Öğrenme ve Öğretme**. 3. bs. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özsoy, Nesrin, Emine Yağdıran, Gülcan Öztürk. 2004. Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri. **Eğitim Araştırmaları**. c. 1. s. 16: 50-63.
- Öztürk, Zekiye. 2007. Öğrenme Stilleri ve 4Mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Park, Clara. 2001. Learning Styles Preferences of American, African, Hispanic, Hmong, Korean, Mexican and Anglo Students in American Secondary Scholls. **Learning Environment Research**. c. 2. s. 4: 175-191.
- Payne, Evelyn. 1999. Teaching Styles of Faculty and Learning Styles of Their Students: Congruent Versus Incongruent Teaching Styles With Regards to Academic Disciplines and Gender. Doktora Tezi. Kent State University Graduate School of Education.
- Peirce, William. 2000. Understanding Students Difficulties in Reasoning: Part Two, The Perspective From Research in Learning Styles and Cognitive Styles. <http://academic.pg.cc.md.us/wpeirce/mccctr/diffpt2.htm>. [12.12.2009].
- Perry, Chris, Ian Ball. 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: 9-28.

- Peterson, R. Elizabeth, Stephen G. Rayner, Steven J. Armstrong. 2009. Researching The Psychology of Cognitive Style and Learning Style: Is There Really A Future?. **Learning ann Individual Differences**. c. 1. s. 19: 518-523.
- Powell, Lula Cooper. 1987. An Investigation of The Degree of Academic Achievement Evidenced when Third and Fourth Grade Students Are Taught Mathematics Through Selected Learning Styles. Doktora Tezi. University of Tennessee.
- Reese, L. Valerie, Rita Dunn. 2008. Learning Styles Preferences of A Diverse Freshmen Population in A Large, Private, Metropolitan University By Gender and GPA. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**. c. 9. s. 1: 95-112.
- Riding, J. Richard, İndra Cheema. 1991. Cognitive Styles An Overview and Integration. **Educational Psychology**. c. 11. s. 3-4: 193-216.
- _____, Read Geoffrey. 1996. Cognitive Style and Pupil Learning. **Educational Studies**. c. 26. s. 1: 19-32.
- _____, Stephen Rayner. 1997. Towards A Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles. **Educational Psychology**. c. 17. s. 2: 5-24.
- Sarasin, Lynne Celli. 1999. **Learning Style Persfectives: Impact In The Classroom**. Madison: Atwood Pub.
- Senemoğlu, Nuray. 2005. **Gelişim, Öğrenme, Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. 12. bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shiland, W. Thomas. 1999. Constructivism: The İmplication for Laboratory Work. **Journal of Chemical Education**. c. 76. s. 1: 107-109.
- Smith, Robert McCaughan. 1990. **Learning How to Learn-Applied Theory for Adults**. Bristol, Great Britain: Open University Press.
- Sternberg, J. Robert. 1990. Thinking Styles: Theory and Assessment at The Interface Between Intelligence and Personality. **Intelligence and Personality**. ed. Robert J. Sternberg, Patricia Ruzgis. ABD: Cambridge University Press. 169-187.
- _____. 1994. Allowing for Thinking Styles. **Educational Leadership**. c. 3. s. 54: 36-40.
- Suliman, A. Williams. 2006. Critical Thinking and Learning Styles of Students in Conventional and Accelerated Programs. **International Nursing Review**. c. 53. s. 1: 73-79.
- Şimşek, Ali. 2004. Öğrenme Stili. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. ed. Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Basımevi: 45-63.

- Tepehan, Tercan. 2004. Deniz Harp Okulu 1. Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Gurupları ile Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tobias, Cynthia Ulrich. 1995. **The Way We Work-A Practical Approach for Dealing with People on The Job**. Colorado: Focus on The Family Publishing.
- Torrance, E. Paul. 1988. Styles Of Thinking And Creativity. **Learning Strategies and Learning Styles**. ed. Ronald Schmeck. New York, USA: Plenum Pres: 272-290.
- Tower, L. Barbara. 2002. Academic Backgrounds, Learning Styles and Success. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/3078204>. [22.12.2009].
- Turan, Esen. 2009. 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleriyle Uygunluğunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, Ahmet. 2006. İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretim Etkinliklerini Öğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzuntiryaki, Esen, İbrahim Bilgin, Ömer Geban. 2002. The Effect of Learning Styles on High School Student Achievement and Attitudes in Chemistry. **Annual Meeting of The National Association For Research in Science Teaching, 23-24 March 2003**. Philadelphia.
- Ülgen, Gülten. 1997. **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Whitcomb, Michael. 1999. The Relationship Between Student Cognitive Development and Learning Style Preference. Doktora Tezi. The University of Maine.
- Widodo, Ari, Reinders Duit, Christoph Thomas Müller. 2002. **Constructivist Views of Teaching and Learning in Practice**. Teachers'views and Classroom Behaviour. Paper Presented at The Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching. New Orleans.
- Williams, M. Wendy, Robert J. Sternberg. 2002. **Educational Psychology**. Boston: Allyn&Bacon Company.
- Woolfolk, E. Anita. 1993. **Educational Psychology**. Boston: Allyn&Bacon Company.
- Yılmaz, Burçak. 2004. Comparison and Contrast of Learning Styles of Prep Class Students and The Teaching Styles of English Teachers at Some Anatolian High Schools. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2006. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 5. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yoon, H. Soo. 2000. Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement in Middle School Geography Students in Korea. Doktora Tezi. University of Pittsburg.
- Zhang, Li Fang. 2000. Are Thinking Styles and Personality Types Related?. **Educational Psychology**. c. 20. s. 3: 271-283.

EKLER

EK 1. Elektronik Postalar ve Köse III'ü Kullanma İzni

Kimden: Mutlu Bicer Gönderme Tarihi: Pzt 03.05.2010 11:43
Kime: ilkegencel@ilkegencel.com; ilkegencel@comu.edu.tr
Bilgi:
Konu: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (Versiyon 3) Hakkında
Ekler:

İlke Hocam,
Ben, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Doç. Dr. Seval Fer rehberliğinde öğrenme stilleri ile ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Bu araştırmam için sizin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz "Kolb Öğrenme Stilleri Envanterini" uygun görürseniz kullanmak istiyorum. Bu konudaki cevabınızı bekliyorum.
Saygılarımla.

Mutlu BİÇER
Matematik Öğrt.
Şişli Terakki İlköğretim Okulu
mutlubicer@terakki.org.tr
Tel : +90 212 351 00 60
Faks : +90 212 351 20 95
Cep Tel: +90 533 423 48 73

Kimden: ilkegencel@comu.edu.tr Gönderme Tarihi: Sal 04.05.2010 11:02
[ilkegencel@comu.edu.tr]
Kime: Mutlu Bicer
Bilgi:
Konu: Re: :SPAM: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (Versiyon 3) Hakkında
Ekler:

Merhaba,
Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanız bittiğinde bulgularınızı paylaşırsanız sevinirim.
İyi çalışmalar

Konu: Learning Styles Inventory 3

Kimden: **MUTLU BİÇER** (mutlu221@hotmail.com)

Gönderme tarihi: 23 Mayıs 2010 Pazar 20:43:11

Kime: dak5@msn.com; ginny_flynn@haygroup.com

Dear Mr. Kolb;

I am studying "Curriculum and Instruction Programs" as a graduate student in Yıldız Technical University in İstanbul/Turkey. My thesis is on "Learning Styles". I would like to ask your permission to use "Kolb Learning Styles Inventory Version 3" for collecting data for my thesis. I'm waiting for your permission. I will be grateful for your help.

Best Regards.

Mutlu BİÇER

Matematik Öğrt.

Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki İlköğretim Okulu

mutlu221@hotmail.com

mutlubicer@terakki.org.tr

Konu: LSI For Research

Kimden: **Jessica Menendez** (Jessica.Menendez@haygroup.com)

Gönderme tarihi: 24 Mayıs 2010 Pazartesi 13:21:11

Kime: mutlu221@hotmail.com

Thank you for your interest in using Kolb's Learning Style Inventory for your research. We invite you to complete the application process in order to do so. There are three parts to this process:

1. LSI Research Application Form
2. The Conditional Use Agreement
3. Your CV or resume

You can click on the following link in order to access more information about using the LSI for research as well as the complete LSI Application form and LSI Conditional Use Agreement.

<http://www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand/Enhancing/Research.aspx?ID=251>

Once your application form, the Conditional Use Agreement, and your CV or resume are received, I would be happy to forward the completed application to the committee. If your application is approved, the instrument will be available to you, free of charge.

Please return all documents to me by e-mail or by fax (617-927-5008). Please let me know if you have any further questions.

Best,

Jessica L. Menendez

Hay Group

116 Huntington Avenue

Boston, MA 02116

(617) 927-5026 (DD)

(617) 927-5008 (F)

www.haygroup.com/TL

Konu: RE: Kolb Learning Style Inventory (v3)

Kimden: **Jessica Menendez** (Jessica.Menendez@haygroup.com)

Gönderme tarihi: 26 Mayıs 2010 Çarşamba 13:56:16

Kime: MUTLU BİÇER (mutlu221@hotmail.com)

Hi Mutlu,

Thank you for forwarding and faxing me your documents. I have forwarded them to the LSI Research committee for review and will be in touch with you as soon as I hear more of their decision.

Thank you again.

Regards,

Jessica L. Menendez

Hay Group

116 Huntington Avenue

Boston, MA 02116

(617) 927-5026 (DD)

(617) 927-5008 (F)

www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand

Konu: Congratulations! LSI Research Approval

Kimden: **Jessica Menendez** (Jessica.Menendez@haygroup.com)

Gönderme tarihi: 02 Haziran 2010 Çarşamba 19:51:05

Kime: MUTLU BİÇER (mutlu221@hotmail.com); mutlubicer@terakki.org.tr

1 ek

Scan001.PDF (92,3 KB)

Hi Mutlu,

Congratulations! Your research request regarding use of the Learning Style Inventory (LSI) has been approved. Attached you will find one document containing three pages(.pdf file--Adobe Acrobat 4.05):

* MCB200C - This is a copy of the LSI test. You may print or copy this document as needed for your research.

* MCB200D - The profile sheet contains the answer key for the test as well as the profiling graphs for plotting scores. This document may also be reproduced as necessary for your research. The AC-CE score on the Learning Style Type Grid is obtained by subtracting the CE score from the AC score. Similarly, the AE-RO score = AE minus RO.

These files are for data collection only. This permission does not extend to including a copy of these files in your research paper. It should be sufficient to source it.

*Please note - the LSI is designed for a 7th grade reading level. You have 6th grade students listed as part of your sample population. If you believe that their reading and comprehension levels are at par with 7th graders, you will be fine. Otherwise, just be cautious that some facilitation might be necessary.

We wish you luck with your project and look forward to hearing about your results.

Please email a copy of your completed research paper to

Jessica_Menendez@Haygroup.com or mail it to the following address:

LSI Research Contracts
c/o Jessica Menendez
HayGroup
116 Huntington Avenue
Boston, MA 02116

If you have any further questions, please let me know.
Regards,

Jessica L. Menendez
Hay Group
116 Huntington Avenue
Boston, MA 02116
(617) 927-5026 (DD)
(617) 927-5008 (F)
www.haygroup.com/TL

Ek 2. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III (KÖSE-III)

KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ (KÖSE-III)

Değerli Öğrencimiz,

Aşağıda Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji derslerinde kullandığınız öğrenme stillerinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz. Her bir ifadeyi dört farklı dersi ayrı ayrı düşünerek cevaplayınız. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir.

Örnek:

Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Mutlu olurum	4	1	2	3
Dikkatli olurum	1	4	1	2
Hızlı davranırım	3	3	4	1
Kendi fikrimi oluştururum	2	2	3	4

Ölçekteki cümlelere doğru ya da yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Burada sizden istenen ve önemli olan bu cümlelerle ilgili sizin görüşünüzdür. Bu nedenle gerçek ve samimi duygu ile düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Lütfen her maddeyi yanıtlayınız. İsimleriniz yalnızca araştırmada kullanılacak ilgili ders notlarınızın alınabilmesi için istenmektedir. Yanıtlarınız hiçbir kişiye ya da kuruma gösterilmeyecektir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

MUTLU BİÇER

Yıldız Teknik Üniversitesi

Eğitim Prog. ve Öğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız-Soyadınız:.....

Okulunuz:.....

Sınıfınız: (Parantez içine (X) koyunuz)

6A(...) 6B(...) 6C(...) 6D(...) 6E(...) 6F(...) 6G(...) 6H(...) 6I(...) 6J(...) 6K(...) 6L(...)

7A(...) 7B(...) 7C(...) 7D(...) 7E(...) 7F(...) 7G(...) 7H(...) 7I(...) 7J(...) 7K(...) 7L(...)

8A(...) 8B(...) 8C(...) 8D(...) 8E(...) 8F(...) 8G(...) 8H(...) 8I(...) 8J(...) 8K(...) 8L(...)

Cinsiyetiniz: (Parantez içine (X) koyunuz)

Kız(...)

Erkek(...)

ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

1) Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Duygularımı da öğrenmeye katarım.				
Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.				
Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.				
İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.				

2) En iyi öğrenme yolum...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Dikkatle dinlemek ve izlemektir.				
Kendi mantığımla yorumlamaktır.				
Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.				
Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.				

3) Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.				
Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.				
Derse katılmadan sessizce izlerim.				
Derse yoğun bir şekilde katılırım.				

4) En iyi...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Duygularımla öğrenirim.				
Yaparak öğrenirim.				
İzleyerek öğrenirim.				
Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.				

5) Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım.				
Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.				
Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.				
Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım				

6) Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Gözlem yapan biriyim.				
Öğrenmeye katılan biriyim.				
Duygularıyla hareket eden biriyim.				
Mantıklı davranan biriyim.				

7) En iyi öğrenme yolum...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.				
İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.				
Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.				
Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.				

8) Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.				
Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.				
Acele etmekten hoşlanmam.				
Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.				

9) En iyi öğrenme yolum...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
İzlemektir.				
Hissettiklerimi dikkate almaktır.				
Öğrendiklerimi uygulamaktır.				
Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.				

10) Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Çekingen biri olurum.				
Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.				
Sorumluluklarını bilen biriyim.				
Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.				

11) Öğrenirken...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Derse katılırım.				
Derse katılmadan izlerim.				
Öğrendiklerimi değerlendiririm.				
Aktif olmaktan hoşlanırım.				

12) En iyi öğrenme yolum...,

	Matematik	Türkçe	İngilizce	Fen ve Teknoloji
Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.				
Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.				
Dikkatli olmaktır.				
Anlatılanları uygulamaktır.				

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Mutlu BİÇER	
Doğum Tarihi	18.07.1975	
Doğum Yeri	Vize	
Lise	1985-1991	Kırklareli Kepirtepe Öğretmen Lisesi
Lisans	1992-1997	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2002-2010	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Çalıştığı Kurumlar	2000-2001	60. Yıl Sarıgazi İlköğretim Okulu
	2001-2003	İELEV Özel İlköğretim Okulu
	2003-Devam	Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki İlköğretim Okulu