

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Hakan Salim ÇAĞLAYAN**

ANKARA-2007

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

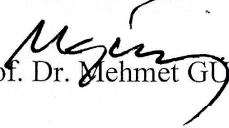
**Hazırlayan
Hakan Salim ÇAĞLAYAN**

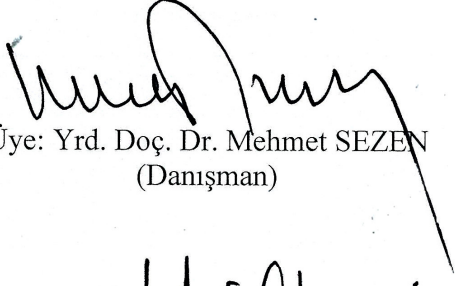
**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN**

ANKARA-2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Hakan Salim ÇAĞLAYAN'a ait **“BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ”** başlıklı tezi 08.08.2007 tarihinde, jürimiz tarafından “Beden Eğitimi ve Spor” Anabilim Dalında **“DOKTORA TEZİ”** olarak kabul edilmiştir.


Başkan: Prof. Dr. Mehmet GÜNAY


Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN
(Danışman)


Üye: Prof. Dr. Kadir GÖKDEMİR


Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ


Üye: Yrd. Doç. Dr. Özden TAŞGIN

ÖNSÖZ

Bilginin hızla çoğaldığı ve yenilendiği dünyamızda son yıllarda ki eğitim alanında ki araştırmalar eğitim ve bireye bakış açısında büyük değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Söz konusu değişikliklerin temelinde bireysel öğrenme sürecinin ve bireysel farklılıkların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar, bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanan bir eğitim programının bireylerin gerek okul başarısını gerekse yaşam sürecindeki başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu süreç, problem çözme becerilerinde de kendini göstermekte bireylerin günlük hayatta ya da okul hayatında karşılaştıkları problemlerin çözümünde farklı yaklaşımlar kullandığı artık kabul gören bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrenmeleri farklı olan ve problemleri farklı yaklaşımlar kullanarak çözen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu tezin ülkemize ve eğitim camiamıza bir katkı getirmiş olmasını umuyorum.

Tez çalışmam süresince ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen, araştırmamın her aşamasında fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN’e, “BİG-16 Öğrenme Biçimleri Envanteri”nin kullanılmasında ve çözümlenmesinde benden yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Nurettin ŞİMŞEK’e, verilerin analiz kısmında bana yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Erdal HAMARTA’ya, çevirilerde bana yardımcı olan Oğuz KARAMAN’a, bu günlere gelmemde benden hiçbir fedakarlıklarını esirgemeyen babam Hüseyin ÇAĞLAYAN’a rahmetli annem Mediha ÇAĞLAYAN’a, ağabeylerim Mustafa ÇAĞLAYAN ve Kazım ÇAĞLAYAN’a, ailevi desteğini hep yanımda hissettiğim Mustafa AKARSU ve ailesine, Ali Kurtuluş ÇELİKKOL ve ailesine, çalışmam için onlardan alarak harcadığım zamanlardan ve onlara katamadığım anılar için hiç şikayetçi olmayan hayat arkadaşım eşim Ayşe ÇAĞLAYAN’a ve umut zerreciği kızım Mediha Dilay ÇAĞLAYAN’a sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Hakan Salim ÇAĞLAYAN

Ankara-2007

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Çağlayan, Hakan Salim

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN

Ağustos-2007

Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile problem çözme becerilerini belirlemek, kişisel özelliklerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 537 birinci sınıf, 545 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 1082 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için Şimşek (2002) tarafından geliştirilen “BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri”, öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen “Problem Çözme Envanteri” ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde Kay Kare istatistik yöntemi, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının kişisel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde, ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız grup t testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik yöntemi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan farklılığın kaynağını bulmak amacıyla varyansların eşit olması halinde Tukey HSD ve LSD testi, varyansların eşit olmaması halinde ise Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Öğrenme biçimleri ham puanları ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısından faydalanılarak bakılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda,

1. Öğrencilerin yarısından fazlasının (%54,6) görsel, %25,1'inin bedensel, %20,2'sinin ise işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir.
2. Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü, branş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
3. Öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
4. Öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarından değerlendirici yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının sınıf değişkenlerine göre; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre; kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının öğrenme biçimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, bölüm, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
5. Bedensel, işitsel ve görsel biçime ait ham puanlar ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyut puanları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçimi ile kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor, öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri, öğrenme biçimleri envanteri, problem çözme, problem çözme envanteri

ABSTRACT

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING MODALITY AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS STUDENTS

Çağlayan, Hakan Salim

Doctoral, Physical Education and Sport Department

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN

August- 2007

This investigation is made for, to identify the learning modality and problem solving skills of physical education and sports students, to find the effects of their personal characteristics on learning modalities and problem solving skills, and to find a relationship between learning modalities and problem solving skills.

Investigation's specimen consists from 537 junior and 545 senior students, (total number of 1082) randomly chosen from Interior Anatolia Region's universities Physical Education and Sports faculties' Physical Education and Sports, Sports Management and Trainer departments.

For data collection in the investigation; "BIG 16 Learning Modality Inventory", developed by Şimşek (2002), was used for identifying the students' learning modalities, "Problem Solving Inventory", developed by Heppner and Petersen (1982) and translated into Turkish by Şahin, Şahin and Heppner (1993), was used for identifying the students' problem solving skills and finally "Personal Information Form", developed by the investigator, was used to identify the students' personal characteristics.

To investigate the meaningful correlation of students' learning modalities and their personal characteristics, chi square method was used. To investigate the correlation between total points and lower dimensions of students' problem solving skills' mean scores and their personal characteristics, independent group t test was used in double groups, and one way variant analysis (ANOVA) was used if there was two or more groups. To find the meaningful correlation's source, Tukey's HSD and LSD tests were used if the variants are equal, and Tamhane's T2 test was used if they are not equal. The correlation between learning modality base scores and problem solving skills was investigated with Pearson Moments Multiple Correlation Coefficient.

By the investigation's results;

1. More than half of the students (54,6%) were identified as visual, 25,1% of them were identified as kinesthetic, 20,2% were identified as auditory.

2. Students' learning modalities have meaningful correlation with how they plan their studying times, but it does not have meaningful correlation with their sex, age, department, grade, their high school type, their high school's field type, branch or the 4th grade students' academic achievements.
3. Students' problem solving skills and problem solving approaches were generally identified at middle level.
4. Students' problem solving skills' lower dimensions have meaningful correlations as; evaluating approach lower dimension was correlated with class variables; impatient approach, thinking approach, self trust approach lower dimensions mean scores and problem solving skills total mean scores were correlated with how they plan their studying times; self trust approach and planned approach lower dimension mean scores were correlated with 4th grade students academic achievements; avoiding approach lower dimension mean scores and problem solving skill total mean scores were correlated with learning modalities. Students' problem solving skills total scores and lower dimensions' mean scores were not meaningfully correlated with their sex, age, department, their high school type, their high school's field type or branch.
5. Kinesthetic, auditory and visual modalities' base scores and thinking approach, evaluating approach, self trust approach, planned approach lower dimension scores and problem solving total scores have negative meaningful correlation between each other. Also, visual learning modality and avoiding approach lower dimension has negative meaningful correlation between each other.

Key Words: Physical education and sports, learning modality, learning styles, learning modality inventory, problem solving, problem solving inventory.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Eğitim	13
2.2. Öğrenme	14
2.3. Öğrenme Kuramları.....	15
2.4. Öğrenme Biçemleri	20
2.5. Öğrenme Stilleri	23
2.6. Öğrenme Stili Modelleri	27
2.6.1. Swassing ve Barbe'nin Duyusal Öğrenme Tipi Modeli	27
2.6.2. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli	32
2.6.3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	35
2.6.4. Kolb Öğrenme Stili Modeli	38
2.6.5. Fleming'in VARK Öğrenme Stili Modeli	41
2.7. Problem Kavramı	44
2.8. Problemlerin Sınıflandırılması.....	45
2.9. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi	47

2.9.1. Problem Çözme Basamakları.....	50
2.9.2. Problem Çözme Becerisi Kazandırmada İzlenebilecek Yollar.....	54
2.10. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar.....	56
2.10.1. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı.....	56
2.10.2. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı	58
2.10.3. Karl Popper ve Problem Çözme.....	59
2.10.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli.....	59
2.11. İlgili Çalışmalar.....	61
2.11.1. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	61
2.11.2. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	76
2.11.3. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	84
2.11.4. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ..	102
BÖLÜM III	107
YÖNTEM.....	107
3.1. Araştırmanın Modeli	107
3.2. Evren ve Örneklem.....	108
3.3. Verilerin Toplanması.....	112
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	112
3.3.2. BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri	112
3.3.3. Problem Çözme Envanteri (P.Ç.E).....	116
3.4. Verilerin Analizi.....	122
BÖLÜM IV	124
BULGULAR	124
4.1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri.....	124
4.2. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	126
4.2.1. BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri	126
4.2.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)	136
BÖLÜM V	153
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	153
5.1. Tartışma	153
5.2. Sonuç	174
5.3. Öneriler.....	178
KAYNAKÇA.....	182
EKLER.....	204

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri	
Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler	26
Tablo 2.2. Görsel, İşitsel ve Bedensel Öğrenenlerin Özellikleri.....	30
Tablo 2.3. Görsel, İşitsel ve Bedensellerin (Kinestetiklerin) Güçlü ve Zayıf	
Yanları	31
Tablo 2.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli Elementleri	35
Tablo 2.5. Kolb'un Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stili ve Öğrenme Yolları.....	39
Tablo 3.1. Örneklem Grubundaki Üniversite ve Yüksekokullarına ait Toplam	
Öğrenci Sayıları İle Anketi Cevaplayan Öğrenci Sayıları.....	110
Tablo 3.2. Örneklem Grubundan Çıkarılan Öğrencilerin Üniversite, Bölüm ve	
Sınıflarına Göre Dağılımı	111
Tablo 3.3. Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması İçin Puanların	
Yorumlanması.	121
Tablo 4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel	
Özelliklerine İlişkin Dağılım	124
Tablo 4.2. Anket Uygulanan Tüm Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme	
Biçimleri İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları	127
Tablo 4.3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme	
Biçimleri İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları	128
Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçimlerine	
İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.5. Öğrencilerin Yaş Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçimlerine İlişkin	
Kay Kare Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.6. Öğrencilerin Bölüm Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçimlerine	
İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....	130

Tablo 4.7. Öğrencilerin Sınıf Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.8. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.9. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Alan Türü Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.10. Öğrencilerin Branş Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.11. Öğrencilerin Ders Çalışma Zamanlarını Nasıl Planladıkları Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları	134
Tablo 4.12. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları	135
Tablo 4.13. Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait $\bar{X}$ ve S Değerleri	136
Tablo 4.14. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4.15. Öğrencilerin Sınıf Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.16. Öğrencilerin Yaş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	139
Tablo. 4.17. Öğrencilerin Bölüm Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	140

Tablo 4.18. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	141
Tablo 4.19. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Alan Türü Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	142
Tablo 4.20. Öğrencilerin Branş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	144
Tablo 4.21. Öğrencilerin Ders Çalışma Zamanlarını Nasıl Planladıkları Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları	146
Tablo 4.22. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey Testi Sonuçları	149
Tablo 4.23. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları	151
Tablo 4.24. Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları	152

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4. 1. Anket Uygulanan Tüm Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri.....	127
Grafik 4.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri.....	128

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar alt başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem

Öğrenme ürün olarak “yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliği”, süreç açısından ise “yaşantı yoluyla davranış değiştirme” olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Ün, 1987). Alkan (1998) öğrenmeyi, birey ve çevresi arasındaki etkileşim sonucunda oluşan kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimi olarak ifade etmektedir. Öğrenme yoluyla bireyler bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Konuşmayı, yürümeyi, yazı yazmayı, mantıklı cevaplar vermeyi, akıl yürütmeyi, neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğrenirler (Fidan, 1996). Bu yönüyle öğrenme, insanın eğitiminde temel bir unsur, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği (Ertürk, 1993; Bilen, 1999) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eski eğitim anlayışlarında herkesin aynı hazır bulunuşlukta, aynı öğretmen, aynı araç-gereçlerle, aynı şekilde öğrenebileceği kabul edilmekte ve bu şekilde öğrenemeyenler, daha az yetenekli ya da daha az zeki kabul edilerek onlar için de aynı eğitim yöntemlerine ek olarak dersler, kurslar açılarak diğerleri ile eşit düzeye getirilmeye çalışılmaktaydı (Boydak, 2004).

Bilginin hızla çoğaldığı ve yenilendiği dünyamızda son yıllarda ki eğitim alanında ki araştırmalar eğitim ve bireye bakış açısında büyük değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Babadoğan, 2006). Eski eğitim anlayışı yerini yeni eğitim anlayışına bırakmış ve günümüzde yeni eğitim programı geliştirme alanında yeni

düşünceler ortaya atılmaya başlanılmıştır. Çoklu zeka kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaratıcı öğrenme, eleştirel düşünme ve yapılandırmacılık bu bağlamda günümüzde en çok sözü edilen kuramlar arasında yer almaktadır. Söz konusu kuramların temelinde bireysel öğrenme sürecinin ve bireysel farklılıkların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar, sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin her birinin öğrenmelerinin farklı farklı olduğunu, bireylerin öğrenme sürecinde farklı stiller benimsediklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanan bir eğitim programının bireylerin gerek okul başarısını gerekse yaşam sürecindeki başarısını olumlu yönde etkilediği yadsınamaz bir gerçektir. Bu konuda yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olunmasının ve öğretme sürecinde bu özelliklerin göz önünde bulundurulmasının öğrencinin başarı, ilgi ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Ergür, 2006).

Öğrenme stili, Türkiye ve Dünya’da eğitim alanında önemli kavramlardan biri haline gelmiştir. Bu kavramın bu derece popüler olmasının sebepleri arasında; bireysel farklılıklara önem vermesi, öğrenme farklılıklarını ortaya koyabilmesi, pek çok araştırmada öğrenme stili kavramına yapılan atıflar, çok yönlü bir kavram oluşu ve eğitim sahasında pek çok öğrenme stili modelinin bulunması sayılabilir (Koray ve Çil, 2006).

Geçtiğimiz 30 yılı aşkın bir süredir pek çok öğrenme stili teorisi gruplandırılmış, tanımlanmış ve analiz edilmiştir (Yıldırım ve Çirkinoğlu, 2005). Bu teoriler, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretimin, öğrencinin özelliklerini dikkate alınarak yapılmasının gerekliliği sonucunda ortaya çıkmıştır (Hasırcı ve Bulut, 2006). Bu teorilerin hepsi, öğrencilerin farklılıklarını ve öğrencilerin performanslarını geliştirmek için sınıf içerisindeki eğitimin farklı olmasına ihtiyaç olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Miller, 2001).

Öğrenme stilleri, genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır

(Çubukçu, 2004). Öğrenme stili öğrencilerin, duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğini belirler (Açıkgöz, 1996). Her öğrenci aynı yöntemle başarılı olamamaktadır. Her bireyin kendine özgü bir çalışma, anlama ve içinde bulunduğu ortamdan etkilenme düzey ve şekilleri farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler fen, mühendislik gibi görsel alanlara daha yatkın olup öğrenmelerini bu alanlarda daha zevkli kılacak, kendilerine özgü yöntem ve teknikler geliştirirken bazıları da daha çok okuma, anlatma, yazma gibi sözel alanlara yatkındırlar. Bazıları tek başına, bazıları grupta, bazıları okuyarak, bazıları da yazarak öğrenmeyi tercih ederler. Hatta aynı zekaya sahip öğrenciler aynı başarıyı göstermeyebilirler. Artık öğrencilerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceği, potansiyel yeteneklerin nasıl ortaya çıkartılabileceği düşünölmeye başlanmıştır. Bu bağlamda bireysel bir farklılık olarak ortaya çıkan bu değışiklikler, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemektedir (Numanoğlu ve Şen, 2006).

Öğrenme stiliinin algısal tercih ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değışik boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi ile ilgilidir. Bu tercihlerin bütünü, öğrenme biçemi olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme biçeminin, genellikle kabul edilen üç türü vardır. Bunlar bedensel (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) biçemlerdir (Şimşek, 2002).

Bedensel biçemin tanımlanmasında beden, vücut, denge, el becerisi, etkinlik, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, devinim gibi kavramların önemi vardır. Bu biçeme sahip bir öğrenci genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya ve bir şeyleri bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye ilgi duyar ve isteklidir.

İşitsel biçeme sahip öğrenciler müzik ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, birbirine yakın ama farklı sesler, şiir ve sesler bu biçeme sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir.

Görsel biçeme sahip 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 ilgisini çeker (Şimşek, 2002).

Öğrencilerin algısal tercihlerine göre öğretimin yapılması, etkili öğretim için temel unsurlardan birisidir. Özellikle bedensel (kinesthetic) ve görsel öğrencilerle öğretim; tercihlerine göre yapıldığında, düşük başarıların ve düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin durumlarında yükselme olduğu görülmüştür (Dunn ve Carbo, 1981).

İnsanların çoğunluğunun birden fazla öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrenme stillerinden yalnız birine sahip olanların, genel nüfus içinde çok az olduğu varsayılmaktadır. Kuşkusuz, her sınıfta yalnız bir öğrenme stiline sahip bir ya da iki öğrenci olabilir. Her öğrencide bir öğrenme stili baskın durumdadır ve her öğrenci, diğer öğrenme stillerinin de özelliklerini taşımaktadır. Ders öğretim elemanının öğretim stiliyle uyumlu öğrenme stiline sahip öğrenciler, bilgilerini daha uzun süre koruma ve daha olumlu öğrenme tutumuna sahip olma eğilimindedirler. Bu yüzden öğretim elemanları, öğrencilerin kendi stillerini yararlı bir şekilde kullanmalarına ve başarılarını arttırmalarına yardım etmek için çeşitli öğrenme stratejilerini kullanabilmelidirler (Demir, 2006).

Öğrenme stillerindeki farklılıklar gibi bireyler arasında problemlere yaklaşım tarzı ve problem çözme becerisi açısından da farklılıklar vardır. Her şeyin hızla değiştiği ve giderek karmaşıktığı toplumumuzda, dengeli kişilik yapısına sahip bireyler yetiştirmek, öncelikle bireylerin problemlerini tanımaya ve onlara verilecek desteğe bağlıdır (Güzel, 2004).

Türkçe’de “sorun” olarak da ifade edilen “problem” temel anlam olarak, bireyi rahatsız eden bir durumdur. Kalıtsal olan nedenlerin ötesinde, genelde bireyin biyolojik, sosyal ve psikolojik yönden ihtiyaçları karşılandığı zaman davranışları ve yaşam biçimi normal sınırlar içinde devam etmekte, problemlerle karşılaşma olasılığı

en aza inmektedir. Ancak, kişinin bu ihtiyaçları yeterli derecede karşılanmaz ve ihtiyaçlar dengesi bozulursa, kişinin gelişiminde ve davranışlarında normalden sapmalar ortaya çıkabilmekte, bunlar da “problem” olarak adlandırılmaktadır. Problemler, çevre olanaklarının yokluğundan, olumsuz etkilerinden ve bunların yarattığı duygusal çatışmalardan kaynaklanmaktadır (Ferah, 2000).

“Problem” kavramının oldukça geniş kapsamlı olarak ele alındığı; matematik, fizik ya da araştırma problemleri dışında, kişilerin günlük hayatta karşılaştıkları basit, alışılmış tepkiler gerektiren; arkadaşla telefon edip etmemekte tereddüt, nasıl giyineceğine karar verme gibi, genelde problem olarak düşünülmeyen konulardan; daha karmaşık, çözümler bekleyen, yaratıcı tepkiler gerektiren, evlilik, boşanma, ders başarısızlığı, işten ayrılma, iş değiştirme v.b. gibi konulara kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülmektedir (Ferah, 2000). Bazı problemler önceden edinilmiş alışkanlıklarla çözülebilirken, bazıları da edinilmiş bilgi, beceri ve deneyimlerle çözülebilmektedir. Bireyin karşılaştığı problemler, ister basit ister karmaşık olsun, problem çözme becerisi kazanmış bireyler her türlü problemlerin üstesinden gelebilmektedirler (Güzel, 2004).

Öğrenciyi, aktif biçimde problem çözen biri olarak değerlendiren Bruner, yeni öğrenme-öğretme sürecini, öğrencinin, yönetilebilir veya çözülebilir problemleri keşfetmesine yardım eden bir süreç olarak ele almaktadır (Balay, 2004). Çünkü birey karşılaştığı problemlerini ne ölçüde çözebilirse hayata uyum sağlamada da o ölçüde başarılı olur. Bu uyum onun toplumdaki yerini, statüsünü belirleyecek öneme sahiptir (Üstün ve Bozkurt, 2003). Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde problem çözme becerisi tüm öğrencilere mutlaka kazandırılmalıdır. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknolojiye hızlı artışla başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, problemlere yaratıcı çözümler üreten bireyler, aynı zamanda toplumsal gelişmenin sağlanmasında etkili olacaklardır (Güzel, 2004).

Öğrenme, bilgiyi işleme ve problem çözme gibi düşünsel etkinliklerde insanların farklı yöntemler kullandığı artık kabul gören bir gerçektir. Kolb (1984)'e göre, olaylara değişik açılardan bakan, problemleri farklı yaklaşımlar kullanarak çözen insanların öğrenmeleri de farklılık göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemini, yeni eğitim anlayışımızda eğitimin merkezinde olan ve farklı öğrenme biçemlerine ve problem çözme becerilerine sahip öğrencilerin, öğrenme biçemleri ve problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçemleri ile problem çözme becerilerini belirlemek, kişisel özelliklerinin öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin öğrenme biçemleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin öğrenme biçemleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenme biçemleri bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin öğrenme biçemleri sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin öğrenme biçemleri mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin öğrenme biçemleri mezun oldukları lise alan türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin öğrenme biçemleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin öğrenme biçemleri ders çalışma zamanlarını nasıl planladıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

9. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimleri akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Öğrencilerin problem çözme becerileri sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Öğrencilerin problem çözme becerileri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Öğrencilerin problem çözme becerileri bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Öğrencilerin problem çözme becerileri mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
15. Öğrencilerin problem çözme becerileri mezun oldukları lise alan türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
16. Öğrencilerin problem çözme becerileri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
17. Öğrencilerin problem çözme becerileri ders çalışma zamanlarını nasıl planladıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
18. Dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?
19. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerine göre problem çözme becerileri farklılaşmakta mıdır?
20. Öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi birikiminin artması ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler insan yaşamında köklü ve sürekli değişmelere yol açmıştır. Bu değişime ayak uydurmak ve geri kalmamak tüm toplumların hedefi olmuştur. Bu anlamda kalkınma olarak ifade edilebilecek bu değişimden geri kalmamanın göstergesi, sahip olunan teknolojik düzeydir. Teknolojiyi üreten kalifiyeli ya da nitelikli insan gücü, bu gücü yetiştiren

ise eğitimidir. Bu nedenle nitelikli insan gücü yetiştirme bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez konusudur. Eğitimin temel taşı oluşturulan iki temel öge; öğrenci ve öğretmendir. Artık bu ögelere gelişen ve değişen eğitim sistemlerinde öğrenme stilleri de dahil edilmiştir. Eğitimin verimliliğini doğrudan etkileyen faktörlerin başında öğrenme stilleri gelmektedir (Koray ve Çil, 2006).

Yapılan araştırmalar öğrenenlerin öğrenmesinin/başarısının, sahip oldukları öğrenme stilleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Boydak 2006). Ayrıca bireylerin bilgiye ulaşmada kullandıkları öğrenme biçimi tercihlerinin tespit edilmesi ve bunların eğitimsel açıdan doğurgularının bilinmesi, öğrenen merkezli bir eğitim anlayışı için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Her bireyin öğrenme stilleri farklı özellikler göstermektedir. Bu özelliklerin tanınması yoluyla etkin öğrenme yöntem ve stratejilerinin uygulanabilmesi mümkün olabilir. Bu da öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkinliğini ve kalitesini arttıran bir unsurdur (Eren, 2002).

Öğretmenlerin öğrenme stil ve biçimlerinin farkında olduğu sınıflarda öğrenciler daha etkin öğrenme stratejileri geliştirebileceklerdir (Baysan, 2005). Öğrencilerin ise kendi öğrenme stilleri ve öğrenme biçimlerinin farkında olmaları öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerini tanımalarına ve etkin bir problem çözücü durumuna gelmelerine yarar sağlayacaktır. Bu da öğrencinin okul başarısına ve aynı zamanda yaşam sürecindeki başarısına olumlu katkılar getirecektir.

Hayat başarısını doğrudan etkileyen bir unsur olduğu düşünülürse, problem çözme becerisi, kişinin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürmesini sağlayan ve ruh sağlığını da koruyan önemli bir faktördür (Sonmaz, 2002). Problem yaratan değil, problem çözebilen bir nesil yetiştirebilmek için, bireylere eğitim süreci içerisinde problem çözme becerilerini kazandırmak gerekir.

Bugüne kadar literatürde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimlerini ve problem çözme becerilerini belirlemesi, kişisel özelliklerinin öğrenme biçimleri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırması ve öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin tespit edilmesi yoluyla, öğrencilerin tanınması ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının oluşturulması, eğitimin kalıcılığına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin problem çözme becerileri ve problem çözme yaklaşımlarının belirlenmesi yoluyla eğitimcilere, öğrencilerin problemlerinin çözümünde ve daha etkili öğretim yapmalarında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konması ile de öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun öğretim metotları yoluyla, problem çözme becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının, bu alandaki boşluğun doldurulmasına, yeni araştırmalara ön fikir oluşturmaya, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ve eğitimcilere, program geliştirmecilere ve anne-babalara faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kabul edilen varsayımlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmada kullanılan Öğrenme Biçimleri Envanteri'nin, öğrencilerin öğrenme biçimlerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin, öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmektedir.

3. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.
4. Araştırmaya katılanların her iki envanteri de gerçek ya da doğru yanıtladıkları kabul edilmektedir.
5. Anketleri uygulayan araştırmacının, anket sonuçlarını objektif olarak yansıttığı kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2006–2007 eğitim-öğretim yılı ile,
2. İç Anadolu Bölgesi’nde bulunan, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi’ne bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümünde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile,
3. “Öğrenme Biçimleri Envanteri” ve “Problem Çözme Envanteri”nin verileriyle sınırlıdır.
4. Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimlerini tespit etmek için kullanılan “Öğrenme Biçimleri Envanteri” kapsamlı bir öğrenme stili envanteri değildir. Envanterin ölçtüğü tercihler yalnız öğrenme biçimleri ile ilgilidir. Temel alınan öğrenme biçimleri bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç boyutla sınırlıdır. Ancak alan yazında değişik sınıflamalar da mevcuttur.
5. Bu araştırmada temel alınan konu genel olarak öğrenme stilleri, özel olarak öğrenme biçimleridir. Bu nedenle araştırmanın ilgili literatür kısmında öğrenme stillerinden ve öğrenme stili modellerinden bahsedilmiştir. Fakat yapılan araştırmalar incelendiğinde bu iki kavramın (öğrenme stilleri ve öğrenme biçimleri) bir birinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada, yazarların yaptıkları çalışmalara atıfta bulunulurken,

araştırmanın yazar ya da yazarları tarafından kullanılan kavrama sadık kalınmış ve aynı şekliyle kullanılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: En genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olan eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1993).

Öğrenme: Bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda, davranışta meydana gelen nispeten sürekli bir değişiktir (Morgan, 1981).

Öğrenme Biçemi: Öğrenme stilinin algısal tercihler ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi (codality) ile ilgilidir. Bu tercihlerin bütünü öğrenme biçimleri olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stilinin temel boyutlarından birisi olan öğrenme biçiminin, genellikle kabul edilen üç türü vardır. Bunlar bedensel (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) biçimlerdir (Şimşek, 2002).

Öğrenme Stilleri: Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Rita Dunn (1993) öğrenme stillerini, “her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması olarak tanımlamıştır (Akt: Boydak, 2006).

Problem: Bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlanmıştır (Morgan 1981).

Problem Çözme: Sorunlu bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bunların en uygun olanından birini tercih etmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanmıştır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem Çözme Becerisi: Kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip, kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilme düzeyidir (Bilen, 1999).

Kısaltmalar

PÇE = Problem Çözme Envanteri

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, eğitim, öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri, öğrenme stili modelleri, problem kavramı, problemlerin sınıflandırılması, problem çözme ve problem çözme becerisi, problem çözmeye ilişkin kuramlar ve bu alanda yapılan ilgili çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Eğitim

En genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olan eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Oğuzkan, 1974).

Eğitimi “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” olarak tanımlayan Fidan (1996), bu süreçten geçen insanın kişiliğinin farklılaştığını, bu farklılaşmanın da eğitim sürecinde kazanılmış olan bilgi, beceri ve tutumlar yoluyla gerçekleştiğini belirtmiştir. Varış (1981) ise eğitimi, “kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Eğitim tanımlarının, birbirinden farklı ve fazla olması eğitime yüklenen anlamların ve işlevlerin birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Fakat ortak olarak ortaya çıkan özellik, eğitimin yaşantı ürünü ve davranış değişikliği oluşturmaya yönelik bir süreç olduğudur (Çelik, 2004).

2.2. Öğrenme

Öğrenme, insanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisidir (Fidan ve Erden, 1994). Diğer bir tanım da ise öğrenme; bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimi sonucunda, davranışta meydana gelen nispeten sürekli bir değişiklik (Morgan, 1981) olarak tanımlanmıştır. Öğrenmeyi insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişimler olarak tanımlayan Gagne (1985)'ye karşılık, Ausubel (1978) “öğrenmeyi, anlamları paylaşma olarak tanımlamaktadır” (Akt: Çelik, 2004). Morgan (1981)'in tanımında ise aşağıda görüleceği üzere öğrenmede üç önemli öge vardır.

- Öğrenme davranışta bir değişikliktir. Bu değişiklik iyiye doğru olabileceği gibi kötüye doğru da olabilir.
- Tekrar ya da yaşantı sonucu meydana gelen bir değişikliktir. Büyüme, olgunlaşma ya da sakatlanma sonucu meydana gelen değişiklikler öğrenme değildir. Tanımın bu kısmı öğrenmeyi, doğuştan gelen ve türe özgü davranışlardan ayırmaktadır. Çünkü bir organizmaya ancak genetik donanımın elverdiği davranışlar öğretilmektedir.
- Herhangi bir olayın ya da durumun öğrenme adını alabilmesi için değişikliğin nispeten sürekli olmasının gereği vurgulanmaktadır, yani bir süre devam etmelidir.

Tanımlardan da görüldüğü gibi öğrenme olayı, dış etkiler nedeniyle bireyde meydana gelen davranış değişikliği ya da insan beyninde meydana gelen fizyolojik değişimler olarak ifade edilmektedir. Bu değişimleri açıklamak ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla değişik öğrenme kuramları geliştirilmiştir (Çelik, 2004). Bu kuramlardan bazıları öğrenmeyi basit bir etki-tepki olarak açıklarken, bazıları daha karmaşık bir biçimde insan beyninde meydana gelen fizyolojik değişimler olarak açıklamaktadır.

2.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği çok uzun yıllar dikkatleri çekmiş öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar psikoloji ve eğitim alanlarında oldukça önemli bir yer tutmuştur (Kılıç, 2004). 19. yüzyıl başlarından beri yapılmakta olan öğrenme çalışmaları çok uzun bir süre bugünkü bilişsel psikolojinin öncüsü sayılan ve öğrenmeyi algı ilkeleri ile açıklamaya çalışan Gestalt'çılar dışında davranışçı akım savunucularının etkisinde kalmıştır. Davranışçı akım gözlenmeye ilgi duymadığından algılama, benlik, dikkat, problem çözme ve karmaşık süreçleri açıklamada yetersiz kalarak 1970'lerden itibaren etkisini yitirmiştir. Böylece davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş süreci başlamıştır (Açıkgöz, 1996).

Program geliştirmeyi etkileyen öğrenme kuramları, öğrenmenin hangi koşullar altında oluştuğunu betimlemeyi amaçlar. Bu kuramlar, Davranışçı Kuramlar, Bilişsel Kuramlar, Duyuşsal Kuramlar ve Nörofizyolojik Kuramlardır. Öğrenmeyi, insanın gözlenebilen tüm faaliyetlerini içeren davranışlarda kalıcı izli değişme olarak tanımlayan Davranışçı Kuram ve yaklaşımlarda önemli olan, kişinin yaptığı gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan ve ölçülebilen davranışlardır (Fidan, 1996; Erden ve Akman, 1996; Ültanır, 1997).

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul ederler. Davranışçı akım içinde, davranış değişmesine neden olan beş temel öğrenme kuramı vardır: Pavlov'un Klasik Koşullanma Kuramı, Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı, Watson ve Guthrie'nin Bitişik Koşullanma Kuramı, Thorndike'nin Bağlaşımcılık Kuramı ve Hull'un Sistematik Davranış Kuramı'dır. Davranışçı Kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Fidan ve Erden, 1994; Özden, 2003):

- Yaparak öğrenme esastır.
- Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar.

- Özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- Öğrenmede güdülenme önemlidir.

Bilişsel kuramlar öğrenmeyi; bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklediği (Özden, 2003), doğrudan gözlenemeyen bir iç süreç, diğer bir ifadeyle, kişinin davranışında bulunma kapasitesinin değişimi olarak nitelemektedirler. Biliş psikologlarına göre öğrenme, kişinin içinde oluşur ve beyin ve sinir sistemi kapasitesinin yeterliliğinin değişmesi ile sonuçlanır (Fidan,1996). Bu görüşe göre, davranışçı akım temsilcilerinin davranışta değişme olarak tanımladığı olay, kişinin içinde oluşan öğrenmenin bir yansımasıdır. Bilişselciler, öğrencilerin pasif alıcılar olmadıklarını, bilgiyi aktif yollarla içselleştirerek öğrendikleri görüşündedirler (Fidan ve Erden, 1994). Bilişsel Kuramlar, Koffka ve Köhler'in Gestalt Kuramı, Lewin ve Tolman'ın İşaret-Gestalt Kuramı ve Gagne'nin Bilgi-İşlem Kuramı'dır. Bilişsel Kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Karakış, 2006):

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine inşa edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. Anlayarak ve kavrayarak öğrenme, ezbere öğrenmeden daha kalıcıdır ve diğer alanlara kolayca transfer edilir.
- Yapılan öğretimde öğrenciye öğrendiklerini kullanma fırsatı verilmelidir.
- Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur.
- Öğretmen bir otorite olmaktan ziyade rehber konumunda olmalıdır.
- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.
- Öğrenilen bilginin düzeni öğrencilerin algılamasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi kendisi keşfederse öğrenme daha kalıcı olur.
- Öğrenmede dış koşullar öğrenilecek davranışın özelliğine ve öğrenenin iç

koşullarına göre düzenlenmelidir.

- Öğrenciye öğrenme sonunda dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenilene karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam olarak öğrenmesine yardım eder.
- 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 ilgilenir. Öğrenmenin sonul hedefi kişiliği değiştirmek ise öğrenme, psikomotor ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişime de ağırlık vermelidir. Bilişsel kuramcılar, benlik ve ahlak gelişiminin belirli dönemler içinde, davranışçı kuramlar ise ahlaki yargıların dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Duyuşsal Kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden, 2003):

- Eğitimin; öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir.
- Eğitimin, akademik, sosyal, duygusal ve bedensel olarak dört boyutu olan benlik kavramını dikkate alması gerekir.
- Eğitim hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir.
- Sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı ve yakışsız sıfatlar takılmamalıdır.
- Eğitim, benlik tasarımının oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencisinin benlik duygusuna değer vermelidir.
- Akademik başarısızlık, çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalı, öğretmen başarısız olan çocuklara çok fazla yüklenmemelidir.
- Zoru başaran öğrenciye başardığı hissini vermek gerekir.
- 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.

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

Nörofizyolojik öğrenme kuramı; 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, 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. "Beyin temelli öğrenme kuramı" olarak da bilinen Nörofizyolojik Kuram, Hebb tarafından sistematik bir hale getirilmiştir. Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şeklini bilmeden öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır (Çelik, 2004). Nörofizyolojik Kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden, 2003):

- Birçok işlevi eşzamanlı olarak yerine getirebilen beyin paralel işlemcidir. Etkin öğretimde, aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine inşa edilmelidir.
- Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Etkili öğretim; stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir.
- Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Anlam yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla gerçekleşir. Etkili bir öğrenme için anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalı; öğrencinin beklenti, eğilim, ön yargı, özsaygı ve sosyal etkileşme ihtiyacı gibi duygularına yer verilmeli; üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırma türleri tüm öğrenciler için kullanılmalı ve beyin bu tür alıştırma türleriyle zorlanmalıdır.

- Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Sağlıklı bir insanda beynin her iki yarıküresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde, konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.
- Öğrenme, hem doğrudan odaklanan hem de yan uyarıcılardan algılanan uyarıcıları içerir. Etkili öğrenme ortamında; sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.
- Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Bundan dolayı, etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcıların öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Olgular ve beceriler, uzaysal hafızada depolandığından daha iyi öğrenilir. Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim; demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinliklerini içermelidir.
- Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle ketlenir. Etkili öğretim, öğrencinin zeka seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak tehdit içermeyen bir ortamda gerçekleştirilmelidir.
- Hiçbir beyin diğerine benzemez. Öğretim, bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

Öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlasalar da öğrenme kuramlarının ortak yönleri de vardır. Bu ortak yönler kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğrenme için uyaran şarttır; öğrenme uyaranların etkisi altında oluşur.
- Öğrenci, öğrenmek istediği nesneleri kendi çevresinden seçer.
- Öğrenme sinir sistemiyle ilgili görülmektedir.
- Öğrenci etkindir; kendi öğrenimi için etkinliğe gereksinimi vardır.

- Uyarılar aracılığıyla dış dünyadan aldığımız izlenimler ve bireyin kendi yaptıkları (yaşantıları), zihin yaşamımızı besleyen birer besin durumundadır. Öğretim de bu yaşantılara dayanmalıdır.
- Öğrenme, birçok şeyin etki yaptığı karmaşık bir süreçtir.
- Öğrencinin zihin eğitimi kadar onun kişiliğini oluşturan beden, duygu ve toplumsal eğitimine de önem verilmelidir.
- Eğitim ve öğretimde bireysel ayrılıklar önemlidir.
- Çocuğun yeni öğrendiği her şey, onun için “yaratıcı” bir etkinlik sonucudur. Bu nedenle, evde ana baba, okulda öğretmen, çocuğu yaratıcılığa götürecek bir çevre hazırlamakla yükümlüdürler (Karakış, 2006).

2.4. Öğrenme Biçimleri

Gerek öğrenme stili (learning style) kavramının ifade ettiği anlam, gerekse öğrenme stili boyutları, farklı görüşler çerçevesinde ele alınabilmektedir. Öğrenme stillerinin nasıl belirleneceği ile bu amaçla kullanılacak araç ve yöntemlere ilişkin de, farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar genellikle “öğrenme modeli” ya da “öğrenme stilleri modeli” olarak bilinmektedir. Hill’in Bilişsel Harita Modeli, Dunn ve Dunn’ın Öğrenme Stilleri Modeli, Myers ve Briggs’in Tür Göstergesi Modeli, Grasha ve Reichman’ın Öğrenme Stilleri Modeli, Gregorc’un Düşünme Stilleri Modeli, Herrmann’ın Beyinsel Baskınlık Modeli, Felder ve Silverman’ın Öğrenme Stillerinin Boyutlarına İlişkin Modeli, Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Modeli, bu modellerin en tanınmışlarındandır.

Öğrenme stillerine ilişkin algılamalar farklı olsa da öğrenme stili, öğrenme üzerinde etkili olduğu konusunda yaygın bir uzlaşma vardır. Bu etki araştırma bulguları ile de kanıtlanmıştır. 42 farklı araştırmanın bulguları üzerinde gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyum, onların akademik başarılarını yükseltmektedir (Şimşek, 2002).

Öğrenme stiline problem cümlesinde de belirtildiği gibi; algısal tercihler ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi (codality) ile ilgilidir (Şimşek, 2002). Öğrenme süreci, öğretmen tarafından sunulan uyarıcıların, öğrencilerin duyu organları tarafından alınmasıyla başlar. Kuşkusuz öğrenciler, sunulan uyarıcının niteliğine göre en uygun olan duyu organlarını kullanırlar. Örneğin öğrencilere bilgi, yazılı materyalle sunuluyorsa gözünü, sözel veriliyorsa kulağını, bir şey yapması isteniyorsa el ve ayaklarını kullanırlar. Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin bilgiyi alırken hangi duyu organını kullanacağı hakkında tercihleri olduğunu göstermektedir. Bazıları görerek, bazıları işiterek, bazıları da dokunarak daha kolay öğrenmektedirler. Bu şekilde bilgiyi alma tercihinin göre öğrenme stili, alan yazınında öğrenme biçimi (learning modality) olarak adlandırılmaktadır (Erden ve Altun, 2006). Öğrenme stiline temel boyutlarından birisi olarak öğrenme biçiminin genel kabul edilen üç türü vardır. Bunlar bedensel (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) biçimlerdir. Herhangi bir öğrenci genellikle bu biçimlerden birisini kullanmaya eğilimlidir. Öğrencinin eğilimli olduğu biçim, genellikle zaman içinde kullanmakta ustalık da kazandığı biçimdir (Şimşek, 2002).

İşitsel biçime sahip öğrenciler, en iyi dinleyerek öğrenebilmektedirler. İşitsel materyaller; ses, müzik, şarkı, konuşma, sözlü açıklama, teyp bilgileri, yüksek sesle anlatılan hikayeler ve sohbetleri içermektedir. Bu kişiler, okuyarak öğrenmekten çok öğretmeni dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Hatta derste not tutma bile dikkatlerinin dağılmasına neden olabilir (Erden ve Altun, 2006).

Görsel biçime sahip öğrenciler en iyi görerek öğrenirler. Bu şekilde öğrenenler için dinlemelerinden çok görmeleri, bilgiyi algılamaları açısından daha önemlidir (Erden ve Altun, 2006). Resim, çizim, harita, çizgi, renk, yön, plan, bu öğrencilerin ilgilerini çeker (Şimşek, 2002).

Bedensel öğrenen öğrencilerin belirlenmesi, görsel ve işitseller kadar kolay değildir. Bu gruptaki öğrenciler, öğrenme biçimlerinin bir birleşimini kullanarak öğrenirler. Bilgi verilince hem görmeye hem de dinlemeye ihtiyaç duyabilirler. Sürekli hareket halindedirler. Bu nedenle de harekete dayalı öğrenme aktivitelerini tercih ederler (Erden ve Altun, 2006).

Öğretmenler, kendi işlevlerini sağlıklı şekilde yerine getirebilmek için öğrencilerin öğrenme biçimlerini bilmek ve dikkate almak durumundadırlar (Şimşek, 2002). Öğrenme biçimlerini belirlemeye yönelik araçlar, öğrenme stilleri envanterlerine göre daha pratik ve işlevseldir. Çünkü sonuçları itibariyle kullanıma daha elverişlidir (Şimşek, 2002).

Yurt dışında bu araçlar yalnızca öğretmenler tarafından sınıflarda kullanılmamakta, her öğretim kademesinde çok sayıda kurum da, kendi öğrencilerine bu araçları basılı ya da online formlar biçiminde sunmaktadırlar. Bu araçlar yaygın olarak öğrenme biçimleri envanteri (learning modality inventory), kimi zaman da öğrenme stili envanteri (learning style inventory) şeklinde adlandırılmaktadır (Şimşek, 2002).

Böyle bir alt başlık kullanmamızın sebebi öğrenme stilleri ve öğrenme biçimleri kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılmasını önlemek ve kavramlar arasında yaşanan bu karmaşanın giderilmesini sağlamaktır. Çalışmamızda Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimlerini belirlemek üzere Şimşek (2002) tarafından geliştirilen Öğrenme Biçimleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmamızın başlığının Öğrenme Biçimleri olmasının sebebi; envanterin tüm öğrenme stili boyutlarını ölçmeye yönelik hazırlanmamış olmasından dolayıdır. Kullanılan envanter ile öğrenme stilinin temel boyutlarından biri olan yukarıda da açıklaması yapılan algısal tercihler boyutu belirlenmeye çalışılmıştır. Konumuz tüm boyutları kapsayan öğrenme stilleri olduğu için, bundan sonraki literatür kısmımızı, öğrenme stilleri hakkında genel bilgi, Türkiye ve Dünya’da kullanılmakta olan yaygın öğrenme stil modellerinin açıklaması oluşturmaktadır.

2.5. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıldan beri üzerinde sürekli çalışılmış ve araştırılmıştır (Babadoğan, 1995; Kaya ve Akçin, 2002; Güven ve Kürüm, 2004; Boydak, 2006; Karakış, 2006). Bu çalışmaların amacını, insanların birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koyma çabası oluşturmuştur. Bu konu 1960 yılından çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2006).

Araştırmacılar öğrenme stillerini değişik biçimlerde tanımlamışlardır: Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Rita Dunn (1993) öğrenme stillerini şu şekilde tanımlamaktadır: “Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Akt: Boydak, 2006).

Kaplan ve Kies (1995)’e göre, yaratılış ve doğuştan gelen özelliklerden ortaya çıkan öğrenme stili, yaşam boyu kolayca değişmeyen ancak bireyin yaşamını değiştiren bir kavramdır. Yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken bireyi etkiler ve bu özelliklere göre eylemler yapılır (Boydak, 2006). Ayrıca, nasıl çalışılacağına öğrenilmesinde de öğrenme stiline çok önemli bir yeri vardır (Carroll, 1998).

Öğrenme sürecini temel alarak deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren ve birçok çalışmaya kaynak olan Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grobowski, 1999). Öğrenme stilini deneyimsel öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklayan Kolb’a göre, öğrenme stiline farklılıkların nedeni, geçmiş yaşantılardaki deneyimlerden ve çevresindeki beklentilerden kaynaklanmaktadır (Ülgen, 1995). Bunlara ek olarak, aile, okul, çalışılan iş yerindeki deneyimler bireyleri etkilemektedir.

Öğrenme sürecini temel alarak öğrenme stili ile ilgili bir model geliştiren İngiliz araştırmacılar Honey ve Mumford, öğrenme stilini bireyin öğrenme etkinliklerindeki tercihleri ile ilgili olarak açıklamışlardır. Onlara göre öğrenme stili, öğrenmeye bireysel yaklaşımdır. Honey ve Mumford’a göre, kimi öğrenciler, bu öğrenme eğilimlerinden tek birini tercih etmezken, kimi öğrenciler bunlardan birine ya da birkaçına yönelik güçlü bir tercih gösterebilir (Güven ve Kürüm, 2004).

Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan bir başka modeli geliştiren Grasha (1996), öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır (Diaz ve Cartnol, 1999).

Gelişmiş bilişsel becerileri temel alan öğrenme stilleri modeli geliştiren Keefe (1990) öğrenme stilini; öğrencinin öğrenme çevresini nasıl algıladığını, nasıl öğrendiğini, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve öğrenme çevresine yönelik tepkilerin neler olduğunu belirleyen duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik davranış özellikleri olarak tanımlamıştır.

“Gregorc Stil Sınıflaması”nı geliştiren Gregorc ise, öğrenme stiline, ruhun ve kimi zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olduğunu belirtmektedir (Açıkgöz, 1996). Gregorc, insanların gerçek stillerinin belirlenebilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşünü savunmuştur (Jonassen ve Grobowski, 1999).

Çalışmalarında Gregorc’un geliştirdiği modeli temel alan Butler’a (1987a) göre öğrenme stili, şemsiye niteliğinde olup bireysel öğrenme farklarını ortaya koyan genel bir kavramdır. Her bireyin ayrı kişisel stilleri vardır. Bunlar; giysileri, dinlediği müzik, seçtiği renkler, arkadaşları, sosyal gruplar gibi konularla ilgili olabilir. Bu farklı bireysel stiller, bireyin öğrenme stiline belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, düşünceleri, deneyimleri ve duyguları ile oluşturulan bireysel stil, öğrenme stilini hazırlamaktadır (Butler, 1987b).

Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan öğrenme stilleri tanımlamaları ve temel aldıkları değişkenler Tablo 2.1’de geniş bir şekilde verilmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Tabloda ki tanımlardan da görüldüğü üzere öğrenme stili kavramlarının her biri farklı bir boyutu vurgulamaktadır. Bunun nedeni öğrenme stilinin farklı boyutlarının olması ve kuramcılarının bu boyutlardan biri üzerinde yoğunlaşmasıdır.

Droege Mueller (2000) ise öğrenme stilleri ile ilgili terminoloji geliştirme çabaları içinde aşağıdaki hususlara dikkat çekmektedir:

- Öğrenme stilinin tek bir tanımı yoktur. Öğrenme stilinin genel tanımında bireylerin öğrenme durumları içindeki davranışları, duyguları, bilgi edinme sürecinde kullandıkları yolların bireysel özellikleri gibi değişkenler önem kazanmaktadır. Farklı tanımlar ve araçlar araştırmacıların teorilerini yansıtmaktadır. Verilen araçların her bireyin öğrenme felsefesini yansıttığı varsayılmaz ve pratikte kullanılamaz.
- Bir öğrenme özellikleri üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Öğrenme stilleri üzerinde çalışan kuramcılar tanımlanmış öğrenme stili değişkenlerinin bilişsel süreçlerden sosyal tercihlere, cinsiyet farklılıklarından konu alanlarına kadar geniş bir yelpazede ele alındığını dile getirmektedirler.
- Öğrenme stilleri teorileri ortak bir terminoloji dili kullanmamaktadırlar. Uygulamada kullanılan farklı araçlar aynı beceriyi ölçebilmektedir. Fakat farklı isimlerle anılmaktadırlar.
- Öğrenme stilleri bölgesel farklılıklara göre de değişmektedir. Öğrenme özelliklerini, bilişsel süreçler, çevre, güdülenme, biyolojik yetiler, hayal gücü, sosyal etkileşim ve öğretim teknikleri etkileyebilmektedir (Akt: Erginer, 2002).

Tablo 2.1. Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir. Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklarının kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre, öğrenme stili öğrencinin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Kefe	1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	Öğrenme stili , bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az onsekiz öğrenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşmaları (uyuşmaları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Kefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini nasıl algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	Bazı araştırmacılar öğrenme stilini, davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele almışlardır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Reinert	1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programladığı tarzıdır.	
Entwistle	1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	
Kolb	1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirilmiş bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yöntemlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	
Das	1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir.	Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelermeye yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi (1984), yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için "değiştiren stilden" bahsedilecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tiplendirmek için kullanıldığında değiştiren kişilerden bahsedilecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğiliminin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenilmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili , kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarzıdır.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihtir.	
Hunt	1979	Öğrenme stili , bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurguladı. Ancak bu tanımların hiç biri verimlilikten bahsetmedi. Oysaki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

2.6.Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stili çalışmalarında birçok model geliştirilmiştir. Bu başlık altında çalışmamıza paralel olan modeller ile Türkiye’de ve Dünya’da yaygın olarak kullanılmakta olan modeller tanıtılacaktır.

2.6.1. Swassing ve Barbe’nin Duyusal Öğrenme Tipi Modeli

Swassing, Barbe ve Milone tarafından geliştirilen bu modelde (Barbe ve Swassing, 1995) öğrenciler üç tipte tanımlanmaktadır. Görseller (visual), işitseller (auditory) ve bedenseller (kinestetikler/devinduyusallar) (Wilson, 1998).

Görseller

Görseller, özel yaşamlarında genellikle düzenli ve titizdir. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olurlar. Dağınık bir masada çalışamazlar, önce masayı kendilerine göre düzenlerler, daha sonra çalışmaya başlarlar. Kalem, silgi, kalemıraş gibi araçlar için sıra veya masada kendilerine göre yerler belirlerler ve bu araç gereçleri hep bu yerlerde tutarlar. Çantaları, dolapları her zaman düzenlidirler. Yazmayı sevmeseler bile defterlerini düzenli ve itinalı kullanırlar. Defterlerinin köşeleri kıvrılmaz, kıvrılırsa da ataç takarak bu kıvrılmayı önlemek için gayret gösterirler. Bu özelliklerinden dolayı, evde büyükleri, okulda da öğretmenleri tarafından takdir edilirler. Hatta pek fark edilmese de diğer öğrencilere göre daha el üstünde tutulur, örnek gösterilirler.

Düz anlatım dediğimiz (okullarda öğretmenin ya da bir öğrencinin dersi anlatması) öğretim yönteminden yeterince yararlanamazlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenirler ve bu araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar (Boydak, 2006).

İşitseller

İşitseller, küçük yaşlarda kendi kendilerine konuşurlar. Ses ve müziğe duyarlıdırlar. Sohbet etmeyi, birileri ile çalışmayı severler. Genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Yabancı dil öğreniminde (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar.

İlkokul 1. ve 2. sınıflarda kendi kendine konuşmaları nedeniyle öğretmeni dinleyemezler, bu özellikleri nedeniyle, işittiklerini daha iyi anlama özelliklerine rağmen bu şanslarını kaybederler. Gözle okuma esnasında hiçbir şey anlamayabilirler. Bu nedenle en azından kendi kulağının duyabileceği bir sesle okumalarına izin verilmelidir. İşittiklerini daha iyi anlarlar. Daha çok konuşarak, tartışarak öğrenirler. Bilgi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Olay ve kavramları birinin anlatması ile daha iyi anlarlar. Grup ve ikili çalışmalarda konuşma ve dinleme olanakları olduğu için iyi öğrenirler. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlarlar (Boydak, 2006).

Bedenseller (Kinestetik/Dokunsallar)

Bedenseller oldukça hareketli olur. Sınıfta yerlerinde duramazlar. Sürekli hareket halindedirler. Tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek hep onların görevi olsun isterler. Uzun müddet oturmaya zorlanırlarsa derste ne olup bittiğini anlamaz hale gelebilirler. Bu hareketlilik, uygun işlere yönlendirilmezse genelde sınıfta problem çıkarırlar. Bizim eğitim-öğretim sistemimizden kötü yönde etkilenirler ve genellikle istenmeyen öğrenci haline gelirler. Tahta, tebeşir, anlatım ders işleme sisteminden en az yararlananlar onlardır. Bu nedenlerden dolayı da yaramaz, tembel olarak tanımlanabilirler ya da zeki olmadıkları ileri sürülebilir.

Dersin anlatılması veya görsel malzemeler ile zenginleştirilmesi, bedensel (kinestetik/dokunsal) öğrencinin öğrenmesine beklenen ölçüde katkı sağlamaz. O nedenle, sınıflarımızda ideal ders araçları olarak kabul edilen, şema, harita, fotoğraf

gibi görsel araçlar, bedensel (kinestetik) öğrenci için (görsel öğrencilere göre) daha az değer taşır. Çünkü ne kadar renkli ve canlı olursa olsun görsel materyaller onların öğrenmesini beklenen ölçüde kolaylaştırmaz. Anlatımdan da yararlanamazlar.

Öğrenebilmeleri için mutlaka kullanacakları, yaparak-yaşayarak öğrenme dediğimiz öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir. Sınıf yerine okul bahçesi veya laboratuarda dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenirler (Boydak, 2006).

Bedensel (kinestetik) kişiler, beden eğitiminde; hareketin nasıl bir his olduğunu bilmek isterler. Doğru hissi öğrendikten sonra bu hissi, yapacakları hareket için bir karşılaştırma ya da referans gibi kullanırlar. Hareketi yaptıklarında referansta bulunan doğru hissi tekrar hissettiklerinde hareketi doğru yaptıklarını anlarlar (Boydak, 2006).

Grinder görsellerin görüntü belleğini, işitsellerin ses belleğini ve bedensellerin (kinestetiklerin) de kas belleğini kullandığını belirtmiştir (Boydak, 2006).

University of Kentucky, Owensboro Community College verilerine göre; görerek öğrenen tipler, işiterek öğrenen tipler ve yaparak öğrenen tiplerin özellikleri aşağıda ki tablolarda ayrıntılı olarak incelenmiştir (Erginer, 2002):

Tablo 2.2. Görsel, İşitsel ve Bedensel Öğrenenlerin Özellikleri

GÖRSELLER Görerek Öğrenenlerin Özellikleri	İŞİTSELLER İşiterek Öğrenenlerin Özellikleri	BEDENSELLER (KİNESTETİKLER) Yaparak Öğrenenlerin Özellikleri
• Çevredeki değişikliklerin farkındadırlar. • Göz iletişimi kurma eğilimindedirler • Grafik, çizelge ve resimlerden daha iyi öğrenirler. • Görsel materyalleri tercih ederler • Daha az konuşurlar. • Seslere uzun süre dikkatlerini veremezler. • Ders dinlerken resim çizme eğilimleri vardır. • Listeler yaparlar, notlar alırlar. • Bilgileri yazılı olarak kaydederken yönlendirme eğilimindedirler. • Belirgin jest ve mimikleri vardır. • Haritaları rahatlıkla okuyabilirler. • Sözlü yönlendirmelerde bağımsız davranamazlar. • Sözel bilgileri göz ardı edebilirler. • Bir soru karşısında düşünmeye gereksinim duyarlar. • Daha iyi işitme için çaba harcarlar.	• Dinlemeyi severler. • İnsanların nasıl göründüklerine dikkat etmezler. • İnsanları söyledikleriyle ve ses tonlarıyla hatırlarlar. • Başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı severler. • Onlara göre hiç bir şey sözcükler kadar manidar olamaz. • Sesli okumaktan hoşlanırlar. • Okudukları metni daha iyi görmeye çaba harcarlar. • Sesli olarak okuduklarını sessiz olarak okuduklarından daha iyi anlarlar. • Tekrar ederek öğrenme eğilimi içindedirler. • Görsel dikkatleri zayıftır. • Görsel ifadeleri sesli ifadelere dönüştürme eğilimleri vardır. • Sesleri göz ardı etme konusunda güçlük çekerler. • İzledikleri bir nesnenin görüntüsünden çok sesleriyle ilgilenirler. • Sessiz okuma etkinliklerinden sıkılırlar ve dikkatleri çok dağınıktır. • Bilgiyi sözel olarak ifade etme eğilimleri vardır. • Grafikleri ve haritaları okurken zorlanırlar. • Yönlerini bulamaz ve kolayca kaybolabilirler. • Görsel hatırd tutma zayıftır. • Yazı yazma konusunda zayıftırlar, elle yazmayı sevmezler. • Sınıf içinde yazılı materyallerden not ederek yararlanmazlar. • Bulundukları ortamdaki değişikliklere aldırmaz ve rahatsızlık duymazlar.	• Sabırlı dinleyiciler değildirlir ve söz keserler. • Hiperaktif olarak düşünülseler de, bu genellikle doğru değildir. • Otururken bile hareket halindedirler. • Sürekli bir şeylere dokunma gereği duyarlar (anahtar, kalem v.b.) • Uzun süre bir yerde duramazlar ve sürekli olarak dolaşma eğilimindedirler. • Çevreyi keşfetmeye çalışırlar. • Yürürken yanından geçtikleri şeylere dokunma gereği duyarlar. • Nesnelerin hareketlerini izlerler ve ilgi duyarlar. • Somut öğrenme yardımcılarında hoşlanırlar. • Sportif tiplerdir. • Sürekli olarak bir şeyler yazar ve çizerler. • Hızlı konuşurlar. • Aceleleri varmış gibi görünürler. • Dokunulmaktan hoşlanırlar. • Mutluluklarını hareketleriyle dile getirirler.

Tablo 2.3. Görsel, İşitsel ve Bedensellerin (Kinestetiklerin) Güçlü ve Zayıf Yanları (Boydak, 2006)

GÖRSELLER	
Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
- Gördüklerini ve okuduklarını hatırlarlar. - Net ve güçlü görüntülerle renkleri kullanırlar ve bunlardan zevk alırlar, düşünür ve öğrenirler. - Resimlerle veya sözcüklerle düşünmeye yatkındırlar - Okumaya düşkünlüdürler (Kitap kurdu olmaya müsaittirler). - Yüzleri iyi hatırlarlar. - Raporların veya bir olayın anlatılmasında yazılı olarak verilmesini tercih ederler. - Bir şeylerin görüntüsüne ya da konumuna duyarlıdırlar - Liste yapmayı severler. - Planlı ve programlı olurlar. - Dağınık değildirlar.	- İşittiklerini uzun süre bellekte tutamazlar. - Ders anlatırken not alamazlarsa huzursuz olurlar. - Yazılı olmayan bilgiyi algılayamazlar. - Derslerin laboratuarda işlenmesinden huzursuz olabilirler. - Karmaşık ve karışık ortamlardan huzursuz olurlar. - İsimleri hatırlamakta zorlanabilirler. - Görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara tahammül edemeyebilirler. - Dağınıklığa ve düzensizliğe tahammülsüzdürler. - Plansızlığa ve programsızlığa tahammülleri yoktur.
İŞİTSELLER	
Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
- İşittiklerini hatırlarlar. - Yazarken konuşurlar (Bunun bazen dezavantaj olduğu da söylenebilir) - Uzun anlatımlardan bile anlatılanların içinde kaybolmazlar. - İyi bir hatip olabilirler. - Müzik hatırlamalarını kolaylaştırır. - Pek çok kişi için anlam ifade etmeyen ses, ritim, melodi onların pek çok şeyi hatırlamasını sağlar.	- Gürültüden rahatsız olurlar. - Gürültülü ortamlarda konsantre olamazlar. - Resimli anlatımlar ilgilerini çekmeyebilir. - Dersin ahenkli ve melodik bir sesle anlatılmasını tercih ederler. - Okumaktansa dinlemeyi tercih ederler. - Bilgilerin yazılı olarak sunulması bazen anlamalarını zorlaştırabilir. - İsimleri hatırlarlar. - Yüzleri hatırlamakta zorlanırlar.
BEDENSELLER (KİNESTETİKLER)	
Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
- Yapılamı hatırlarlar. - Dokunma ve hareket önemlidir. - Oyunlara bayılırlar, ya eğlendirmelidirler ya da eğlenmelidirler. - Taklit ederek veya deneyerek öğrenirler. - Dokunarak anlam çıkarmaya çalışırlar. - Rahat giyinmeyi severler. - Hissettiklerinden, konuşmayı severler. - Sportif olmaya müsaittirler. - Dans etmek, koşmak, yüzmek, yemek yemek, pişirmek, gezmek vb. hareket içeren etkinlikleri severler. - Laboratuar ortamlarında başarılıdırlar. - Dağınıktırlar.	- Konuşulan ya da görüleni hatırlamakta zorlanırlar. - Okumakta zorlanmışlardır ya da zorlanmaktadırlar. - Çok iyi işitmeyebilirler ya da işittiklerinden anlam çıkarmakta zorlanırlar. - Yazım hataları çok yaparlar. - Okumayı sevmezler. - Bulundukları ortamın durumuna aldırmazlar ve rahat hareket ederler. - Atarak, vurarak, iterek vücutları ile karşılık verirler, algılamakta geri kalabilirler. - Farkında olmadan insanlara dokunmaya yatkındırlar.

2.6.2. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stiline, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler olarak tanımlandığı bu modelde birbirinden bağımsız dört boyut bulunmaktadır. Bu boyutların her biri öğrenenin farklı alanlardaki tercih ve eğilimlerini ortaya koymaktadır. Bu alanlar;

- Duyusal - Sezgisel
- Görsel - Sözel
- Tümevarım - Tümdengelim
- Aktif - Düşensel
- Ardışık - Bütünsel (Felder, 1996).

Duyusal – Sezgisel öğrenenler: Bu alan, Carl Jung’ın Psikolojik Tipler Kuramı’na dayanmaktadır. Bu kuramda Jung, “duyusallık” ve “sezgisellik” başlıkları altında insanların dünyayı algılama eğilimlerinin iki yolu olduğunu belirtmiştir (Saban, 2000). Bu iki öğrenme stilini “somut” ve “soyut” kavramlarıyla da nitelendirmemiz mümkündür (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Buna göre, insanların bir kısmının çevrelerindeki somut uyarıcılara yani uygulamaya dönük gerçeklere ve işlemlere odaklanarak öğrenmeyi, diğer bir kısmının ise soyut uyarıcılara yani kavramlara, teorilere ve anlamlara odaklanarak öğrenmeyi tercih etme eğiliminde olduğu söylenebilir (Eren, 2002).

Duyusal – sezgisel öğrenme stiline, öğrenme sürecinde tercih edilen bilginin niteliği (soyut-somut) ve öğrenenin kişilik özellikleriyle yakından ilgili olduğu söylenebilir.

Görsel – Sözel öğrenenler: İnsanların bilgiyi alma yolları görsel, sözel ve kinestetik olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir. Yapılan araştırmaların çoğu, bireylerin bu yollardan birini etkili biçimde kullanarak öğrendiklerini, diğer algısal

tercihlerle verilen bilgiyi dışarıda bıraktıklarını göstermiştir (Felder ve Silverman, 1988).

Görsel ve sözel öğrenme türleri öğrenme sürecinin alma/algılama aşamasıyla ilgiliyken, kinestetik öğrenme alma/algılamayla (dokunma, tatma, koklama vb) birlikte bilgiyi işleme sürecinde de (hareket etme, ilişki kurma, öğrenirken aktif bir şeyler yapma) kendini göstermektedir.

Bilginin görsel ve sözel formlarının birlikte sunulduğu durumlarda herkes daha fazla öğrenir. İnsanların çoğunluğu görsel öğrenenlerdir. Ancak, derslerin çoğunda bilgiler sözel olarak sunulmaktadır. Bu nedenle çoğu insan görsel anlatımdan kazanabileceği bilgiler kadar sözel sunumdan aynı oranda yararlanamayacaktır. Öğrenme de başarılı olanlar, anlatılan bilgiyi hem görsel hem de sözel yollarla algılayabilen kişilerdir (Felder, 1993). Görsel ve Sözel öğrenme stiline özellikleri aşağıda verilmiştir (Felder ve Silverman, 1988; Felder ve Henriques, 1995, Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Görsel öğrenenler, en çok gördüklerini hatırlarlar. Görsel verilerden sözel verilere göre daha çok bilgi edinirler. Bilgileri görsel olarak kodlama eğilimindedirler. Sözlü uyarıcıları görselleştirmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanmaya yatkındırlar.

Görsel öğrenenlere bir şey sadece söylenir ve onunla ilgili bir şey gösterilmezse, muhtemelen bunu unuturlar. Görsel yolla bilgiyi işleme stratejilerini bilmemenin sıkıntısını yoğun olarak yaşamaktadırlar.

Sözel öğrenenler, en çok yazılı ve sözlü uyarıcıları ve söylediklerini hatırlarlar. Tartışmaları, sözel açıklamaları görsel gösterimlere tercih ederler ve bir şeyi başkalarına açıklayarak en etkili biçimde öğrenirler.

Tümevarım - Tümdengelimle öğrenenler: Tümevarımla öğrenenler, önce belirli ayrıntıları öğrenip, daha sonra genel sonuçlara ulaşmayı severler. Tümevarım

insanın doğal öğrenme stilidir. Bebekler, dünyaya geldikten sonra çevresini gözlemler ve gözlemleri sonucunda birtakım sonuçlar çıkarırlar. Örneğin; ağladıklarında yanlarına gelerek, kendileriyle ilgilenileceğini bir süre sonra öğrenirler. Tümevarımla öğrenenlerin motivasyona ihtiyaçları vardır. Tümdengelimle öğrenenler ise, genel kavramları önce öğrenip daha sonra belirli ayrıntıları çıkarma eğilimindedirler ve bu şekilde öğrenirler. Tümdengelim üniversitede teknik konularda doğal öğretme stilidir. İlgili prensipleri sunduktan sonra uygulamaya geçmek, anlaşılmış olan materyalin sunulmasında ve organizasyonunda etkili ve seçkin bir yöntemdir.

Aktif – Düşünsel öğrenenler: Aktif öğrenenler, başkalarıyla çalışarak, bir şeyleri deneyerek, yaparak öğrenirken, düşünsel öğrenenler bireysel çalışmayı tercih eder ve bir şeyler üzerinde düşünmek suretiyle öğrenirler.

Ardışık – Bütünsel öğrenenler: Ardışık öğrenenler; problem çözerken belirli bir yolu takip ederek, adım adım öğrenmeyi severler. Bütünsel öğrenenler ise sistemli düşünürler, büyük adımlar şeklinde öğrenmeyi severler fakat sonuca nasıl ulaştıklarını açıklayamayabilirler. Ardışık öğrenenler, herhangi bir konuda eğitim verilirken genellikle mantıklı bir sıralamayla materyal sunulduğunda daha başarılı olurlar. Ancak, bütünsel öğrenenler için aynı şey söylenemez. Günler ve haftalar boyunca konudan kopabilirler ve en basit problemleri bile çözemezler. Sonra aniden, problemlerin çözümünü bulur ve öğrenirler. Bu tip öğrenciler problemi değişik durumlarda çözer ve nasıl çözdüklerini anlatamazlar (Felder ve Silverman, 1988; Felder, 1996, Eren, 2002, Karakış, 2006).

Bunlara ilave olarak Felder ve Solomon (1996) öğrenme stili modelinde, diğer boyutlar tarafından da kapsandığını düşünerek tümevarımsal ve tümdengelimsel boyutları çıkarmışlar ve modelin boyutlarını Aktif – Düşünsel, Duyusal – Sezgisel, Görsel – Sözel ve Ardışık – Bütünsel olarak belirlemişlerdir (Akt: Eren, 2002).

2.6.3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Günümüzde en çok kullanılan öğrenme stili modellerinden olan Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Rita ve Kenneth Dunn tarafından, başarı eksikliği olan öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiştir. “Öğrenciler farklı yollarla öğrenirler” ilkesi Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli’nin esasını oluşturmaktadır (Dunn ve Dunn, 2002).

Bu modelde öğrenmeyi etkileyen uyarı alanları bir mercek altına alınmakta ve bu etmenlerin oluşturduğu elementlerin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Oldukça geniş bir perspektifi kucaklayan bu modelde, uyarı alanları çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olarak belirlenmekte, öğrenme süreci, bu alanları etkileyen etmenlerin analizini temel almaktadır (Erginer, 2004).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, öncelikle ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılmak üzere tasarlanmış olmasına rağmen, günümüzde her seviyede kullanılabilmektedir (Çelik, 2004). Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli’nde yer alan çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik ana boyutları ve bunların altında yer alan öğrenme stilleri Tablo 2.4’de açıklanmıştır (Dunn ve Dunn, 1998).

Tablo 2.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli Elementleri

Temel Uyarıcılar	Alt Elementler					
Çevresel	Ses	Işık			Isı	Düzen
Duygusal	Güdülenme		Sebat	Sorumluluk		Yapı
Sosyolojik	Kendi		Eşli	Grup veya Takım	Yetişkin	Çeşitli yollarla öğrenme
Fizyolojik	Algısal	Yeme-içme		Zaman		Hareketlilik
Psikolojik	Analitik / Global		Beyinsel Üstünlük (Beyin Yarıküreleri)			Tepkisel / Düşünsel

1. Çevresel uyarıcılar

Ses ögesi: Bu öge, öğrencinin öğrenirken arka planda ses olup olmasını isteyip istemediğini ifade etmektedir.

Işık ögesi: Bu öge, öğrencinin öğrenirken ortamda parlak ya da loş bir ışığı tercih edip etmediğini ifade etmektedir.

Isı ögesi: Değişik öğrenme etkinlikleriyle uğraşırken ve öğrenirken sıcak veya ılık bir ortamın tercih edilmesidir.

Düzen ögesi: Öğrencinin tercih ettiği mobilyaları veya odanın düzenlenmesini ifade etmektedir. Öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle uğraşırken masada mı, farklı tip mobilyalarda mı, yaslanarak mı, oturarak mı, uzanarak mı çalışmasını tercih etmesiyle ilgilidir.

2. Duygusal uyarıcılar

Güdülenme ögesi: Öğrencinin akademik öğrenme için sahip olduğu motivasyonun türünü ya da düzeyini ifade etmektedir.

Sebat ögesi: Öğrencinin öğrenme işlemini ya da öğrenmedeki kararlılığını ifade etmektedir. Israr tercihi öğrencinin dikkatli şekilde, bir seferde bir işlemle uğraşmasıyla ilgilidir.

Sorumluluk ögesi: Bireyin tek başına sorumluluk alabilmesini, herhangi bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyup duymamasını, sorumluluğunu yerine getirirken sık sık geribildirim ve rehberliğe ihtiyaç duyup-duymaması gibi durumları ifade etmektedir.

Yapı ögesi: Yapısallaştırılmış öğrenme etkinlikleri ve işlemleri için öğrencinin tercih ya da tercih eksikliği üzerine yoğunlaşmaktadır.

3. Sosyojik uyarıcılar

Kendi (şahsiyet) ögesi: Öğrenme işleminde öğrencinin çalışırken kendi başına olmasını ifade etmektedir. Bazı öğrenciler kendi başlarına çalışmayı tercih ederlerken, bazıları bir başkası ile çalışmayı tercih etmektedir.

Eşli ögesi: Öğrenme sırasında öğrencinin bir arkadaşıyla birlikte çalışmayı tercih etme durumunu vurgulamaktadır.

Grup veya takım ögesi: Bir işlemi tamamlamada küçük bir öğrenci grubuyla veya takım ile çalışma tercihinin ifade etmektedir.

Yetişkin ögesi: Öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde bir konu uzmanıyla veya otoriteyle etkileşimini veya bir yetişkinin rehberliğini tercih etmesi durumunu ifade etmektedir.

Çeşitli yollarla öğrenme ögesi: Öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde belirli tercihlerinin olmaması ve öğrenme malzemesine göre değişen tercihlerinin olduğunu ifade etmektedir.

4. Fizyolojik uyarıcılar

Algısal öge: Bu ögenin temeli dinleyerek, görerek ya da dokunarak öğrenmedir.

Yeme-içme ögesi: Bu öge, öğrencinin öğrenirken/ders çalışırken bir şeyler yemesini, içmesini veya çiğnemesini ifade etmektedir.

Zaman ögesi: Öğrencinin öğrenirken, günün belirli bir saatini tercih etmesidir.

Hareketlilik ögesi: Öğrencinin öğrenirken, vücudunu hareket ettirme tercihinin ifade etmektedir.

5. Psikolojik uyarıcılar

Analitik/global öge: Öğrencinin çalışma konusunu bütün olarak düşündüğünde mi, yoksa konunun bir yönünü ele alarak aşamalı olarak tanımlamayla mı daha iyi öğrendiğini ifade etmektedir. Global öğrenme tercihinin sahip olan öğrenciler anlamın bütünüyle ve sonuçlarla ilgilenir. Analitik öğrenme tercihinin sahip olan öğrenciler ise anlamlı bir ardışıklık içinde (aynı anda) tek bir ayrıntı ile ilgilenmeyi tercih etmektedir. Bu öğrenciler bir kez parçaların hepsini bilirlerse, parçaları bir araya getirebilirler ve bütünü kavrayabilirler.

Beyinsel üstünlük (beyin yarıkürelerini tercih etme) ögesi: Bu öge öğrenmede beynin sağ ya da sol yarı kürelerini tercih etme ile ilgilidir. Sol beyin analitik, sağ beyin ise global işlev özelliği taşımaktadır.

Tepkisel/düşünsel ögesi: Bu öge düşünme tarzı ile ilgilidir. Sonuçları ortaya koymayı ve çabucak karar vermeyi ya da değişik alternatifleri düşünmek için zaman kazanmayı ve karar vermeden önce olası alternatiflerin her birini değerlendirmeyi tercih etmeyle ilgilidir (Dunn ve Dunn, 1998; Çelik, 2004; Erginer, 2002; Ekici, 2003; Erginer, 2004;).

2.6.4. Kolb Öğrenme Stili Modeli

David Kolb tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili Modelinde; bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içerisinde 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantıdır. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihler birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir. Modelde belirtilen öğrenme stilleri düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak yerleştiren, özümseyen, değiştiren ve ayrıştıran olarak belirlenmiştir (Ekici, 2003). Kolb yaşantısal öğrenme modelini oluştururken pragmatizmin felsefe bakışından John Dewey’den, Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışından Kurt Lewin’den ve rasyonalist bakıştan Fransız gelişim psikologu Jean Piaget’den etkilenmiştir (Peker, 2003a). Bu etkilenme Kolb’ün terminolojisine de yansımıştır. Özümseme ve yerleştirme terimleri J. Piaget’in dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması (özümseme) ile kavramların dış dünyaya uydurulma süreci (yerleştirme) arasındaki denge olarak tanımlanan zeka kavramında yer almaktadır. Ayrıştırma ve değiştirme ise Guilford’un zeka yapısı modelinde yer alan iki temel yaratıcılık sürecinde yer almaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Tablo 2.5. Kolb'un Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stili ve Öğrenme Yolları (Kolb, 1984).

ÖĞRENME BİÇİMİ	Somut Yaşantı	ÖĞRENME STİLİ	Somut Yaşantı + Aktif Yaşantı = YERLEŞTİREN	ÖĞRENME YOLLARI	Somut Yaşantı için “HİSSEDEREK”
	Yansıtıcı Gözlem		Somut Yaşantı + Yansıtıcı Gözlem = DEĞİŞTİREN		Yansıtıcı Gözlem için “İZLEYEREK ve DİNLEYEREK”
	Soyut Kavramsallaştırma		Yansıtıcı Gözlem + Soyut Kavramsallaştırma = ÖZÜMSEYEN		Soyut Kavramsallaştırma için “DÜŞÜNEREK”
	Aktif Yaşantı		Soyut Kavramsallaştırma + Aktif Yaşantı = AYRIŞTIRAN		Aktif Yaşantı için “YAPARAK” öğrenme

Değiştiren (diverger) öğrenme stili

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerde, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri baskındır. Bu bireylerin en önemli özellikleri, düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmalarıdır. Bu bireylerin temel yeteneği, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Bu bireyler, öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar fakat bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar. Bu öğrenme stiline değiştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir beyin fırtınası gibi alternatif fikirleri meydana getirmesinin istendiği durumlarda daha iyi performans göstermeleridir (Kolb, 1984).

Özümseyen (assimilator) öğrenme stili

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin baskın olduğu öğrenme yetenekleri, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu bireylerin en önemli

özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerdeki gibi, bu bireyler de sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. Fikirler bu bireylerin pratik değerleriyle daha az yargılanırlar. Burada kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması daha önemlidir. İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Peker, 2003a; Peker, 2003b; Güzel, 2004; Şirin ve Güzel, 2006).

Ayırıştırıcı (converger) öğrenme stili

Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskın olan bireylerdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmadır. Bu öğrenme stiline ayırıştırıcı denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel (conventional) zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır. Bu öğrenme stilinde bilgi organize edilir, özel problemler üzerine odaklanılabilir. Bu bireyler hislerini ifade etmede kontrol altına alınabilirler. Sosyal ve bireyler arası konulardan ziyade problem çözme ve teknik konularda başarılıdırlar. Bireyler problem çözerken sistemli olarak plânlama yaparlar ve yaparak öğrenirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Ekici, 2003; Peker, 2003a; Peker, 2003b; Güzel, 2004; Şirin ve Güzel, 2006).

Yerleştiren (accomodator) öğrenme stili

Bu bireylerde, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. En önemli özellikleri, bir şeyler yapma, plânlama yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu stilde, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin, değişmelere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlarda en uygun olmalarıdır. Teori veya plânlama gerçeklere uymadığı durumlarda, yerleştiren stile sahip bireyler en muhtemel olarak plân veya teoriyi terk ederler. Bu bireyler kendi

analitik yeteneklerinden ziyade, bilgi için diğer insanlara son derece güvenirler, sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Bu bireyler insanlarla kolay ilişki kurabilirler fakat bazen sabırsız gibi görünürler. Öğrenme durumunda bu bireyler açık fikirlidirler ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Peker, 2003a; Peker, 2003b; Güzel, 2004).

2.6.5. Fleming'in VARK Öğrenme Stili Modeli

Fleming (1995), Kolb'un modelinden hareketle temel olarak görsel (visual-V), işitsel (aural-A), okuma/yazma (read/writer-R) ve kinestetik (kinesthetics-K) gruplarını tanımlamış, ancak iki veya daha fazla öğrenme stilleri aynı ağırlıkta olanları çok-tarzlı olarak kabul etmiştir. Bu model, insanların bilgiyi alma ve işleme şekillerine odaklıdır (Yıldırım ve Çirkinoğlu, 2005). Bu modele göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler şemalar, diyagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenebilmektedirler. Öte yandan kişisel işitsel duyarı yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğleyen grup okuma/yazma grubudur. Kinestetik öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denmiştir (Fleming, 1995). Fleming (1998) bu konuda geliştirdiği 13 soruluk bir anketi kullanarak kişilerin öğrenme stillerini belirlemektedir (Akt: Akman ve Muğan, 2004).

Fleming (2001) görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik öğrencilerin bilgiyi alış karakterlerini şöyle tanımlamaktadır: Güçlü bir görsel öğrenci iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmanız gerekmektedir:

- Yazıların altını çizme
- Farklı renkler kullanma
- Vurgulayıcı olma

- Semboller kullanma
- Çiçekli kartlar kullanma
- Grafikler
- Resimler, videolar ve posterler
- Kağıt üzerine farklı uzaysal aranjmanlar
- Kağıt üzerindeki boşluklar
- Diyagram ve resimli kitaplar
- Beden ve resim dili kullanarak öğreticilik

Güçlü bir işitsel öğrenci iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmanız gerekmektedir:

- Öğretene bakan
- Diğer öğrencilerle değişik konularda tartışan
- Öğretmenleriyle değişik konularda tartışan
- İnsanlara yeni fikirlerini açıklayan
- Kayıt cihazı kullanan
- Şakalar, hikayeler, ilginç örnekler kullanan
- Orada bulunmayan bir kimseye bulunduğu yeri açıklayan
- Daha sonra hatırlamak için ders notlarında boşluklar bırakan

Güçlü bir okuma/yazmaya yönelik öğrenci iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmanız gerekmektedir:

- Listeleme
- Başlıklar

- Sözlükler
- Ders kitapları
- Ders notları
- Okumalar-kütüphane
- Öğretmenin notları
- Notlar ve cümleler içindeki bilginin büyük kısmını anlama ve kelimeleri iyi kullanma
- Yazılı sınavlar
- El kitapları

Güçlü bir kinestetik öğrenci iseniz, aşağıdaki seçeneklerin tümünü veya bir kaçını kullanmanız gerekmektedir:

- Bütün duyuları (görme, dokunma, tat alma, koklama, işitme) kullanma
- Laboratuvarlar
- Alan gezileri
- Prensiplere örnekler
- Gerçek yaşamdan örnekler veren öğreticiler
- Uygulamalar
- El becerilerine dönük yaklaşımlar
- Deneme-yanılma
- Taş, bitki, deniz kabuğu koleksiyonları
- Sergiler, örnekler ve fotoğraflar

2.7. Problem Kavramı

İnsan yaşamında problemlerin olmaması ya da her an yeni bir problemle karşılaşmamak olası değildir. Problemsiz bir yaşam ya da problemsiz bir yer bulmak da mümkün değildir. Bu nedenle problemsiz bir yaşam beklemek yerine problemlerin nasıl çözülebileceğini öğrenmek önem taşımaktadır.

Problem çözmede karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, bireylerin problemleri çözmek için hiçbir çaba göstermemeleridir. Yalnız olmaktan şikayet eden bir bireyin çözüm olarak sadece “üzülmesi”, problem çözmek için hiçbir çaba göstermemesi örnek olarak verilebilir (Güner, 2000).

Problem kavramı çok geniş kapsamlıdır. Bir öğrenci için derslerinde başarısız olması problem oluşturduğu gibi bir bilim adamı için hali hazırda bulunan ve araştırılacak olan konular, gelecek için yapılacak birçok buluş birer problem olarak ortaya çıkmakta ve çözüm gerektirmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987).

Problem Latince bir kavramdır. *Problema* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük *Proballo* - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça’da ise *mesele* olarak kullanılmıştır. TDK (1979) sözlüğünde problem; düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum olarak tanımlanmıştır. Günümüz Türkçe’sinde ise, problem kavramına karşılık olarak *sor* kökünden türetilen *sorun* kavramı kullanılmaktadır. *Sorun* kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak *problem* kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey’e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır (Baykul ve Aşkar, 1987). Bingham’a göre (1998) problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1981)

problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamıştır.

Binbaşoğlu (1987)'na göre ise problem, bireyin karşılaştığı içinden çıkılmaz gibi görünen yeni durumlar olarak ifade edilmiştir.

Problem içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlükle karşı karşıya olmaktır (Ülger, 2003).

Problem bir uça basit bir cevabı gerektiren bir durum olabilirken diğer uça kapsamlı bir problem çözme sürecini gerektirebilir. Karmaşık problemler, hem psikolojik gelişme için olanak sağlamakta hem de psikolojik rahatsızlıklar için bir tehdit oluşturabilmektedir (Yurttaş, 2001).

2.8. Problemlerin Sınıflandırılması

Problemlerin farklı yapılarda ve birbirlerinden farklı özelliklerde olmaları onların çözümünde de farklı yaklaşımları gerektirmektedir. Bunu yerine getirebilmek için söz konusu yapı ve özelliklerin bilinmesi esastır. Aşağıda problemlerin yapı ve özelliklerine ilişkin genel görüşler ortaya konmuştur:

Problemlerin üç temel özelliği:

1. Amaç
2. Amaca giden yolda engel
3. Bireyin amaca ulaşması için içsel bir gerginlik duyması (Bingham, 1998).

Bunların dışında aşağıda, problemlerin diğer özellikleri belirtilmiştir.

- Problem bilinen ya da belirsiz unsurları içeren bir durum sonucu meydana gelir. Bunların tamamının bilinmez oluşu bireyin probleme duyarlılığını engeller.

- İnsanlar genellikle alışagelmiş tepki türlerini kullanarak problem çözerler, buna geleneksel yaklaşım da denebilir.
- Çoğu kez problemler bireysel ve öznelidirler.
- Bir kimse için problem olan bir şey bir başka birey için otomatik bir eylem ya da tepki olabilir.
- Belli bir grupta karşılaşılan ortak bir problem de kişilerin aldıkları tavır ve ilgileri nedeniyle her şahıs için problem durumu farklı olacaktır.
- Problemler, alan, güçlük, karmaşıklık ve süre bakımından değişiklik gösterirler.
- Problemler, duygu-anlayış-eylem üçlüsünden birinin ifadesi olabilir ya da iki veya üçünün iç içe geçmişliğini de ifade edebilir (Söylemez, 2002).

Yerli ve yabancı literatürde problemler değişik bakış açılarına göre çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur. Örneğin, Thorndike problemleri, *günlük problemler* ve *entelektüel problemler* olarak iki türde incelemiştir (Kalaycı, 2001). Simon (1984) ise “tek bir yanıtı olan ve belli stratejilerle doğru yanıtı ulaştıran problemleri *yapılandırılmış problemler*; çok boyutlu olup farklı konu alanlarından bilgiler gerektiren disiplinler arası problemleri de *yapılandırılmamış problemler* olarak” gruplandırmıştır (Akt: Aksan, 2006). Bu sınıflamaya göre, matematik problemlerinin, fizik ve kimya deneylerinin çoğu yapılandırılmış problemler içinde yer alırken, günlük yaşamdaki problemlerin pek çoğu ise yapılandırılmamış problemler içinde yer almaktadır (Bootzin ve vd., 1991).

Öğrencilerin karşı karşıya kaldığı bazı problemler, gündelik yaşamda, mesleki yaşamda veya okul yaşamında çözmeye ihtiyaç duyduğu problemlerdir. Bunlar uyumsuz yapılandırılmış problemlerdir. Bu yüzden, öğrenciler gündelik ve mesleki yaşamdaki görevlere yeterince hazırlanamamaktadırlar. Öğrencilerin neye ihtiyaç duydukları ile formal eğitimin öğrencilere ne sağladığı arasındaki farklılık, formal eğitimin karmaşık ve yapılandırılmamış problemleri göstermemesinden kaynaklanmaktadır (Jonassen, 2000).

Kreeland (2000) ise problemleri, *hallet problemleri* ve *kökten çöz problemleri* şeklinde iki gruba ayırmaktadır. Hallet problemleri, engel veya rahatsızlık teşkil eden bir durumun en kısa sürede düzeltilmesini kapsamaktadır. Kökten çöz problemleri ise, belirlenen hedefe ulaşmada karşılaşılan engellerin çözümlenmesi sürecini kapsayan bir problem durumudur (Akt: Kalaycı 2001).

Heppner (1978), problemleri gerçek hayattaki kişisel problemler ve kuramsal problemler olarak sınıflandırmıştır. Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre de sınıflandırılmışlardır: 1- Halihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler, 2- Alışılmışa karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler, 3- Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler.

Çeşitli problem niteliklerinin birleştirilmesi problemin zorluk düzeyini etkilemektedir. Problemin doğasındaki zorluk düzeyi; problemi çözmekte zorlanan insanların sayısı ve problemi çözmeye çalışan kişinin öznel olarak algıladığı zorlukla belirlenir. Bu konuda Heppner ve Krauskopf (1987), problemin zorluğunun iki ölçüte bağlı olduğunu belirtmektedir. Birincisi nesnel olarak algılanan zorluğu diğeri ise öznel olarak algılanan zorluğu ifade etmektedir. Problemleri nesnel gerçekliği olan ve kişinin öznel olarak algıladığı problemler olarak ikiye ayırmak, problem kavramı için daha belirleyici olarak kabul edilmektedir. Buna göre problem çözüme, kişi tepki verme gereksinimini hissettiği anda başlayabilir (Güçlü, 2003).

2.9. Problem Çözme ve Problem Çözme Becerisi

21. yüzyıl eğitim programlarında, başarılı öğrencinin kazanması gerekli olan beceriler tanımlamasında; iletişim kurabilme, bilimsel, akılcı ve mantıklı düşünme becerisine sahip olma, teknolojiyi kullanabilme, araştırmacı ve üretken olabilme, bilgiyi paylaşabilme, insanlık değerlerine sahip çıkmanın yanı sıra problem çözme becerisinin de yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerisi kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınmaktadır (Söylemez, 2002).

Kişiler arası problem çözme becerisi, 2000’li yıllarda iş dünyasının istihdam edeceği kişilerde aradığı on özellikten biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili problem çözme yöntemleri öğrenilebilir ve üç yaşından itibaren çocuklara öğretilenmektedir (Öğülmüş, 2001).

Bilgi çağı eğitim modelinin temel özellikleri arasında yer alan problemi tanıma ve problem çözme becerisi; yaratıcı problem çözme teknikleri, genel problem çözme teknikleri, bunların yanında değişik bilim dallarındaki problem çözme teknikleri, bireysel ve grup halinde problem çözme teknikleri gibi becerileri kapsamaktadır (Özgüven, 1999).

Problem çözme; belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1989).

Başka bir tanımda ise problem çözme; sorunlu bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bunların en uygun olanından birini tercih etmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanmıştır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Anderson (1980) problem çözmeyi bilişsel işlemleri sırasıyla bir hedefe yönleltmek olarak tanımlarken önceliği bilişsel işlemlere vermiştir.

Bingham (1998)’a göre etkili problem çözme, güç bir durumu karşılamak amacıyla geçmiş yaşantıları, izlenim ve duyguları, faydalı kuvvetler haline getirecek şekilde harekete geçirmek ve kaynaştırmaktır.

Heppner ve Krauskopf (1987) ise problem çözmeyi problemle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmıştır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme; içsel ya da dışsal isteklere uyum sağlamak için amaca yönelik bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemler olarak tanımlanmıştır. Problem çözme rasyonel, mantıklı, bilişsel bir bilgi işlem süreci olarak basitleştirilemez. Gerçek yaşamda

problem çözme dinamik ve aktiftir. Kişisel problem çözme oldukça karmaşık bir süreçtir. Tipik bir problem anında çözülebilir veya sayısız kararları içerebilir. Pek çok olası çözümü olabilir ya da değerlendirmeyi engelleyecek kadar belirsiz olabilir.

Tanım olarak problem çözme becerisi, “bir amacımız olup da ona nasıl ulaşacağımızı bilmediğimiz zaman ne yaptığımızdır”. Buradan hareketle böylesi durumlarda engelleyici ve olumsuz bir deneyim olması beklentisi de oldukça yüksektir. Bununla birlikte çocuklarda yeni bir sorunun çözülme süreci yeni fikirler üretmeyi, stratejiler geliştirmeyi de içine alan zevkli bir uğraştır. Aynı zamanda problem çözme uğraşısı, insan yaradılışına ilişkin çocukluğumuzun ilk uyum davranışlarını geliştirmek için temel bir başlangıçtır (Düzakın, 2004).

Bireyin doğuştan sahip olduğu problem çözme yeteneği sonradan eğitim ve deneyimlerin etkisiyle gelişir ve beceri şekline dönüşür.

Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve araştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı, düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı çok yönlüdür. Bireyin problem çözümünü etkileyen etmenler şunlardır:

- Gelişim ve olgunlaşma düzeyi,
- Yetenek düzeyindeki ayrıcalıklar,
- Güdülenme,
- Yetiştigi sosyo-kültürel çevre,
- Aldığı eğitim ve öğretim (Taylan, 1990).

Problem çözme yöntemleri en basitten en karmaşık olana göre ele alındığında şu yöntemler kullanılır:

İçgüdülerden yararlanma: Problemin içgüdü ile çözülmesidir. Hayvanlarda daha sıktır.

Deneme-yanılma: İnsan bir problemle karşılaşınca birçok tepkide bulunur. Birey nedenini fazla aramadan, bunlardan amaca götürücü olanları seçer ve bunları yinelemeye çalışır, diğerlerini atar. Böylece bir problem çözme yöntemi bilinçli bir öğrenme yöntemi sayılmaz.

Ezbere dayalı çözüm: İnsanlar sadece geçmişte başarıyla kullanmış oldukları yöntemleri uygular. Eğer yeni çözüm daha önce çözdüklerine benziyorsa, daha az düşünerek bunu da kolayca çözebilir. Ancak çoğu kez sorunlar farklı olduğu için bu yöntemin yalnız başına kullanımı başarı sağlamaz.

Başkalarının yaşantılarından yararlanma: Bir problem çözümlenmediği zaman ya başkalarının bizzat kendilerinden yardım görülür ya da onların yapıtlarına başvurulur.

Uslamlama yöntemi: Problem çözmede en güvenilir yöntemdir. Başkalarının yaşantılarından yararlanma yöntemi, bu yöntemle birlikte uygulandığında daha yararlı olur. Uslamlama düşünmenin bir türüdür. Zihin herhangi bir problem karşısında uslamamada bulunurken bu yöntem veya işlemlerin hepsi veya bir kaçını kullanır (Binbaşıoğlu, 1987; Yurttaş, 2001).

2.9.1. Problem Çözme Basamakları

Belirli bir problemle karşılaşıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirebilmektedir (Arnold, 1992). Aslında problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin bilinmesidir (Güçlü, 2003).

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemde probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır (Güçlü, 2003). Bu sürecin aşamalarını çözümlemeye yönelik

pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların çoğu Dewey'in görüşüne dayanmaktadır. Dewey'e göre düşünmenin temelindeki engel, karmaşıklık ve şüpheler bireyi düşünmeye yöneltmekte ve birey geçmiş yaşantılarının ve deneyimlerinin de yardımıyla karşılaştığı problem durumu için plan ve öneriler geliştirmekte, bu önerileri destekleyici kanıtlar aramakta ve öneriler içinden en uygun olanının seçmektedir (Fidan, 1996; Erden ve Akman, 2001).

Dewey, problem çözme sürecinin aşağıdaki aşamalardan meydana geldiğini ve bu aşamaların öğretimde problem çözme yöntemini gerçekleştiren birer işlem parçası olduğunu belirtmiştir. Bingham, Dewey'in problem çözme aşamalarını şöyle sıralamıştır (Bingham, 1998; Fidan, 1996; Tanrıkulu, 2002; Sonmaz, 2002; Güçlü, 2003; Katkat, 2005; Aksan, 2006):

1. Problemin farkında olmak ve onunla uğraşma isteği duymak.
2. İkincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemlerle ilgili verileri ve bilgileri toplamak.
4. Problemin çözümüne en uygun verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Muhtemel çözüm yollarını tespit etmek.
6. Uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.
6. Seçilen çözüm yolunu uygulamak.
7. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Yıldırım'ın (1999)'ın gösterdiği aşamalar öğrenme açısından değerlendirilmiş ve daha genel basamaklarla gösterilmiştir (Akt: Sonmaz, 2002).

- Problemin tanımlanması.
- Nedeninin bulunması.
- Çözümünün üretilmesi ve uygulanması.
- Sonucun değerlendirilmesi ve öğrenme.

Tan ve diğerkleri (2002), problem çözenin daha geniş bir tabana dayanması, dolayısıyla daha çok eleştiri ile görüşü harekete geçirmesi nedeniyle, bireysel problem çözmeden daha üstün olduğunu öne sürerek problem çözme aşamalarını ve sırasını şöyle açıklamışlardır:

1. Konunun seçilmesi.
2. Problemin sınırlandırılması.
3. Uygulamanın planlanması.
4. Çalışma kılavuzunun hazırlanması.
5. Kaynakların sağlanması.
6. Problemin incelenmesi.
7. Sonuçlara ulaşma.
8. Konuları, görüşleri ve bulguları tartışma.

Belirli bir amaca ulaşmak için bilgileri organize etmeyi ve bilişsel kaynakları etkili biçimde kullanmayı gerektiren ve öğrenmeyi öğrenmeye yol açan problem çözme sürecinde Ülgen (1995) de şu yolun izlenmesi gerektiğini savunmuştur:

1. Problem ortaya konur, tanımlanır ve tartışılır.
2. Problem analiz edilir, ihtiyaç ve beklentiler tanımlanır.
3. Hedeflere nasıl ulaşılacağı ve yöntemin ne olacağı kararlaştırılır.
4. Gerekli değişiklikler yapılır.
5. Yeni teknikler işleme konur.
6. Bir sonraki probleme geçilir.

Kocaçınar (1969) ise problem çözmeyi bir teknik olarak görmüş ve aşamalarını şöyle sıralamıştır:

1. Problemin saptanması.
2. Problemin sınıflandırılması.
3. Gerekli bilgilerin toplanması.
4. Bulguların düzenlenmesi.
5. Problemin çözülmesi ve sonuç.

Mountrose (2000), problem çözme etkinliklerini basamaklandırırken daha çok duygular ve inançlar üzerinde durarak problem çözme sürecini şu şekilde basamaklandırmıştır:

1. Problemi tanımlamak.
2. Problemle ilgili duyguları bulmak.
3. Olumsuz inançları su yüzüne çıkarmak.
4. Olumsuz inançları olumlu inançlara dönüştürmek.
5. Geleceği zihinde canlandırmak.

Heppner (1978) ise etkili problem çözme sürecini,

- Genel oryantasyon (yaklaşım)
- Problemin tanımlanması ve formülasyonu
- Seçeneklerin üretimi
- Karar verme
- Denetleme (kontrol etme) ve değerlendirme olmak üzere beş aşamada ele almıştır ve her aşamanın farklı yöntemler içerdiğini ortaya koymuştur.

Görüldüğü gibi, problemlerin çözüm aşamaları farklılık göstermektedir. Herkesin kendine özgü bir düşünce tarzının olmasına ve uygulanacak çözümlerin problemin türüne bağlı olmasına karşın, problemlerin çözüm aşamalarında problemin

hangi amaçla çözümlenmek istendiği, problemin tanımlanması, gerekli bilgilerin toplanması gibi noktalarda benzerlikler olduğu görülmektedir.

Eğitim ortamında da, bir problemin çözüme kavuşturulması kadar o problemin çözülme süreci de önem arz etmektedir. Problem çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi edinilmesi, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Aksan, 2006).

2.9.2. Problem Çözme Becerisi Kazandırmada İzlenebilecek Yollar

- Cesaret kırıcı zorluklarla karşılaştıkları zaman, çocukları teşvik etme yöntemi kullanılmalıdır. Bu önemlidir, çünkü aksi takdirde davranmak hem çocukların yetenekleri konusunda güvenlerinin azalmasına, hem de çözülmemiş birçok problemin ortada kalmasına sebep olur.
- Çocuklara yeterliliklerini hatırlatmak önemlidir. Ayrıca “kendi kendilerine iş görme imkanı vermek” problem çözmeye hazırlanmalarına yardımcı olur. Bazı şeylerin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili olarak çocuklar kendi yöntemlerini düşünmelerine teşvik edilmelidir.
- Gerçekçi olmayan beklenti ve umutlar, daha problem üzerine eğilinmeden hüsrana ve başarısızlığa sebep olabilir, güven duygusunu zedeler veya yok eder. Bu nedenle, çocuk karşılaştığı her problemi çözmesinin, kendisinden beklenmediğini bilmelidir (Söylemez, 2002).
- Okul ortamında, etkileşim kullanılarak problemler keşfedilebilir, açıkça belirtilip çözülebilir. Üstün nitelikli bir etkileşim ortamının sağlanması ile görüş genişliğine, duygu derinliğine ve başarıya ulaşılabilecektir. Öğretmenler çeşitli etkileşim imkanları içeren durumlar yaratabilirler (uzun süreli ödevler, materyaller, fikir etkileşimini teşvik eden kaynaklar).
- Yeni ilişkiler kurmak kişisel yaşantı sınırının genişlemesinin bir yoludur ve yeni görüş ufukları kazandırır. Sınıfta, öğretmen öğrencileri yakın

arkadaşlarından ziyade başkalarıyla çalışmaya teşvik etmelidir. Sosyal problemlerin çözümleri çoğunlukla ayrı ayrı şahısların ortak çabalarının sonucudur. Bu sayede farklı düşünme ve çalışma yöntemleri ile karşı karşıya kalınılır. Bu kişiyi problem çözmede önemli bir yön olan nesnel olmaya iter. Yetişkinlerin, çocuklara oranla problem çözmede daha üstün olmaları nesnel olabilmeleri sonucudur.

- Ayrılıkları anlama da problem çözmede önemli bir yöndür. Çünkü ayrılıklara şüphe ile bakmak, ayrılıkları takdir edebilmek toplumsal problemlerin sayısını azaltacaktır. Okul ortamında, ayrılıkları anlayabilme ve takdir edebilmenin öğretilmesi bu bakımdan önemlidir (Söylemez, 2002).
- Problem çözmenin bir başka önemli yönü, ilgili alt problemleri tanımak ve onların problemin tümüyle olan bağlantılarını anlamaktır. Bu aynı zamanda güç bir durumda takınılacak tavrı da etkiler. Karmaşık bir problemin çözümüne, alt problemlerin çözümü ile ulaşmak bazen çözümü daha erişilebilir kılabilir (Söylemez, 2002).
- Yaratıcılığı körükleyen korkuları ve utangaçlığı yenmek için, ortamlar sağlanarak bireylere zorlukları karşılayabilecek, değerli kimseler oldukları hissettirilmelidir (Bingham, 1998).
- Tasarlama, bazen iyi bir problem çözmenin temel yönünü oluşturur. Problemleri durum ortaya çıkmadan önce engeller konusunda hazırlanmış kimselerin problem çözme ile ilgili girişimleri daha etkin olmaktadır.
- Rahat, gerilimsiz korkusuz bir ortamın sağlanması, problem çözme becerisini etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin önerilerini açıklamaları için onlara fırsat verilmesi ve fantezilerini açıklamalarında cesaretlendirilmeleri de problem çözmelerini geliştirebilecek bir yaklaşımdır (Söylemez, 2002).
- Problem çözme sürecinde, ilerleme sağlayabilmek için esnek olmak gerekir. Bu probleme yeni bir bakış açısıyla bakabilmeyi getirecektir. Problemler hakkında konuşmak onların çözümüne giden iyi bir yoldur. Fikirler kelimelerle ifade edildiğinde durum hakkında düşüncelerin ne olduğu ortaya çıkmaktadır (Boostrom, 1994).

- Problem çözümünde zorunlu alan analiz yaklaşımı sistematik problem çözme tekniklerinden biridir. Bu teknik, temelde bireyin bir sorunla karşı karşıya kalması durumunda amacı belirlemeyi, bu amaca ulaşmayı engelleyen güçleri (engelleyici güçler) ve bu amaca ulaşmaya yardım eden güçleri (kolaylaştırıcı güçler) saptamayı, kolaylaştırıcı güçlerin artırılmasına yönelik eylemi seçmeyi, en pratik araçları kullanarak amacın gerçekleşmesine kadar denemeyi kapsamaktadır (Egan, 1975).

Pek çok problem çözme yönteminden bahsedilmektedir. Bunların kullanılmasında ki en temel nokta ise içinde bulunulan duruma, kişi veya kişilere ve problemin yapısına göre en uygun çözüm yönteminin seçilmesidir. Farklı durum, olay, kişi ve problem yapıları için birbirinden farklı problem çözme yolları denenebilir. Bu da bir anlamda problemin çözümü ile ilgili kişilerin yaratıcılığıyla alakalıdır. Bu nedenle değişik problem çözme yöntemlerinin tanınmasında fayda olacağı söylenmektedir. Bu şekilde problem durumuyla karşılaşan birey sadece daha önceki deneyimlerinden yola çıkarak bildiği yöntemleri değil, yeni durumlar için yeni çözüm yollarını da deneyebilecektir. Problem çözme becerisi eğitiminin bu anlamda da bireylere bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir (Söylemez, 2002).

2.10. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

2.10.1. John Dewey'in Yansıtma Düşünce Kuramı

John Dewey'e (1933) göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir (Saygılı, 2000).

John Dewey'in yaratıcı problem çözme modelinde şu aşamalardan söz edilmektedir (Saygılı, 2000):

1. Algılanmış bir problem
2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci
 - A- Ön-gözlem aşaması
 - B- Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme
 - C- Güçlüğü, çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme
 - D- Çözümler önerme (denenceler ortaya atma)
 - E- En iyi çözümü bulabilme
 - F- Çözüm yolunu iki biçimde sınama
 - a- Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı
 - b- Eylem ya da kontrol (gerçek ya da imgesel olabilir)
 - G- Geri dönme (başarısızlık durumunda c, d, e, f aşamalarına geri dönme)
 - H- Tutumlar ve istekleri gözden geçirme
 - I- Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme
 - İ- Çözümün başarısını ortaya koyma
3. Yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası

1950’li yıllara kadar problem çözme için klasik bir model olarak kabul edilen John Dewey’in bu modelinin, özellikle bilim ve matematik alanlarında hala pratik olduğu düşünülmesine rağmen, bilişsel teoristler bu modelin çok fazla basitleştirilmiş olduğunu düşünmektedir.

Problem çözme aşamaları değişmez kabul edilmemektedir ve bir diziyi izlemezler. Bu nedenle süreç aşağı yukarı her aşamadan başlayabilir fikri hakimdir. Ön planda olan “bilinenden bilinmeyene” bir sıçramanın olmasıdır (Sungur, 1997).

2.10.2. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı

Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci ideal olarak üç süreçten oluşmaktadır.

- 1- Gerçeği (fact) Bulma
- 2- Fikir (idea) Bulma
- 3- Çözüm (solution) Bulma

Gerçeği bulma: Problemin tanımlanması ve hazırlık gerektirir. Problem tanımlama, problemi bulup çıkarmak ve ona işaret etmektir. Hazırlıkta ise uygun verileri toplama ve analiz etme vardır.

Fikir bulma: Düşünce üretimi ve düşünce gelişimine ihtiyaç vardır. Düşünce üretimi, kılavuz niteliğinde olup bu kısımda olası geçici fikirler ortaya atılır. Düşünce gelişimi ise, değişiklik (modifikasyon) ve bileşim (kombinasyon) yoluyla sonuç verebilecek fikirleri, bu fikirleri diğerlerine ilave etmeyi ve bütün bunları yeniden işlemeyi ifade etmektedir.

Çözüm bulma: Bu aşamada değerlendirme ve seçmeye gerek vardır. Değerlendirme geçici çözümlerin, testlerle ya da başka yollarla doğrulanmasıdır. Seçme ise, kesin sonuç üzerine karar vermektir.

Yaratıcı problem çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak; karmaşık durumlar ve yaşam koşulları “mükemmel çözüm” ve “sonul çözümleri” engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkmıştır. Yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Sungur, 1997).

2.10.3. Karl Popper ve Problem Çözme

Karl Popper'in problem çözme görüşünde; beklentilerin gerçekleşmemesinden, zıtlıklarından ya da kuramların bizi zor durumda bırakmasından dolayı ortaya çıkan soruların bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, deneyime ve gözleme davet ettiği savunulmuştur. Problem çözme bir dünya görüşü, bir "sağ kalma sorunu" olarak ifade edilmiştir.

Popper'a göre bir problemi anlamaya çalışmak; problemin bir parçasını sezinlemek, onun alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık bağlantısını anlamak demektir. Bu kurama göre bilimsel bir problemi; onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ve onu çözmede başarısız olarak öğrenebilmekteyiz.

Popper'e göre, yaşamak, her şeyin üstünde bir sorun çözme sürecidir ve toplumlar da sorun çözmeye elverişli olmalıdır. Popper, toplumları sorun çözücü örgütlenmeler olarak görmektedir. Sorun çözmeyi toplum açısından ele alan ve kendi bilim anlayışını topluma uygulayan Popper'a göre; demokrasi ve yüksek yaşama standartları sorun çözme ile ilgilidir (Akt: Sungur, 1997).

2.10.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Bandura (1977), sosyal-öğrenme kuramında; bireylerin problem çözmeyi, çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit etme yoluyla öğrendiklerini savunmuştur.

Bandura'nın kendine-yeterlik modelinde, insanları yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının problem çözme becerisini de etkilediği belirtilmektedir. Bandura, bireylerin problem çözme becerilerini algılarının, gösterecekleri çabanın miktarını ve sebatlarını etkilediğini kabul etmektedir.

Bandura bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Bandura, 1977).

Bandura'ya göre kişilerin yeterlik beklentileri hem davranışın hem de başa çıkmanın devam etmesini etkilemektedir. Kişileri kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü, muhtemelen stresli durumlarla başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirlemektedir. Bu başlangıç düzeyinde, kişisel yeteneklerini algılamaları, davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Yapılan incelemelerde problem çözme becerisi ve kendine yeterlik arasında bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yapılan bilimsel araştırmalar da bu ilişkiyi desteklemektedir. Bu nedenle Heppner (1988) problem çözme becerisini kuramsal olarak Bandura'nın (1977) kendine-yeterlik modeline dayandırmaktadır.

2.11. İlgili Çalışmalar

2.11.1. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Kolb Öğrenme Stili Envanterini Türkçe'ye çevirerek güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Bu envanteri Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğretmenlik sertifikası kurslarına katılan, çeşitli alanlardan mezun 22–49 yaşları arasındaki 62 bayan ve 41 erkek olmak üzere toplan 103 yetişkine uygulamışlardır. Çalışma sonunda elde edilen güvenirlik katsayıları tatmin edici bulunmuştur. Çalışmaya katılan bireylerin %7'sinin yerleştiren, %17'sinin ayırtıran, %11'inin değiştiren, %65'inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur. Sosyal Bilimcilerin %73'ünün ve Fen Bilimcilerin %74'ünün özümseyen, Mühendislerin ise %83'ünün ayırtıran öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Teziç (1994), Reid tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Tercihi anketini kullanarak yaptığı çalışmada; “Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Hazırlık Okulu'ndaki (BUSEL) Yabancı Dili İngilizce (EFL) Olan Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihleri İle Dil Başarısı Arasındaki İlişki”yi incelemiştir. Öğrencilerin dönem sonu test puanlarına dayalı olarak, çalışmaya katılan 100 öğrencinin 70'i dili iyi öğrenen, 30'u ise dili kötü öğrenen öğrenci olarak gruplanmıştır. Araştırma sonucunda, dili iyi öğrenen öğrenciler algısal öğrenme stillerini tercih edip bireysel öğrenme yoluna giderken, dili iyi öğrenemeyen öğrenciler ise algısal öğrenme stiline yönelik belirgin bir tercih göstermemiş ve grup öğrenmesini tercih etmişlerdir. Ayrıca mezun olunan lise türü ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ergür (1998), Hacettepe Üniversitesi'nin dört yıllık lisans programlarında, son sınıflara devam eden 569 öğrencisine ve aynı bölümlerde görevli 310 öğretim üyesine David A. Kolb tarafından geliştirilen ve 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar tarafından Türkçe'ye çevrilerek güvenirlik çalışması yapılan Öğrenme Stili Envanterini uygulayarak, öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Araştırmada; öğrencilerin yaş, orta öğretim başarı puanı, akademik

ortalama, üniversite ve giriş puan türü, cinsiyet, lise kolu, mezun olunan lise grupları ve mezuniyet durumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki miktarlarına bakılmıştır. Yaş ve mezuniyet durumları dışındaki bütün değişkenler arasındaki ilişki önemli bulunmuştur. Araştırma kapsamına giren öğretim üyelerinin ise yaş, cinsiyet, unvan, çalıştıkları bölümün üniversiteye giriş puan türü ve doktora yaptıkları üniversite ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki önemli bulunmuştur. Kız öğrencilerin, kadın öğretim üyelerine nazaran ayrıştıran, kadın öğretim üyelerinin kız öğrencilere nazaran yerleştiren, erkek öğretim üyelerinin, erkek öğrencilere göre değiştiren öğrenme stilini daha çok benimsedikleri bulunan diğer bir sonuçtur. Ayrıca üniversiteye fen ve yetenek puan türü ile girilen bölümlerdeki öğrencilerin, bu bölümlerdeki öğretim üyelerine göre ayrıştıran öğrenme stilini daha çok benimsedikleri bulunmuştur.

Mahiroğlu (1999), Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgiyi algılamadaki öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 463 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında, Barch tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanterini kullanmıştır. Araştırmada öğrencilerin tümü açısından yapılan çözümlemede, öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinin en çok görsel olduğu, onu işiterek ve yaparak öğrenme tercihlerinin izlediği ve tercihlerinin birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik programları açısından bakıldığında, programlar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kimilerinde görsel, kimilerinde de hem görsel hem işitsel öğrenme stillerinin tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca cinsiyet açısından, erkek öğrencilerde görme, işitme ve yapma tercihlerinin farklılık göstererek sıralandığı, kız öğrencilerde ise görerek öğrenmenin yaparak öğrenmeye tercih edildiği bulunmuştur. Meslek liselerinden gelen öğrencilerin öğrenme stilleri görsel, işitsel ve yaparak biçiminde sıralanıp anlamlı bir farklılık gösterirken, teknik liseden gelen öğrencilerde görsel tercih diğerlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Genel liseden gelen öğrencilerin öğrenme stil tercihleri görsel, işitsel ve yaparak biçiminde sıralanmış, görsel ve yaparak öğrenme arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin okudukları sınıf açısından öğrenme stilleri değerlendirildiğinde ise bütün sınıflarda tercihlerin görsel, işitsel ve yaparak biçiminde sıralandığı ancak birinci sınıflarda görerek öğrenmenin işiterek ve yaparak

öğrenmeye, ikinci sınıflarda görerek öğrenmenin sadece yaparak öğrenmeye tercih edildiği gözlenmiştir.

Baran (2000) tarafından yapılan, “Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmada, öğrencilerin çoklu yetenek öğrenme-öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumu arasında önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca çoklu yetenek/zeka ile kızların ve anne babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, annesi çalışmayan öğrenciler ve aylık gelir düzeyi aleyhine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Öğrenme stili ile bağdaşmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Kabadayı (2001) tarafından, “Bilişsel Öğrenim Biçimleri ve Öğrenci Merkezli Bir Yabancı Dil Öğretim Modeli Önerisi” isimli bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada 1999–2000 öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 9 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarına devam eden 1200 öğrencisinin bilişsel öğrenme biçimlerini belirlemek için araştırma için yeniden düzenlenmiş Briggs-Myers Tip Göstergesi (BMTG) ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyle ilgili tercihlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Metodu Tercih Ölçeği (YÖMTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada, elde edilen bulgular şu şekildedir: Araştırmanın %63’ünü oluşturan 5 öğrenim tipinin (ÇUDY, ÇUDA, ÇUÜA, ŞUDA, ÇSDA) ortak özellikleri ele alındığında, bu öğrencilerin geleneksel bir aile ortamından gelerek, geleneksel aile yaşantılarının özelliklerini öğrenim biçimleriyle kaynaştırarak, bunları öğrenme ortamlarına yansıttıkları kanısına varılmıştır. Bu öğrenim biçimini kapsayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenim biçimlerinde kayda değer bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın %37’sini oluşturan 11 öğrenim tipinin (ÇUÜY, ŞUDY, ÇSDY, ÇSÜY, ŞSÜA, ŞUÜA, ŞSDA, ÇSÜA, ŞSDA, ÇSÜA, ŞSDY, ŞUÜY, ŞSÜY) demokratik bir aile yapısından geldikleri tespit edilmiştir. 11 öğrenim biçimini kapsayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelenmesinde; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere nazaran demokratik aile yapısının özelliklerini eğitim ortamına yansıtırma

ve öğrenim biçimine dönüştürmede, sosyal rollerinde daha baskın oldukları sonucuna varılmıştır.

Şimşek (2002), tarafından ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek “BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri” adında Türkçe bir envanter geliştirilmiştir. Araştırma, Ankara, Gazi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik Üniversitelerine bağlı fakültelerde bilgisayar ve öğretim teknolojileri, dil, fizik, öğretmenlik ve tıp eğitimi gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile Ankara Kurtuluş Lisesi üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 139’u kız (%54,3), 117’si erkek öğrenci (%45,7) olmak üzere toplam 256 kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Geliştirilen bu envanter, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin bedensel, işitsel ve görsel türde üç öğrenme biçimini ölçmektedir. Her bir öğrenme biçimi ile ilgili 16 madde bulunmaktadır. Araştırma BİG 16 adı verilen envanterden elde edilen puanların geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili bulguların özetini içermektedir. Elde edilen bulgular, 48 maddeden oluşan envanterin, Türkiye koşullarında, 16–25 yaş arasındaki lise ve üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimlerini belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir. Envanterin orta ve yükseköğretim öğrencilerine yönelik olarak öğretmenler ve öğretim elemanları ya da öğretim kurumları tarafından kullanılabileceği gibi kendi öğrenme biçimlerini belirlemek amacıyla öğrenciler tarafından da kullanılabileceği belirtilmektedir. Araştırmada ayrıca çalışmaya katılan 256 öğrencinin %10’unun (25 kişi) bedensel, %27’sinin (69 kişi) işitsel, %63’ünün (162 kişi) ise görsel öğrenme biçimine sahip oldukları bulunmuştur.

Ergür ve Saraçbaşı (2002) tarafından yapılan araştırmada, 2001–2002 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Biriminde eğitim alan, üniversitenin farklı bölümlerine kayıtlı toplam 544 öğrencinin öğrenme tercihleri, Jim Wingate (2000) tarafından geliştirilen “Öğrenme Tercihleri Envanteri” uygulanarak belirlenmiş ve öğrencilerin öğrenme tercihlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, kayıtlı oldukları fakülte ve İngilizce hazırlık seviye gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok görsel tekniklerle, erkek

öğrencilerin de kız öğrencilerden daha çok kinestetik tekniklerle öğrenmeye eğilimli oldukları bulunmuştur. Kız öğrencilerin %33,3'ünün, erkek öğrencilerin %26,2'sinin görsel öğrenmeye yatkın oldukları, kesin görsel öğrenme tipi tercihi yönünden ise kız ve erkek öğrenciler arasında fark olduğu bulunmuştur. Örneklem grubundaki kız ve erkek öğrencilerin en çok seçtikler ilk iki öğrenme tipi tercihi dikkate alındığında, kız öğrencilerin görsel-işitsel; erkek öğrencilerin ise işitsel-kinestetik öğrenme tipini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçların iki cinsiyet arasındaki gelişimsel farklılıkları destekler nitelikte olduğu, ham puanlara göre görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tipi tercihleri ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, araştırmaya katılan bütün yaş gruplarında görsel öğrenmenin en yoğun olarak tercih edildiği, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tipi tercihi puanlarına göre lise grupları arasında fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Görsel öğrenmenin bütün lise grupları için ilk tercih olmakla birlikte, öğrenme-öğretme sürecinde daha çok görsel etkinliklere yer verilen Anadolu lisesi, kolej gibi özel okullar ile öğrencileri bir meslek dalında yetiştirmeyi hedefleyen meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin de görsel öğrenme tiplerine sahip olduğu bulunmuştur. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tipi tercihi puanlarına göre fakülteler arasında bir fark olmadığı, üniversite seçme sınavının eşit ağırlıklı ve sayısal puan türü ile öğrenci alan fakülteleriyle, dil ve sözel puan türü ile öğrenci alan fakülteleri birbirinden ayırt ettiği belirlenmiştir.

İlhan (2002), tarafından özel İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stillerini belirlemek ve bu öğrenme stili tercihlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin etkili olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan araştırmada; Willing'in 1988 yılında Avustralya'da yaşayan göçmen yetişkinler üzerinde uygulamak üzere hazırladığı ölçme aracının Türkçe'ye çevrilmesi sonucu oluşturulan envanter kullanılmıştır. Araştırma Ankara Merkez'de bulunan özel İngilizce kurslarına devam eden 350 kursiyer ve 47 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, kursiyerlerin en fazla somut öğrenme stilini, daha sonra sırasıyla iletişimci, otorite merkezli ve analitik öğrenme stillerini tercih ettikleri bulunmuştur. Araştırmada, kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerine yönelik öğretmen görüşlerinde de kursiyerlerin en fazla somut öğrenme stilini, daha sonra sırasıyla

iletişimci, otorite merkezli ve analitik öğrenme stilini tercih ettikleri görölmüştür. Kursiyerlerin görüşleri ile kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin paralel olduğu görölmüştür. Araştırmada kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılık göstermediği, eğitim düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yüksek lisans öğrencisi ya da mezunu kursiyerlerin, lise mezunu ve üniversite öğrencisi ya da mezunu kursiyerlere göre analitik öğrenme stiline daha eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Erginer (2002), tarafından ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile öğrenme tipleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihlerinde cinsiyete ve yaşa göre görölen değişmeyi bulmak amacıyla yapılan araştırmada, Vester (1997) ve Ültanır ve Ültanır (2002) tarafından geliştirilen Öğrenme Tipleri Testi ve Öğrenme Tipi Tercihi Testi kullanılarak yeni bir Öğrenme Tipi Envanteri geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim birinci devre çocuklarının özellikle kinestetik ve görsel özellikler taşıdıkları, okuma ve işitme belleklerinin ise oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme tiplerinde yaşa göre belirgin bir değişme olmazken, cinsiyete göre kız çocukların daha kinestetik özellikler taşıdıkları görölmüştür. Öğrencilerin öğrenme tipi tercihlerinin incelenmesinde; genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerini, bilgisayarla, kendisi bizzat yaparak, bir araç kullanarak, sinema ve film aracılığıyla, gezerken gördükleriyle, sınıfta söylenen şarkılar yoluyla ve öğretmenlerin verdiği ödöl gibi öğrenme araçlarını tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih ettikleri; çalışırken yalnız başına, babaları, öğretmen ve arkadaşlarını özellikle tercih ettikleri; akrabaları, anneleri, kardeşleri ise daha az tercih ettikleri görölmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre öğrenme tipleri tercihlerinde farklar olduğu, fakat bu farkların belirgin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme tipi tercihi alanlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde, öğrenme atmosferi tercihleri ile öğretmen ve otorite figürü tercihleri arasındaki ilişkinin manidar olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme tipleri ile öğrenme tipi tercihleri arasındaki ilişkilerde ise öğrenme tipleri ile duyuşal öğrenme tipi tercihleri arasında manidar ilişkiler olduğu görölmüştür.

Arslan (2003), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik olarak betimleyici bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada; ODTÜ Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stillerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı düzeylerinde bir farklılık olup olmadığı incelemiştir. Araştırma verileri, 400 mühendislik öğrencisine, Felder ve Silverman tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Aracı uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ODTÜ Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin bölüm ya da cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenen oldukları bulunmuştur. Somut ve aktif öğrenmeyi tercih edenlerin sayısının, soyut ve yansıtıcı öğrenmeyi tercih edenlere göre fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin başarı düzeylerinin, sahip oldukları öğrenme stillerinden etkilenmediği bulunmuştur.

Fer (2003) tarafından yapılan Matematik, Fizik ve Kimya öğretmenliği öğrencilerinin, öğrenme biçimleri ile kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştıran çalışmada; istenilen verilere ulaşabilmek için Felder ve Silverman tarafından geliştirilen 44 maddelik öğrenme biçimi ölçeğine, araştırmacı tarafından birtakım sorularında eklenmesiyle oluşturulan bir anket kullanılmıştır. 106 kişiden oluşan betimsel bir araştırma niteliğindeki çalışmada; öğrencilerin öğrenme biçimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, buna karşın öğrenme biçimleri ile kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Çelik (2004), tarafından öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinde eğitim kademesi, sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul türüne göre farklılık olup olmadığı ve bu doğrultuda teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışma, ilköğretim okullarından 553, ortaöğretim okullarından 484 öğrenci olmak üzere toplam 1037 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından 63 madde, 4 ana ve 13 alt boyuttan oluşan Öğrenme Stil Envanteri geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim kademesine göre ses, sorumluluk ve bireysel/arkadaşla çalışma

tercihlerinde ilköğretim öğrencileri lehine; cinsiyete göre ise çalışma ortamı, kararlılık, sorumluluk, beyin yarı küreleri, bireysel/arkadaşla çalışma ve görsel öğrenme tercihlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlköğretim kademesinde sınıf düzeyine göre bireysel/arkadaşla çalışma tercihlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Ortaöğretim kademesinde okul türüne göre, beyin yarı küreleri, bireysel/arkadaşla çalışma ve görsel öğrenme tercihlerinde Anadolu Lisesi lehine; sınıf düzeyine göre ise kararlılık, sorumluluk ve dokunsal öğrenme tercihlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Güven (2004) tarafından yapılan, “Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada; hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıkları belirlenerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 2002–2003 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 4’ü genel lise, 2’si Anadolu, Fen lisesi ve 3’ü Meslek Lisesi olmak üzere 9 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, kişisel bilgiler, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği olmak üzere üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiği, buna karşılık sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çubukçu (2004) tarafından yapılan, “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi” konulu araştırmada veri toplama aracı olarak Sternberg-Vagner tarafından geliştirilen “Düşünme Stilleri

Envanteri” ve Şimşek (2002) tarafından geliştirilen “BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği (29 kişi: %18,8), Matematik Öğretmenliği (80 kişi: %51,9) ve Sınıf Öğretmenliği (45 kişi: %29,2) programlarına devam eden 1. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 154 kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan bireylerin öğrenme biçimleri dağılımlarının; öncelikli olarak %81,8 görsel, ikinci olarak % 65,6 işitsel ve üçüncü olarak da %62,3 bedensel biçim şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrenme biçimleri ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde, görsel öğrenme biçimi ile işitsel ve bedensel öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bireylerin cinsiyetlerine göre öğrenme biçimleri açısından ortalama puanları dikkate alındığında, işitsel öğrenme biçiminde cinsiyetin etkili bir faktör olduğu, branşlarına göre ortalama puanları dikkate alındığında ise işitsel öğrenme biçiminde öğrencilerin branşlarının etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının düşünme stilleriyle tercih ettikleri öğrenme biçimi arasındaki ilişkide; kuralcı düşünme stiliyle, bedensel öğrenme biçimi arasında pozitif; monarşik, yerel ve bireysel düşünme stilleriyle, görsel öğrenme biçimi arasında ise negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Güzel (2004), tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri ve problem çözme becerilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan okul türü, mezun olunan alan ve üniversiteye giriş puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini belirlemek amacıyla, Kolb tarafından geliştirilen ve Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu tarafından Türkçe’ye çevrilen “ÖSE-Öğrenme Stilleri Envanteri”, öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla P.P. Heppner ve C.H. Petersen tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçe’ye çevrilen “Problem Çözme Envanteri” ve araştırmaya katılan öğrencilerin bazı kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna ve mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmadığı; mezun oldukları alana ve ÖSS

giriş puan türüne göre ise farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin, cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, mezun olunan okul türüne, mezun olunan alana ve ÖSS puan türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken; öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Problem çözme becerisi ile Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimi arasında pozitif; problem çözme becerisi ile Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında ise negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Çirkinoğlu (2005), tarafından 2004–2005 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Balıkesir il merkezindeki 4 orta öğretim kurumunda öğrenim görmekte olan 182 lise 1. ve 2. sınıf öğrencisinin fizik dersine olan tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla yapılan çalışmada, ölçme aracı olarak, Fizik Tutum Ölçeği ve Öğrenme Stili Testi kullanılmıştır. Öğrenme Stili Testi, Barsch'ın geliştirdiği görsel, işitsel ve kinestetik (dokunsal) öğrenme stillerini kapsayan 24 maddelik bir testtir. Fizik tutum ölçeği ise 5'li Likert ölçeğine göre hazırlanmış 13 olumlu, 12 olumsuz olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin (%54) ve erkek öğrencilerin (%44) ağırlıklı olarak görsel öğrenme eğiliminde olduğu görülmüştür. Sınıf değişkenine göre 10.sınıfların (%53) 9. sınıflara (%46) göre daha görsel olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%49,5) görsel öğrenme stilini geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca, kinestetik (dokunsal) öğrenme stili oranı erkek öğrencilerde kızlara göre daha yüksek; işitsel öğrenme stili ise kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırma verilerine göre öğrencilerin fizik dersine ilişkin genel olarak olumlu tutum geliştirdikleri, öğrencilerin öğrenme stillerine göre işitsel, görsel, dengeli öğrenme stilinden dokunsallığa doğru daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları; öğrenme stilleri dokunsal olan öğrencilerin daha olumlu, işitsel olan öğrencilerin ise daha olumsuz tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile fizik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Baysan (2005) tarafından yapılan çalışmada, coğrafya eğitiminde öğrenme stillerinin (kanallarının) kullanımı üzerine bir model önerisi sunulmuştur. Çalışmanın örneklemini, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden oluşan 203 kişilik bir grup oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla Barsch Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışılan öğrenci grubu her yılın II. sınıf öğrencileri olmak üzere iki yıllık bir süreyi kapsamıştır. Anketi cevaplayan öğrencilerin %81,2 (165 kişi)'sinin görsel, %8,4 (17 kişi)'ünün işitsel, %1,5 (3 kişi)'inin dokunsal/kinestetik, %4,4 (9 kişi)'ünün görsel-işitsel, %2 (4 kişi)'sinin görsel-dokunsal/kinestetik, %1,5 (3 kişi)'inin işitsel-dokunsal/kinestetik öğrenme tercihinine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada Öğrenme Stilleri Envanteri'nin sunduğu sonuçlara göre coğrafya eğitiminin nasıl sağlanabileceği bir konu örneği üzerinde araştırılmıştır. Böylece, öğrenme stillerinin (görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik) farkında olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının mezun olduklarında kendi potansiyel öğrencilerine yaklaşımlarının da bu yönde olacağı ifade edilmiştir.

Karakış (2006), Çelenk ve Karakış (2006) tarafından, bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1.sınıflarında öğrenim görmekte olan gönüllü 258 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”; genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini saptamak için ise Öztürk (1995) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 59,3'ünün (53) Özümsen, %26,7'sinin (69) Ayırıştıran, %10,5'inin (27) Değiştiren, %3,5'inin ise (8) Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından öğrenim gördükleri fakültelere ve cinsiyetlerine göre manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Can (2006), tarafından Lise 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sahip oldukları baskın çoklu zeka boyutları ile tercih ettikleri öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan araştırma, 2002–2003 eğitim-öğretim yılında Bursa Nuri Erbak Lisesinin 1. sınıflarında öğrenim gören 76 kız, 62 erkek toplam 138 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerin baskın çoklu zeka alanlarını belirlemek için Seber (2001) tarafından geliştirilen “Çoklu Zeka Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği”, öğrenme stillerinin belirlenmesinde ise Şimşek (2002) tarafından geliştirilen “BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın değişkenlerinden biri olan akademik başarıların belirlenmesinde öğrencilerin bir yıl önce mezun oldukları 8 yıllık ilköğretim kademesindeki notlarının ortalaması olan ilköğretim diploma notları esas alınmıştır. Araştırmada, tercih edilen öğrenme stillerinin sıklıklarının kız ve erkek öğrencilere göre farklılık arz ettiği, üç öğrenme stili tercihinin kız öğrencilerde homojen bir dağılım sergilerken, erkek öğrencilerde ise bedensel öğrenme stilini tercih etmenin belirgin biçimde fazla olduğu tespit edilmiştir (32 kişi; %51,6). Araştırma sonucunda, sözel/dilsel zeka alanı ile işitsel öğrenme stili arasında, bedensel/kinestetik zeka alanı ile bedensel öğrenme stili arasında, özedönük/içsel zeka alanı ile görsel öğrenme stili arasında belirgin ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bunlara ek olarak, yukarıdakiler kadar belirgin olmasa da, istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde, müziksel/ritmik zeka alanı ile işitsel öğrenme stili arasında, mantıksal/matematiksel zeka alanı ile bedensel öğrenme stili arasında, görsel/uzamsal zeka alanı ile görsel öğrenme stili arasında, kişilerarası/sosyal zeka alanı ile bedensel ve işitsel öğrenme stilleri arasında ilişkiler gözlenmiştir. Zeka alanları ve öğrenme stillerinin akademik başarı ile ilişkisi kapsamında, çoklu zeka alanlarından sadece mantıksal matematiksel zeka alanının akademik başarı ile anlamlı bir ilişkisi saptanırken, öğrenme stillerinden de sadece görsel öğrenme stili ile akademik başarı arasında bir ilişki gözlenmiştir.

Demir (2006), sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemek ve elde edilen sonuçları sosyal bilgiler öğretimi açısından değerlendirip önerilerde bulunmak amacıyla yaptığı çalışmasını, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 1. sınıfında bulunan 301 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için, Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaklaşık olarak %5’ inin “Değiştiren”, %33’ ünün “Özümseyen”, %44’ ünün “Ayrıştıran” ve %18’inin de “Yerleştiren” öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretim türleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunurken cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Hasırcı (2006) yaptığı araştırmasında; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini ve bu stillerin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma grubunu Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 101’er öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yarıya yakınının (%41,1) özümseyen, %33,2’sinin ise ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Numanoğlu ve Şen (2006), tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak Kolb (1985) tarafından geliştirilen, “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; %46,8’inin Ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları ve yaşları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve mezun oldukları lise branşları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Otrar (2006), tarafından öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkiyi, öğrenme stillerinin bunları yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan araştırma kapsamında ortaöğretim düzeyi için öğrenme

stilleri ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma 2004–2005 eğitim öğretim yılında, on farklı lise türünden, toplam 1028 (15–18 yaş; 422 erkek, 606 bayan) lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stillerinin ölçülmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerinin ölçülmesinde DAT ve Wonderlic Testi, akademik başarı için OÖBP, ÖSS başarısı için ÖSS ham puanları ve demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda bazı MÖSÖ alt boyutlarının cinsiyet, yaş, algılanan sosyoekonomik düzey, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, okulun niteliği, okul türü ve alan değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Öte yandan MÖSÖ dokunsallık, görsellik ve sebat alt boyutu puanlarının OÖBP'nı ve ÖSS puanlarını açıklama gücü; MÖSÖ sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının ÖSS sözel ham puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Eryılmaz ve Yılmaz (2006) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim ve değerlendirme tekniklerindeki tercihleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri, Felder ve Soloman tarafından geliştirilen anketin Türkçe'ye çevrilmesi ile tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretim ve değerlendirme tercihlerini belirlemek içinde ikinci bir anket kullanılmıştır. Araştırma 47'si 9. sınıf, 53'ü 10. sınıfta okuyan toplam 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrenme ve değerlendirme tekniklerindeki tercihleri de çeşitlilik göstermiştir.

Erkuş ve diğerleri (2006) yaptıkları araştırmada, Tıp Fakültesi ilk üç sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini ve bu stilleri çalışma sürecinde etkili bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını araştırmışlardır. 111 kız ve 190 erkek olmak üzere toplam 301 öğrenci üzerinde yürüttükleri araştırmada, Fleming tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Anketini ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek üzere kendileri tarafından geliştirdikleri bir anket formunu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öğrenme stilleri, %1 (3) görsel, %12,6 (38) işitsel, %9,7 (29) okuma/yazma, %16,6 (50) kinestetik, kalan %53,2 (181) çoklu (multimodal) olarak tespit edilmiştir. Öğrenme stilleri ile mezun olunan okul türü, cinsiyet gibi özellikler

arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak işitsel öğrenme stiline sahip olma ile gözlük kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenme stilleri ile tercih edilen eğitim yöntemi ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin bireysel özellikleri olan öğrenme stillerini doğal süreç içinde öğrenme stratejilerine yansıtmadıkları belirlenmiştir.

Gürkan (2007), tarafından Hukuk fakültesi lisans son sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimlerini belirlemek, bu öğrencilerin dört yıllık lisans öğretim sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek, dört yıllık lisans öğretimine ilişkin olarak belirledikleri temel sorunlarını ve bunlara yönelik önerilerini analiz etmek ve dört yıllık lisans ders dağılım çizelgesini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Şimşek (2002) tarafından geliştirilen BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri ve Öğrenci Görüşlerini Belirleme Anketi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin baskın öğrenme biçimlerinin %68 görsel, %16 işitsel, %16 bedensel olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin birincil öğrenme biçimleri ise %30 görsel, %39 işitsel, %31 bedensel olarak bulunmuştur. Bu iki bulgu beraber yorumlandığında öğrencilerin üçte ikisinin tercih ettikleri temel öğrenme biçiminin görsel olduğu, bu biçimden sonra tercih edilen öğrenme biçimlerinin öğrenciler açısından dağılımında; işitsel biçimin biraz öne çıktığı (%10'luk bir oranda) ancak çalışma grubunda birincil öğrenme biçimi yönünden her üç öğrenme biçiminin de eşit oranda benimsendiği ifade edilmiştir.

Koçak (2007) tarafından yapılan çalışmada, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İlinde bulunan 13 ilköğretim okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden 1190 öğrencisinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 42 maddeden oluşan Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği ve 2005–2006 eğitim-öğretim yılı Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları 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 ilişkiler bulunmuştur.

2.11.2. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Reid (1987), tarafından yapılan araştırmada, Koreli, Çinli ve Japon öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel öğrenenler oldukları, yalnızca sözel olarak yapılan ve hiçbir görsel materyalle desteklenmeyen derslerde başarısız oldukları, özellikle Koreli öğrencilerin bu öğrenme stilinde hayli yüksek bir tercih gösterdikleri sonucu bulunmuştur.

McCarthy (1987), yaptığı çalışmasında, Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri ve McCarthy'nin Yarıküre Mod Göstergesi'ni kullanarak, her öğretim düzeyinden 2367 öğretmen ve yöneticinin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada; öğretmen ve yöneticilerin %23'ünün 1. tip öğrenen, %31,1'inin 2. tip öğrenen, %17,4'ünün 3. tip öğrenen ve %28,5'inin 4. tip öğrenen olduğu bulunmuştur. Öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, bayanların %25'inin 1. tip, %27,5'inin 2. tip, %14,8'inin 3. tip, %32,7'sinin 4. tip öğrenen olduğu, erkeklerin ise; %19,4'ünün 1. tip, %37,5'inin 2. tip, %23,5'inin 3. tip, %19,6'sının da 4. tip öğrenen olduğu tespit edilmiştir.

Felder ve Silverman (1988) tarafından, "Mühendislik Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Stilleri" konulu araştırmada öğrenme stilleri; duyumsal-sezgisel öğrenenler, görsel-işitsel öğrenenler, tümevarım-tümdengelimle öğrenenler, aktif-düşünsel öğrenenler, ardışık-global öğrenenler boyutları altında incelenmiştir. Tümevarım ve tümdengelim boyutu göz önünde bulundurularak yapılan araştırmaya göre, mühendislik öğrencilerinin ve mühendislik profesörlerinin öğrenme-öğretme stili arasında bir uyumsuzluk olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, 46 profesörün yarısı kendini tümevarım; yarısı da tümdengelim öğrencisi olarak tanımlamalarına rağmen öğreticilerin tümü kendi öğretme stillerinin genel olarak tümdengelim olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu mühendislik öğrencisinin öğrenme

stilleriyle, kendilerine uygulanan öğretme stili arasında bir uyumsuzluk olduğu sonucuna varılmıştır.

Leiden ve diğerleri (1990), Nevada Üniversitesi Tıp Fakültesinde okuyan 79 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada; öğrencilerin çalışma envanteri ve öğrenme süreçleri envanterinden aldıkları puanlar ile iki dalda akademik başarı puanlarını karşılaştırmışlar ve öğrenme stili ile akademik başarı arasındaki korelasyonun çok düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stillerinin, akademik başarılarının bir belirleyicisi olamayacağı sonucuna varmışlardır.

Matthews (1991) tarafından yapılan araştırmada, Canfield tarafından hazırlanan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Bu envanterle kolej birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin notları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stili, cinsiyet ve ırk farklılıklarının öğrencilerin notları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme stilleri sosyal, kavramsal ve sosyal-uygulamalı olan öğrencilerin notları, öğrenme stiline sahip olmayan öğrencilerin notlarından önemli derecede farklı bulunmuştur. Erkeklerin sosyal-uygulamalı ve sosyal-kavramsal stillerde daha iyi öğrendikleri, kızların ise sosyal, bağımsız-uygulamalı öğrenme stillerinde daha iyi öğrendikleri bulunmuştur. Farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında ırk ayrımı olmazken, cinsiyet değişkeninde farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Ewing ve Yong (1993), tarafından 6. ve 8. sınıf Çin, Afrika ve Meksika asıllı Amerikalı azınlık öğrencilerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, bilgiyi alış tercihinde ve dokunsal tercihlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Afrika asıllı öğrencilerin öğleden sonra çalışma ve görsel öğrenme stili tercihinde, Meksika asıllı öğrencilerin kinestetik öğrenme stili tercihinde sahip olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ise bu üç grubun ağırlıklı olarak görsel öğrenme stili tercihinde sahip oldukları görülmüştür.

Dunn ve diğerkleri (1994) tarafından yapılan, “Öğrenme Tiplerinin Çocuklarda Öğretimi” konulu araştırmada, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmada, gençlerin daha çok dokunsal ve kinestetik oldukları bulunmuştur. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin %12’den azı işitsel, %40’ı ise görseldir. Yaşları yüksek olan öğrencilerin daha çok işitsel ve daha çok görsel olduğu belirlenmiştir. Bir grupta kızlar, erkeklerden daha işitsel, erkeklerin ise kızlardan daha görsel ve kinestetik olduğu görülmüştür. Öğrencilerin enerji düzeyleri yaşla orantılı olarak değişiklik göstermektedir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin %28’i sabah erken saatlerde yüksek enerjiye sahipken, çoğunluğu sabah 10.00’den sonra kendilerine gelebilmekte ve 10.30’da hazır halde bulunabilmektedirler. Öğleden sonra 14.00’de öğle yemeğini tercih etmektedirler. 2. kademe ise sabah erken saatlerde çalışmayı tercih edenlerin sayısı %30 olarak bulunmuştur. Bu oran sınıf düzeyi yükseldikçe artış göstermektedir. Yani liseye doğru %40’a kadar çıkmaktadır. Bunların dışında %13’lük bir grup gece öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ama genel değerlendirme göz önüne alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğu sabah geç saatlerde öğrenmeyi tercih etmektedirler.

Ninnes (1994) tarafından yapılan araştırmada, Solomon adalarında, Fen ve Sosyal Bilim alanlarında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinin işlevsel öğrenme sistemleri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme sistemleri, kişilik özellikleriyle ilişkili olarak incelenmiş ve öğrenme biçimleri (görsel, işitsel) sistemin bir unsuru olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme sürecinde, sözel iletişimden çok görsel öğrenme biçiminin bir özelliği olan şekil ve grafikleri tercih ettikleri bulunmuştur. İşitsel öğrenme biçimini en fazla tercih eden grup olarak ise sanat eğitimi alan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin verilerin değerlendirilmesinde, her iki alanda yer alan kız öğrencilerin görsel öğrenme biçimine kıyasla, işitsel öğrenenler oldukları tespit edilmiştir.

Dunn ve Griggs (1995) tarafından yapılan, “Hispanik-Amerikanların Öğrenme Tipleri” konulu araştırmada, öğrencilerin başarı düzeyleri, cinsiyet ve yaş itibarıyla öğrenme stillerinin farklılaştığı, stildeki farklılığın öğrencilerin gelişimi itibarıyla önceden tahmin edilebileceği sonucuna varılmıştır.

Matthews (1996), tarafından lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ve öğrencilere ait kişisel bilgilerin toplandığı öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. 6218 öğrenci üzerinde yürütülen araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, etnik kökenleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Park (1997a, 1997b) tarafından yapılan araştırmalarda, Amerika’da yerleşmiş Ermenistan, Meksika, Çin, Anglo, Hmog, İspanya-Portekiz (Hispanic), Kamboçya, Lao, Kore, Vietnam, Filipinler ve Afrika kökenli öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Kore, Çin ve Filipin kökenli başarılı öğrenciler, Anglo kökenli öğrencilerden daha görsel olarak bulunurken, Meksika, Kore, Anglo ve Ermenistan kökenli kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha kinestetik bulunmuştur. Her iki grubun ağırlıklı öğrenme eğilimlerinin kinestetik olduğu belirlenmiştir. Meksika asıllı öğrencilerin büyük çoğunluğunun dokunsal olduğu ama erkeklerin kızlara göre daha dokunsal ve daha görsel öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Kamboçya, Hmong, Lao ve Vietnam asıllı öğrencilerin grupta öğrenmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Afrika kökenli öğrenciler dokunsal ve kinestetik stile sahip bulunurken, Ermenistan, Afrika, İspanya-Portekiz, Hmog, Kore, Meksika ve Anglo kökenli tüm kız öğrencilerin, erkeklerden daha kinestetik ve erkeklerin de kızlardan daha dokunsal olduğu belirlenmiştir. Dokunsallığın akademik başarıya göre değişmediği de bulunan sonuçlar arasındadır. Düşük başarılı öğrencilerin öğrenme stili olarak daha çok görsel öğrenmeyi tercih ettikleri ama görsel öğrenmede cinsiyete göre bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. İspanya-Portekiz asıllı öğrenciler daha işitsel bulunurken, bu durum cinsiyete ve yaşa göre

değişiklik göstermemiştir. Hmong asıllı öğrencilerin daha görsel ve grupla öğrenmeye yatkın oldukları, Meksika asıllı öğrencilerin, Ermenistan ve Kore kökenli öğrencilerden daha grupsal, Afrika, İspanya-Portekiz kökenli öğrencilerin ise grupsal olmadığı tespit edilmiştir.

Snyder (2000) tarafından yapılan, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri, çoklu zeka ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, NASSP tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Profili ile Armstrong tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için de genel başarı ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında; çoklu zeka ile öğrenme stilleri arasında ve akademik başarı, öğrenme stilleri ve çoklu zeka arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Hansen (2000) tarafından yapılan, “Beden Eğitimi Öğrencileri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme Stil Tercihlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada Kolb’un Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Ayırıştırıcı (converger), Özümseyen (assimilator) ve Yerleştiren (accomodator) öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stil tercihleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan bir anlamlılık bulunmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında ise bir anlamlılık olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin Yansıtıcı Gözlem (reflective observation) öğrenme stilini tercih ederken, bayan öğretmenlerin ise Aktif Yaşantı (active experience) öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Değiştiren (diverger) öğrenme stilini hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Weng (2001), tarafından öğrencilerin öğrenme stili tercihi, antrenör çeşidi tercihi ve öğretme stili tercihleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma; Amerika’da bulunan, Kuzey Colorado Üniversitesi’ndeki 5 değişik akademik bölümde (beden eğitimi, açık havada (dışarıda) yapılan beden eğitimi,

egzersiz ve spor bilimi, rekreasyon ve sınıf öğretmenliği) öğrenim gören 144 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 17 öğrenci, üç envanterin birinde eşit sonuç çıkardığı için değerlendirme 161 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini belirlemek için Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri, eğitim stili (öğretme tutumu) tercihlerini belirlemek için Antrenör Çeşidi Envanteri ve öğretme tekniklerini ve metotlarını belirlemek için de Öğretme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; 5 değişik akademik bölümde okuyan öğrencilerin çoğunun öğrenme stili olarak Aktif Yaşantı boyutunu tercih ettikleri görülmüştür. Beden eğitimi, açık havada (dışarıda) yapılan beden eğitimi ve rekreasyon bölümündeki öğrencilerin Koç modelini, diğer antrenör modellerinden daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Açık havada (dışarıda) yapılan beden eğitimi bölümündeki öğrenciler hariç diğer bölümdeki öğrenciler, Araştırma Modeline Dayalı Öğretme Stilini tercih etmişlerdir.

Poon ve Joo (2001) tarafından yapılan araştırmada, Singapur'lu ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmada öncelikle, çeşitli öğrenme stili yaklaşımları (sol-sağ beyin oryantasyonu, duyuşsal tip ve tercihler, düşünsel tipler ve problem çözme yaklaşımları) kullanılarak bir envanter geliştirilmiş ve öğrencilerin öğrenme stilleri geliştirilen bu envanterle değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin yaparak öğrenme yolunu tercih ettikleri ve ağırlıklı olarak kinestetik öğrenme stilini benimsedikleri bulunurken, diğer ağırlıklı öğrenme stillerinin işitsel ve görsel şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

Taylor (2001) tarafından yapılan, "Beden Eğitimi Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenme Stili Tercihleri" isimli araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. 531 öğrenci ve 127 öğretmen üzerinde yürütülen araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Not ortalamaları 0.00–2.99 (1), 3.00–3.49 (2), 3.50–3.99 (3) ve 4.00 (4) şeklinde gruplandırılan beden eğitimi öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerinin daha çok Soyut Öğrenme Stiline sahip oldukları gözlemlenmiş, not ortalamaları 3'den yukarı olanların bu stile sahip olma oranları istatistiksel olarak

anlamalı bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, yaşa ve eğitim derecesine göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Wesley (2002) tarafından, “Öğrenci Sporcuların Öğrenme Stillerinin Analizi” isimli bir çalışma yapılmıştır. Alabama Devlet Liselerindeki sporcu öğrencilerin aktif, yansıtıcı ve dengeli öğrenme stillerinden hangilerini seçtiklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak Felder&Solomon (1988) tarafından geliştirilen “The Index of Learning Styles” envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenci sporcular arasındaki öğrenme tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuş, 490 öğrenciden 447’sinin (%91,2) aktif öğrenme stilini tercih ederken, 27’sinin (%5,5) dengeli öğrenme stilini ve 16’sının (%3,3) yansıtıcı öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, sporcu öğrencilerin genel olarak aktif öğrenmeyi tercih ettikleri, cinsiyetlerine, sınıflarına (9–10–11–12) ve yaşlarına (14–15–16–17–18) göre öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak bir anlamlılık olmadığı belirlenmiştir.

Marriot (2002) tarafından yapılan ve İngiltere’de iki farklı üniversitede okuyan öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmada, öğrencilerin eğitime başladıkları 1998–1999 öğretim yılında ve üç senelik eğitimleri sonrasında 2000–2001 öğretim yılında sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanterinin kullanıldığı çalışmada, 1998–1999 öğretim yılında Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanan 67 erkek, 58 kız toplam 125 birinci sınıf öğrencisinin, 2000–2001 öğretim yılında 25’i erkek, 29’u kız olmak üzere toplam 54 öğrencisine ulaşılabilmiş ve bu öğrencilere tekrar uygulama yapılmıştır. Birinci ve son sınıfta iki kez uygulamaya tabi tutulan 54 öğrencinin, birinci ve son sınıfta sahip oldukları öğrenme stilleri arasında farklılıklar olduğu fakat bu farklılıklar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Hallock ve diğerleri (2003) tarafından, internet üzerinden eğitim gören 75 üniversite öğrencisinin öğrenme stilleri ile demografik özellikleri (akademik başarıları, yaş, cinsiyet, ırk v.b.) arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan

çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Jester (2000) tarafından hazırlanmış 32 maddelik, beşli likert tipindeki Üniversite Öğrenme Stilleri Anketi (LSSC) ve öğrenci başarısını belirlemek için de dönem final notları kullanılmıştır. Üniversite Öğrenme Stilleri Anketi (LSSC), görsel-sözsüz, görsel-sözlü, işitsel, kinestetik ve dengeli öğrenme stilleri olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada, işitsel öğrenen öğrencilerin en yüksek akademik başarıyı, kinestetik öğrenenlerin ise en düşük akademik başarıyı elde ettiği tespit edilmiştir. Ancak akademik başarı, yaş, cinsiyet, ırk ve öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Harrelsen ve diğerleri (2003) tarafından, Amerika’da yaşayan 160 antrenörün öğrenme stillerini belirlemek için yapılan araştırmada, Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; antrenörlerin % 76’sının özümseyen ve ayırıştırıcı, % 24’ünün ise değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Ames (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet ve bilgisayar kullanımına karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Gregorc Öğrenme Stili Envanteri ve Bilgisayara Karşı Tutum Ölçeğinin kullanıldığı araştırma, %63’ü erkek, %37’si kız öğrenci olmak üzere toplam 232 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet ve bilgisayara karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Fuchs (2003) tarafından yapılan, “CAAHEP’e Bağlı Eğitim Programlarında Okuyan Spor Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Karakteristiklerinin İncelenmesi” isimli araştırmada veri toplama aracı olarak, Kolb’un Öğrenme Stili Envanteri (LSI-IIa) kullanılmıştır. Araştırmada, beden eğitimi hazırlık öğrencileri ile beden eğitimi 2. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili tercihleri ve cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Beden eğitimi 2. sınıf öğrencilerinin Ayırıştırıcı (converger) ve Değiştiren (diverger) öğrenme stillerinden oluşan bir modeli tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmacı tarafından bu sonuçlar; Cooker (2000), Harrelson

ve diğerlerinin (1998) bulduğu sonuçlara paralel olarak, beden eğitimi öğrencileri arasında geçerli bir öğrenme stili tercihi tespit edilemediği şeklinde yorumlanmıştır.

Puyleart (2006) tarafından yapılan, “Değişik Yaş ve Etnik Kültürel Kimliği Olanların Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi” isimli araştırmada veri toplama aracı olarak, Myers-Brigg Tip Göstergesi envanteri kullanılmıştır. Araştırma, hemşirelik öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek yaşa göre analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, Carl Jung’un kişilik teorisi, teorik çerçeve olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 50 öğrencinin yaş ortalamasının 23,5 olduğu ve 3 çeşit ara öğrenme tercihinin (ESFJ %20, ISFJ %20 ve ISTJ %12) sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenci sayısının azlığından dolayı yaş ile ilgili veriler yetersiz kalmış ve analiz yapılamamıştır.

2.11.3. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Taylan (1990) tarafından yapılan araştırmada, Heppner (1982)’in geliştirmiş olduğu Problem Çözme Envanterinin Türkçe’ye uyarlanması ve bir grup üniversite öğrencisi üzerinde geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bulguların elde edilmesi amacı güdülmüştür. Çalışmada, üç araştırma grubundan yararlanılmıştır. Birinci grup 14 kişiden oluşmuş ve bu grup üzerinde envanterin çeviri güvenilirliği yapılmıştır. 60 öğrenciden oluşan ikinci gruba envanterin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını yapmak amacıyla Problem Çözme Envanteri (PÇE), Kendini Kabul Envanteri ve Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Üçüncü grupta ise Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Mühendisliği, Basın Yayın-Yüksekokulu Gazetecilik Bölümü ve Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 226 öğrenciye PÇE uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Ankara Üniversitesi öğrencilerinin PÇE toplam puanları ile cinsiyet ve sınıf bakımından anlamlı farklılıklara rastlanmadığı, ancak sınıf ve program birlikte alındığında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda dördüncü sınıflar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, farklılığın birinci sınıflarda olduğu belirlenmiştir. Sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür.

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan araştırmada, üniversiteli bayanlar ve erkekler arasında kültürün de etkisiyle Problem Çözme Envanteri ve alt boyut puanları arasında bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Amerikalı erkeklerin daha güvenli oldukları, Türk erkeklerinin ise problemlerine daha fazla yaklaşım gösterdikleri tespit edilmiştir. Türk bayanlarının, Amerikalı bayanlara göre yaklaşım, uzlaşım ve kişisel kontrol puanlarının ve Problem Çözme Envanteri toplam puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonucun, Türk bayanlarının Amerikalı bayanlarla kıyaslandığında daha iyi problem çözme yeteneğine sahip oldukları, problemlerine daha fazla yaklaştıkları ve kişisel kontrollerinin daha güçlü olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Türk bayanları ile erkekleri karşılaştırıldığında ise puanların birbirine benzerlik gösterdiği ancak bayanların erkeklere göre daha fazla problem çözme güvenine sahip oldukları saptanmıştır. Bulunan bu sonuç, üniversite eğitime devam eden Türk bayan öğrencilerinin diğer Türk bayanlarına göre, daha olumlu, kendine güveni olan seçilmiş bir grup olmasına bağlanmıştır.

Çam (1995) tarafından yapılan PÇE'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, lisans ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan 275 kişilik bir gruptan toplanan verilerle ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve değerlendirmeye alınan 32 maddenin 31'inin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Bir madde için hesaplanan r değeri ise .19 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için hesaplanan Alfa değeri .80, test yarılama tekniği (ilk yarı-ikinci yarı) ile bulunan iç tutarlılık katsayısı ise .76 olarak bulunmuştur.

Çam (1997) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik formasyonu eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına etkisi incelenmiştir. Programın başlangıcında ve sonunda 68 öğretmen adayının problem çözme becerisi algıları PÇE ile ölçülmüştür. Sonuçlar, ilk ölçüm ve son ölçüm puanları karşılaştırıldığında son ölçüm lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının geldikleri alana (fen-sosyal), daha önce ya da halihazırda öğretmenlik yapıp yapmamalarına, mezun ya da halen öğrenci

olmalarına, yaşlarına (21–25 ve 26–52) ve cinsiyetlerine göre iki ölçüm puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, bu değişkenler ile ölçüm etkileşiminin, problem çözme algısı üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Basmacı (1998) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yerleşim merkezleri (şehir veya kasaba), ebeveynlerin öğrenim düzeyleri, sayısal, sözel ve özel yetenek puanıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmeleri ve cinsiyet ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ferah (2000) yaptığı araştırmada, Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ile problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma değişkenleri açısından farklılık gösterip, göstermediğini incelemiştir. 1998–1999 öğretim yılında Kara Harp Okuluna devam eden 512 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin, liderlik yapan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Bunlardan kız öğrencilerin problemleri çözerken daha sistemli yaklaştıkları, akademik başarıları yüksek olanların problemlere yaklaşırken daha sistemli, güvenli oldukları ve kaçınan olmayan yaklaşım benimsedikleri, liderlik görevi alan öğrencilerin ise problemlerine daha sistematik olarak yaklaştıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, problem çözme beceri algısında ve yaklaşım biçimlerinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte cinsiyet ve liderlik yapma değişkeninde, problem çözme yeteneğine güven ve kaçınan yaklaşım açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Saygılı (2000) tarafından Fen Lisesi, Normal Lise ve Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerileri ile sosyal ve kişisel uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri ve

Özgüven (1976) tarafından geliştirilen Hacettepe Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeyleri arasında bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında bir farklılaşma gözlenmezken, anne babaların öğrenim düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Ayrıca farklı yerleşim yerlerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000), Hollan ve Kendall'ın (1980) geliştirdiği Otomatik Düşünceler Ölçeği ile Heppner ve Petersen'in (1982) geliştirdiği Problem Çözme Envanteri'ni kullanarak yaptıkları araştırmalarını, Ç. Ü. İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'da okuyan 233 kız ve 230 erkek olmak üzere toplam 453 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sahip oldukları sosyo-demografik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında yalnızca “sınıflar” arasında önemli bir ilişkinin varlığı dikkat çekmiştir. Burada en yüksek ortalamaya sahip olan grubun birinci sınıflar (81.30) en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise dördüncü sınıflar (72.85) olduğu anlaşılmıştır. Bir başka deyişle birinci sınıfta okuyan öğrenciler problem çözme becerisi yönünden kendilerini, dördüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yetersiz olarak algıladıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, anne-babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile öğrencilerdeki olumsuz otomatik düşünce sıklığının azalması ve problem çözme becerisinin artması arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmada otomatik düşünceler ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yurttaş (2001), tarafından Atatürk Üniversitesi Erzurum Sağlık Yüksek Okulu 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri ve problem çözme becerilerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışma, 157 (1. sınıf 84 kişi, 4. sınıf 73 kişi) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Empatik Beceri Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği ve anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin %73,2'si hemşirelik, %26,8'i ebelik bölümünde, %53,5'i 1. sınıfta ve %46,5'i ise 4. sınıfta

bulunmaktadır. Öğrencilerin empatik beceri puan ortalaması 135.59 ± 20.31 , problem çözme becerisi puan ortalaması ise 80.25 ± 17.00 olarak belirlenmiştir. İki ölçeğe ait puanlar arasındaki ilişki önemsiz bulunmuştur. Araştırmada, 1. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisinin, 4. sınıf öğrencilerinden önemli ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin; bölümünün, yaşının, şu anda hemşirelik/ebelik yapıyor olmasının, sağlık alanında çalışan birey olmasının, mezun olduğu lisenin, yaşamın çoğunu geçirdiği yerin, Sağlık Yüksekokulu'nu tercih sırasının, mezun olduktan sonra görev almak istediği alanın, mesleğine karşı duyduğu sevgi düzeyinin, öğrenimi boyunca mesleği ile ilgili sevgi düzeyinde oluşan değişikliğin problem çözme becerisi ve empatik becerisi üzerine önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Katkat (2001) tarafından yapılan araştırmada, Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri puanları, bazı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 406 erkek ve 333 bayan olmak üzere toplam 739 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın, üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Arslan (2001) tarafından yapılan, “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma 2000–2001 eğitim-öğretim yılında Konya ve Niğde illerinde M.E.B.'e bağlı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 183 öğretmen ve aynı illerdeki üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinde okuyan 351 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri üniversite ve okudukları bölüm değişkenlerinin, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından, mezun oldukları lise değişkenlerinin düşünen, kaçınan ve kendine

güvenli yaklaşım açısından, okudukları sınıf değişkenlerinin aceleci, düşünen, kendine güvenli, planlı yaklaşım ve toplam puan açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Söylemez (2002) tarafından, ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı oluşturmak ve bu programı Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile sınamak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma için 15–17 yaş grubundaki 8'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Her iki gruptaki öğrenciler PÇE puanlarına göre yüksek puan alan (problem çözme becerisi düşük) öğrencilerden seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta süre ile haftada bir kez olmak üzere 50 dakikalık oturumlarla problem çözme becerisi eğitimi programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun ön test ve son test ölçüm puanları arasında son test puanları lehine bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında son test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Temel becerilerden biri olarak kabul edilebilecek problem çözme becerisinin ergenlikte geliştirilmesinin günümüzde önem kazandığı varsayımından yola çıkan bu çalışma söz konusu becerinin eğitim yolu ile geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Tanrıkulu (2002), 15–17 yaş arasındaki ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleri ve problem çözme becerilerinin yetiştirme yurdunda yaşama ile ailesi yanında yaşama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bir araştırma yapmıştır. İstanbul ilinde bulunan yetiştirme yurtlarında yaşayan 161 ve İstanbul ilindeki liselere devam eden 218 ergen üzerinde yürütülen araştırmada Holland ve Kendall tarafından geliştirilen “Otomatik Düşünceler Ölçeği”, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin kendi evlerinde yaşayan ergenlere göre daha fazla olumsuz düşüncelere sahip olduğu, aynı şekilde yurttan kalan ergenlerin problem çözme becerisi açısından, kendilerini evde yaşayan ergenlerden daha olumsuz değerlendirdikleri bulunmuştur. Problemlerle başa çıkma becerisi açısından ergenlerin yaş, cinsiyet ve araştırma da incelenen diğer bağımsız değişkenlere göre kendilerini algılamalarında bir fark saptanmamıştır. Olumsuz

otomatik düşünceler ile problem çözme becerisi arasında genel, yurttan kalanlar ve evde kalanlar olmak üzere üç boyutta da anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre ergenlerde olumsuz otomatik düşüncelerin varlığı ile problem çözme becerisi hakkındaki olumsuz değerlendirme birlikte bulunmaktadır.

Korkut (2002) tarafından yapılan araştırma, lise düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Normal ve süper lisede okumakta olan 239'u kız, 155'i erkek toplam 394 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet, okul türü, yaş, babanın işi, bireylerin sorunlarını konuştukları ve anlaşıldıkları kişilerin kimler olduğu değişkenlerinin problem çözme becerilerini algılamada fark yarattığı, annelerinin işi, anne ve babalarının eğitimleri değişkenlerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesinde fark yaratmadığı bulunmuştur.

Sonmaz (2002) tarafından yapılan ve İstanbul ili Kadıköy İlçesi sınırlarındaki 8 devlet ve 2 özel okulun 8. sınıf öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen 198 kız ve 166 erkek olmak üzere toplam 364 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, Problem Çözme Envanteri ve Cattell Zeka Testi A Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; problem çözme becerisi, yaratıcılık ve zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Problem çözme becerisi ve zeka arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yüksek ve düşük problem çözme becerisine göre yaratıcılığın alt boyutları arasındaki farklılığın incelenmesinde, sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, şekilsel akıcılık, şekilsel orijinallik, başlıkların soyutluluğu, şekilsel zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi, şekilsel zenginleştirme alt boyutları ile zeka arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bütün farklılıkların yüksek problem çözme becerisine sahip grup lehine olduğu belirtilmiştir. Problem çözme becerisi yüksek ya da düşük olanların zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Güçlü (2003) araştırmasında, lise müdürlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri ile yaş, branş, yöneticilik kıdemi, yönetim konulu katıldıkları kurs/seminer sayısı ve problem çözme konulu kurs/seminere katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, 2002–2003 öğretim yılında, Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı liselerde görev yapan 170 lise müdürü üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yüksek ve genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulunmuştur. Müdürlerin algıları arasında yaş, mezun oldukları okul, meslekteki kıdemleri ve yönetimle ilgili kurs veya seminerlere katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, branşlarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Katkat (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adayı olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin problem çözme beceri seviyeleri tespit edilerek, farklı cinsiyetler ve farklı alanlar açısından karşılaştırılmıştır. 1636 erkek ve 1332 bayan olmak üzere toplam 2968 öğretmen adayı üzerinde yürütülen araştırmada Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bayan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin erkeklere göre daha iyi seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, sayısal alan öğretmen adaylarının, sözel ve eşit ağırlık alanındaki öğretmen adaylarına oranla problem çözme yeteneği bakımından daha üstün olduğu belirlenmiştir. Yine sözel yeteneğe sahip öğretmen adaylarının diğer tüm alanlara oranla daha düşük problem çözme yeteneğine sahip oldukları bulunmuştur.

Ülger (2003), tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeteneklerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi” isimli araştırma, İstanbul ilindeki devlet ve özel okullarda görev yapan 21 kadın ve 51 erkek toplam 72 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) üzerinde yürütülmüş ve araştırmada veri toplama aracı olarak Avolio ve Bass tarafından geliştirilen Dönüşümcü Liderlik Davranış Ölçeği ve Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE)

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yöneticilik süresi değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam liderlik puan ortalamalarında bir farklılaşma bulunamamıştır. PÇE alt boyutları ile cinsiyet değişkenine göre, tüm alt boyutlarda aranılan niteliklerin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. PÇE toplam puan ortalamalarında da cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okulun türünde, PÇE toplam puan sonuçlarına göre, devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullardakine göre daha belirgin problem çözme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şahin ve Özbay (2003) yaptıkları araştırmada, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. 400 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Kendini Tanıma Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, yardım arama davranışları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında yardım arama davranışlarıyla annenin eğitim düzeyinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Annenin eğitim düzeyi düştükçe yardım arama davranışlarının azalmakta olduğu, kişiler arası ilişkiler ve nevrotik eğilimleri olanların yardım arama davranışlarının daha az olduğu belirlenmiştir. Problem alanlarından kişiler arası ilişkilerde ve nevrotik eğilimlerde cinsiyet farklılıklarının olduğu, ayrıca cinsiyet farklılıklarının problem çözme becerilerinden aceleci, kaçınan ve değerlendirci yaklaşım üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir.

Düzakın (2004) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri bazı değişkenler (anne baba tutumları, okul türü, sınıf düzeyi, öğrencinin kardeşler arasında sahip olduğu doğum sırası, kardeş sayısı, cinsiyet) açısından incelenmiştir. Araştırma grubunu, 2002–2003 öğretim yılında Ankara ilindeki üç Anadolu Lisesi, üç Genel lisede yer alan toplam 836 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, Problem Çözme Envanteri ve Ana Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; lise öğrencilerinde problem çözme becerisinin anne tutumuna göre farklılaşmadığı, babanın tutumuna göre ise

farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerilerinin Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulguyla cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkili bir değişken olduğu kanısına varılmıştır. Diğer değişkenlere (kardeş sayısı, sınıf düzeyi ve doğum sırası) göre problem çözme becerisinde anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Pehlivan ve Konukman (2004) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerilerini algılama düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 194 beden eğitimi öğretmeni ve 118 diğer branş öğretmeni olmak üzere toplam 312 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçekten alınan toplam puanlar bakımından branş ve cinsiyet arasında gruplar arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır. Medeni durum değişkeni açısından puanlar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Alt faktörlerden “aceleci yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” açısından gruplar arasındaki farklılık önemli bulunmuştur. Problem çözme becerisini algılama yönünde toplam puan bakımından, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, beden eğitimi öğretmenlerinin ortalamalarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Onursal (2004), tarafından Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilmiş “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ile Heppner ve Petersen tarafından (1982) geliştirilmiş “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri üniversite ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında empati, saygınlık, eşitlik ve etkililik

boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanında, Ege, Çukurova, Celal Bayar Üniversitesi öğretmen adaylarının görüşleri arasında yeterlilik boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri üniversite, sınıf ve cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermiştir. Problem çözme becerilerinin alt boyutu olan değerlendirici yaklaşımın ortalama puanları cinsiyete göre incelendiğinde; bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda, 4. sınıf öğretmen adayları ile 1. sınıf öğretmen adaylarının görüşleri arasında aceleci, güvenli ve planlı yaklaşım boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Izgar ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada, “Önder Davranışların Problem Çözme Becerisine Etkisi” incelenmiştir. Aksaray, Karaman, Konya, Nevşehir ve Niğde İl merkezlerinde görev yapan 310 okul yöneticisi üzerinde yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak Önderlik Davranış Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Çalıştıkları okul türü ile problem çözmenin planlı yaklaşım alt boyutunda; yöneticilik kıdemleri ile problem çözme ölçeğinin kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda; öğrenim durumları ile problem çözme ölçeğinin düşünen yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Önderlik özellikleri ile okul türü, yöneticilik kıdemi arasında da anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Katkat (2005), Türkiye’de profesyonel olarak çalışan futbol antrenörlerinin liderlik yönelimlerini ve problem çözme becerilerini tespit ederek liderlik biçimleri ile problem çözme becerilerini karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. 2003–2004 profesyonel futbol liglerinde faaliyet gösteren toplam 221 takımın antrenörleri çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubu kendi arasında “yaş”, “iş deneyimi” ve “eğitim düzeyi” bakımından gruplandırılmıştır. Bu grupların önce liderlik yönelimleri analiz edilmiş ve sonra problem çözme beceri düzeyleri ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda, antrenörlerin %48,8’inin 37–43 yaş aralığında olduğu, %36,7’sinin 6–10 yıl iş deneyimine sahip ve %58,8’inin ise lise mezunu

oldukları belirlenmiştir. Genelde genç olan antrenörlerin diğerlerine oranla daha iyi liderlik ve problem çözme becerisi sergilediği görülmüştür. Eğitim düzeyi ile antrenörlerin liderlik ve problem çözme beceri düzeylerinin doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye için işe yönelik antrenör tipinin problem çözme becerisi baz alındığında geçerli antrenör tipi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, antrenörlerin problem çözme becerileri bakımından farklı iş deneyimine sahip olanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Şah (2005) tarafından, “Spor Yapan ve Yapmayan Bedensel Engellilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi” isimli araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 107 spor yapan tekerlekli sandalye basketbol oyuncusu ve 97 bedensel engelli spor yapmayan bireyden oluşmuştur. Araştırmada, bedensel engellilerin %79,9’unun erkek, %20,1’inin bayanlardan oluştuğu ve araştırmaya katılan bayanların sadece %32’sinin spor yapmakta iken, erkeklerde bu oranın %58 olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucunda; spor yapan bedensel engelli bireyler ile yapmayan bedensel engelli bireyler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, bedensel engellilerin problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin; eğitim düzeyleri, bir işte çalışıp çalışmaması, aylık gelir, engelliliğin doğuştan olup olmaması gibi çok boyutlu faktörler olduğu sonucu bulunmuştur. Bedensel engeli bireyin hem spor yapması hem de eğitim düzeyinin yüksek olması, aylık gelirinin yüksek olması ve çalışıyor olması da problem çözme becerisini etkileyen faktörler olarak bulunmuştur.

Akandere ve diğerleri (2005) tarafından “Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırma, 2003–2004 eğitim öğretim döneminde Selçuk Üniversitesi’nde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde yürütülmüş ve araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Öğrenciler spor yapan ve yapmayan olarak 2 gruba ayrılmıştır. Araştırmada, iki grup arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Spor yapan ve yapmayan kız öğrencilerin problem çözme puanları arasında da önemli bir farklılık görülmemiştir. Spor yapmayan kız ve erkek öğrencilerin problem çözme puanları analizinde ise spor yapmayan kız öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Spor yapan ve yapmayan erkek öğrencilerin problem çözme puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Branş değişkeni açısından spor yapan ve voleybol branşıyla uğraşan kız öğrencilerin problem çözme puanları; atletizm ve taekwondo branşıyla uğraşan kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Branş değişkeni açısından spor yapan ve futbol branşıyla uğraşan erkek öğrencilerin problem çözme puanları; atletizm ve taekwondo branşıyla uğraşan erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Genel olarak spor yapan ve yapmayan üniversite gençliğinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılmasında; spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında az bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öztürk ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri konusunda kendilerini algılayışları tespit edilmeye çalışılmıştır. 111 bayan ve 113 erkek olmak üzere toplam 224 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; son sınıf öğrencileri problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli görmelerine rağmen bu farklılık istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında bayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problem çözme becerisinin branşlara göre karşılaştırılmasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın, basketbol-voleybol karşılaştırılmasında voleybolcular lehine; basketbol-diğer branşlar karşılaştırılmasında diğer branş sporcuları lehine; futbol-voleybol karşılaştırılmasında voleybolcular lehine ve futbol ile diğer branşlar karşılaştırılmasında diğer branş sporcuları lehine olduğu görülmüştür.

Kaya (2005), Sivas İli Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Hastanesi, Sultan I. İzzettin Keykavus Devlet Hastanesi ve SSK Hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında veri toplama aracı olarak Problem Çözme

Envanteri'ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte 20–24 ve 40 yaş üzeri hemşireler ile evli hemşirelerin problem çözme başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Araştırmada ön lisans mezunu hemşirelerin, klinik sorumlusu hemşirelerin, 21 yıl ve üzeri çalışma deneyimi bulunan hemşirelerin ve problem çözme süreci ile ilgili eğitim alan hemşirelerin problem çözme başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur.

İnce ve Şen (2006) tarafından Adana İli'nde deplasmanlı ligde basketbol oynayan sporcuların problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya, 18 bayan ve 23 erkek olmak üzere toplam 41 sporcu katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkiye'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, basketbolcuların problem çözme becerilerinin gruplar ve cinsiyetler arasında anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Yani bayan sporcuların problem çözme becerilerinin, erkek sporculardan daha iyi olduğu görülmüştür. Yaş ve mevkileri arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Serin ve Derin (2006) tarafından yapılan araştırmada, İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamaları ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler İzmir il örneklemi içinde incelenmiştir. 2004–2005 eğitim-öğretim yılında İzmir ilindeki 14 ilköğretim okulunun, 8. sınıf öğrencilerinden 231 erkek ve 203 kız olmak üzere toplam 434 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamaları ile cinsiyetleri, anne-babalarının birlikte olmaları, annelerinin ve öğretmenlerinin tutumları, babalarının meslekleri ve kendilerini başarılı algılama düzeyleri arasında; denetim odağı düzeyi ile okulları, babanın eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyleri, annelerinin tutumları ve kendilerini başarılı algılama düzeyleri arasında; akademik başarı ile okulları, cinsiyetleri, yaşamlarını en uzun süre geçirdikleri yer, anne-babanın birlikteliği, eğitim düzeyleri, meslekleri, sosyo-

ekonomik düzeyleri, anne tutumları ve kendilerini başarılı algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Pehlivan ve Öksüzoğlu (2006) yaptıkları araştırmada, futbol ve dansla amatör biçimde ilgilenen üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını karşılaştırmalı biçimde belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu toplam 121 (Futbolcu: 63, Dansçı: 58) üniversite öğrencisi ve/veya mezunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; PÇE ölçeğinden futbolcular ortalama 84.53 ± 18.68 , dansçılar ise ortalama 82.95 ± 15.27 puan almışlardır. Grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak, puan ortalamaları dikkate alındığında ve etki büyüklüğü (Effect-Size) test edildiğinde; dansçıların futbolculara oranla problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şenduran ve Amman (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sporcu olan ve olmayan ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları incelenmiştir. Yaş ortalamaları $16,4 \pm 0,5$ olan 318 sporcu ve 495 sporcu olmayan toplam 813 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak sporcu öğrenciler ile olmayan öğrencilerin problem çözme becerileri değerlendirildiğinde sporcu öğrencilerin, sporcu olmayan öğrencilere göre problem karşısında planlı ve kendine güvenen yaklaşımı daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Diğer problem çözme yaklaşımları olan aceleci, kaçınan, değerlendirici ve düşünen yaklaşım tutumlarında öğrenciler arasında belirgin bir tercih farklı bulunmamıştır. Çalışmanın sonuçları, sporcu öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını, sporcu olmayan öğrencilere göre daha sıklıkla ve etkili kullandıklarını ortaya koymuştur.

Özen ve Çelebi (2006) tarafından yapılan araştırmada, dağcılık eğitiminin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Türkiye Dağcılık Federasyonunun Temmuz 2003 tarihinde düzenlediği 7 günlük Yaz Eğitim kamplarına farklı illerden katılan 10 kadın, 41 erkek toplam 51 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Heppner ve Petersen'in Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; dağcılık eğitiminin, katılımcıların cinsiyet, doğa sporları tecrübesi ve kaya tırmanış tecrübesi değişkenleri açısından problem çözme beceri algı düzeyine anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Sadece kaya tırmanış tecrübesi olan katılımcıların olmayan katılımcılara göre daha iyi problem çözme beceri algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Germi ve Sunay (2006) tarafından yapılan araştırmada, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde görev yapan spor yöneticilerinin problem çözme becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma grubunu Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatında çalışan; Federasyon Başkanı, Daire Başkanı, Genel Sekreter, Şube Müdürü ve taşra teşkilatında çalışan Gençlik ve Spor İl Müdürlerinden oluşan 151 kişi oluşturmuştur. Araştırmada, verileri toplamak için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri (PÇE) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sonuç olarak Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatında çalışan spor yöneticilerinin problem çözme beceri seviyelerinin yüksek olduğu, GSGM'de merkez ve taşra teşkilatında çalışan yöneticiler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı, problem çözme becerisi konulu kurs/seminere katılma sayısının da problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür. Cinsiyete göre problem çözme becerilerini algılama düzeyleri incelendiğinde ise PÇE'nin alt ölçeklerinden biri olan “yaklaşma-kaçınma” faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani kadınlar erkeklere oranla daha yüksek algılama seviyesine sahip bulunmuştur.

Arın (2006) tarafından yapılan, “Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi” isimli araştırma, 2005–2006 öğretim yılında Bilecik,

Afyon ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi lise ve dengi okullarda görev yapan 448 müdür ve müdür yardımcıları üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; lise yöneticilerinin genel olarak problem çözme konusunda kendilerini yeterli gördükleri, problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışlarının genel olarak uyum gösterdiği; problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve seminer/kurs sayısı değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Gültekin (2006), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalında öğrenim görmekte olan psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet, algılanan anne-baba tutumları, öğrenim düzeyi ve doğum yeri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. 250 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu ve doğum yeri değişkenleriyle problem çözme becerisi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğrenim düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de yükseldiği gözlemlenmiştir.

Güler (2006), İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında; öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği ve Problem Çözmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ puanlarının yüksek olduğu ve problem çözmeye yaratıcı oldukları sonucu bulunmuştur. Ayrıca bu iki ölçek arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Duygusal zeka puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, mesleki kıdem ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çilingir (2006) tarafından yapılan araştırmada, Fen lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2002–2003 eğitim-öğretim yılında Trabzon’da bulunan, Trabzon Yomra Fen Lisesi ve Trabzon Lisesinde okuyan toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında farklılaşma gözlenemezken, sosyal beceri ölçeği toplam puanı, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık ve sosyal kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik durumları açısından problem çözmelerinde anlamlı bir farklılık gözlenemezken, cinsiyet açısından sosyal becerilerinde farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir.

Tekin ve diğerleri (2007) tarafından yapılan, “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerileri cinsiyet, sınıf, sporculuklarının devam edip etmemesi ve mezun olunan lise değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan 1. sınıf ve 4. sınıf, 52 bayan, 80 erkek toplam 132 öğrenciye Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada, kaçınan yaklaşım açısından bayan öğrenciler lehine; düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım açısından sporculukları devam eden öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin, mezun olunan lise ve sınıf değişkenlerine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

2.11.4. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Heppner ve diğerleri (1982), kendilerini “başarılı” ve “başarısız” problem çözücü olarak algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını belirlemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin Problem Çözme Envanteriyle (PÇE) ölçüldüğü çalışmada, kişi içi ve kişilerarası iki farklı problem türüyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişkenler karşılaştırılmıştır. PÇE puanlarına göre alt ve üst gruptan 10 kız ve 10 erkek olmak üzere 40 denek “başarılı” ve “başarısız” problem çözücü olarak iki gruba ayrılmıştır. Ayrılan grupların problem tür ve sayısını belirlemek için Money Problem Tarama Listesi uygulanmış ve kişi içi ve kişilerarası problemleri nasıl çözdükleri hakkında bilgi almak için de yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmecilerin değerlendirmeleri ve PÇE sonuçlarının karşılaştırılmasında sonuçların oldukça tutarlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda iki grup arasında yaşanan problem sayısında, kişisel problem çözme süreçleri hakkında, kendini tanımlayıcı değerlendirmelerin sayısında ve gözlemciler tarafından bilişsel ve davranışsal değişkenlerin değerlendirilmesinde farklılıklar olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, kendilerini “başarılı” problem çözücü olarak algılayanların; problemin çözümü için daha fazla çaba harcadıkları, problem çözme sürecinin farkında olmaları, sosyal becerilerinin daha iyi oldukları, problem karşısında daha az kaygı duydukları, görüşmede sorulan sorulara daha dikkatli cevap verdikleri, problemleri kavrayış güçleri daha iyi oldukları ve etkili problem çözme becerilerine sahip oldukları gibi özellikler taşıdıkları belirtilmiştir. Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkeklerin kızlara göre problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları ve kişilerarası problemleri çözmede kızların daha stratejik davrandıkları görülmüştür.

Heppner ve Petersen (1982), problem çözme becerilerini öğretme işleminin, bireylerin problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmada, kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba haftada birer saat olmak üzere altı haftalık problem çözme eğitimi vermişlerdir. Verilen eğitim programı, çalışmaya katılanların yaşantılarında karşılaştıkları

problemleri çözmeye yönelik ev ödevleriyle desteklenmiştir. Problem çözme becerilerinin PÇE ile ölçüldüğü araştırma sonucunda, çalışmaya katılanların kontrol grubundakilere göre problem çözme becerisini algılamada olumlu yönde anlamlı bir değişme gösterdiği bulunmuştur.

Heppner ve diğerlerinin (1983), yüksek ve düşük kişisel problem çözme becerisi düzeyinin çeşitli bilişsel değerlerle ilişkisinin incelendiği araştırma, 500 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Problem Çözme Envanteri sonucunda üst ve alt %18'lik gruplara giren 13'er kız ve 13'er erkek toplam 52 deneğe, Akılcı Olmayan İnançlar Testi, Tennessee Benlik Algısı Ölçeği, Bilişsel İhtiyaçlar Ölçeği, Düşünceyi Durdurma Anketi ve Başa Çıkma Yolları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme becerisi algısının tüm bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle kendini etkili problem çözücü olarak algılayan deneklerin diğerlerine göre bilişsel etkinliklerden daha fazla zevk aldıkları ve benlik algılarının yüksek ve kendini eşleştirme puanlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Bu kişilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve rasyonel olmayan inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duyguları yaşadıkları ve probleme daha yoğun bir şekilde odaklandıkları bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin sadece başa çıkma yollarında etkili olduğu görülürken, problem çözme algısı ve cinsiyet etkileşiminin ele alınan tüm bilişsel değişkenler üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Brems ve Johnson (1988), problem çözme değerlendirmeleri ve başa çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimi arasındaki ilişkileri değerlendirmek için yaptıkları araştırmayı 138 yetişkin birey üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, erkek olmanın problem çözme değerlendirmeleriyle, problem çözmede kendine güvenli yaklaşımla ve yaklaşma boyutu ile olumlu yönde bağlantılı olduğu görülmüştür. Başa çıkma stillerinin seçimi cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimiyle bağlantılı bulunmuştur. Buna göre de, erkek olmanın olayları, problemleri inkar etmeye, bayan olmanın ise problemler karşısında kendi içlerine dönmeyle bağlantılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yani erkek olmanın problem çözümü konusunda sağlıklı bir kendilik değerlendirmesine aracılık

ettiği ortaya koyulmuştur. Başa çıkma stilleri açısından cinsiyet faktörü değerlendirildiğinde ise, bayanların problem çözme yeterliliklerini düşük olarak algıladıkları kendilerini suçlama ve güvensizlik eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise problemlerini ne kendileri ne de çevrelerine açtıkları, bayanların ise bu konuda daha açık oldukları ortaya koyulmuştur.

Tallent ve diğerleri (1992) yapmış oldukları araştırmada, problemleri çözme programına katılan orta dereceli kabiliyetli öğrencilerle, bu programa katılmayan orta yetenekteki öğrencileri karşılaştırmışlardır. Araştırmada, programa katılanların, dünyayı ilgilendiren konulara karşı katılmayanlardan daha ilgili oldukları ve gelecek için kontrolde daha pozitif oldukları bulunmuştur.

Jerath ve diğerleri (1993) tarafından, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, cinsiyet, zeka düzeyi, kişilik tipi (içe dönüklük ve dışa dönüklük) ve stres düzeyinin bir problem çözme durumunda kaygı düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme durumunda, dışa dönüklerin içe dönüklere oranla; stres düzeyi yüksek olanların düşük olanlara oranla ve kızların erkeklere oranla daha yüksek kaygıya sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, problem çözme durumuyla karşı karşıya kalındığında stres durumunun artmasının durumluluk kaygı düzeyini de arttıracak sonucunu bulunmuştur.

Elliott ve Henrick (1995) yaptıkları araştırmada 61 kız ve 51 erkek toplam 112 üniversite öğrencisinin kişilik ile problem çözme becerilerini algılamalarını incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Myers-Briggs Kişilik Tipleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözmenin yaklaşma/kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Problem Çözme Envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada, yaklaşma/kaçınma boyutunda kendilerini etkili olarak algılayan bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu, yargılayıcı kişilik tipi puanlarının ise yüksek olduğu bulunmuştur.

Slesnick ve Waldron (1997) yaptıkları araştırmada, problem çözme becerileri yetersiz olan ailelerin, çocuktaki depresif eğilimlerin sürekliliğine ve ilerlemesine neden olduklarını bulmuşlardır. Depresif çocukların, depresif olmayan çocuklara göre ailelerine karşı daha düşmanca ve daha anlayışsız davrandıkları ve aynı şekilde depresif ergenlerin ailelerinin de çocuklarına karşı daha anlayışsız davrandıkları belirlenmiştir. Bu ailelerin aynı zamanda normale oranla son derece sabırsız ve katı davranışlara sahip oldukları gözlenmiştir.

Kenndy ve diğerleri (1998), yaptıkları çalışma ile ergenlerin aile içerisindeki ilişkilerini etkileyen faktörlerin ve akademik başarı kriterlerinin kişilerarası bilişsel problem çözme ve sosyal problem çözme üzerinde etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

D’Zurilla ve diğerleri (1998) yaptıkları araştırmada, 17–20 yaş arasındaki genç yetişkinler, 40–55 yaş arasındaki orta yetişkinler ve 60–80 yaş arasındaki yaşlılar üzerinde sosyal problem çözme becerilerinin yaş ve cinsiyet ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, orta yaştaki bireylerin probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede yüksek; probleme negatif yönelim, dikkatsizlik ve dürtüsel hareket etme, kaçınma stilinde ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Orta yaşlılar ile yaşlıların karşılaştırılmasında ise, orta yaşlı grubun probleme pozitif yönelme ve akılcı problem çözmede yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde sadece probleme pozitif yaklaşım ve probleme negatif yaklaşım boyutlarında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu, erkeklerin kızlara oranla probleme pozitif yaklaşımda yüksek, negatif yaklaşımda ise düşük puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Bulunan bu sonucun erkeklerin kızlara göre problem çözme yetenekleri ve problemle başa çıkma konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Webster-Stratton ve diğerleri (2001), iletişim ve problem çözme becerileri eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, eğitime katılan çocukların kendilerine ve çevrelerine daha az zarar

verdikleri, okuldaki saldırganlık davranışlarının azaldığı, özgeci davranışlarının arttığı, çatışma çözme becerilerinin geliştiği ve çevreleriyle daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir yıl sonra yapılan izleme çalışmasında da kazanılan becerilerin belli bir düzeyde devam ettiği gözlenmiştir.

D’Zurilla ve diğerleri (2003), üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, benlik saygısı ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için bir araştırma yapmışlardır. 205 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırma sonucunda, düşük benlik saygısının, saldırganlık ve öfkeyle ilişkili olduğu ve saldırganlığı yordadığı bulunmuştur. Benzer şekilde sosyal problem çözme becerilerinin de saldırganlığı yordadığı bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, sosyal problem çözme becerileri ve saldırganlık arasındaki anlamlı ilişkinin benlik saygısı değişkeninin kontrol edilmesinden etkilenmediği, problem çözmenin tepkisellik boyutu ve fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel bir nitelikte olan bu araştırmanın birinci aşamasında, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri belirlenmiş ve cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü, branş, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları, dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre öğrenme biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde öğrenme biçimleri ham puanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları'ndaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak örnekleme alınan bazı yüksekokullarda üç bölümden bir ya da ikisinin mevcut olduğu görülmüş ve uygulamalar bu mevcut olan bölümlere yapılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulları ve bölümleri şu şekildedir:

- **Ankara** ilindeki, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü.
- **Ankara** ilindeki, Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü.
- **Konya** ilindeki, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü.
- **Karaman** ilindeki, Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü.
- **Kırıkkale** ilindeki, Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü ve

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü,

- **Kırşehir** ilindeki Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü.
- **Niğde** ilindeki, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü.
- **Aksaray** ilindeki, Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na bağlı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü.

Örneklem grubundaki bütün öğrencilere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda mevcut olmayan öğrenciler ile ankete katılmak istemeyen öğrencilere anket uygulanmamıştır.

Örneklem grubundaki üniversite ve yüksekokulların, öğrenci işleri ile ilgili yazışmalar yapılarak elde edilen resmi öğrenci sayıları ve anketi cevaplayan öğrenci sayıları Tablo 3.1'de ayrıntıları ile verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubundaki Üniversite ve Yüksekokullarına ait Toplam Öğrenci Sayıları İle Anketi Cevaplayan Öğrenci Sayıları

ÜNİVERSİTELERDE KAYITLI RESMİ ÖĞRENCİ SAYISI					ANKETİ CEVAPLAYAN ÖĞRENCİ SAYISI			
Üniversite	Bölüm	1. Sınıf	4. Sınıf	Toplam	Bölüm	1.Sınıf	4. Sınıf	Toplam
GAZİ ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	65	61	126	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	57	41	98
	Spor Yöneticiliği Bölümü	41	49	90	Spor Yöneticiliği Bölümü	38	39	77
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	54	58	202	Antrenörlük Eğitimi Böl.	49	44	93
	TOPLAM	160	168	328	TOPLAM	144	124	268
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	55	67	122	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	55	67	122
	Spor Yöneticiliği Bölümü	41	39	80	Spor Yöneticiliği Bölümü	39	26	65
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	41	33	74	Antrenörlük Eğitimi Böl.	25	25	50
	TOPLAM	137	139	276	TOPLAM	119	118	237
S. Ü. KARAMAN BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	44	22	66	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	21	19	40
	TOPLAM	44	22	66	TOPLAM	21	19	40
ANKARA ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	21	16	37	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	15	9	24
	Spor Yöneticiliği Bölümü	27	17	44	Spor Yöneticiliği Bölümü	11	10	21
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	21	16	37	Antrenörlük Eğitimi Böl.	9	8	17
	TOPLAM	69	49	118	TOPLAM	35	27	62
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ BESYO	Spor Yöneticiliği Bölümü	41	60	101	Spor Yöneticiliği Bölümü	28	41	69
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	37	61	98	Antrenörlük Eğitimi Böl.	27	32	59
	Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	39	43	82	Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	19	33	52
	TOPLAM	117	164	281	TOPLAM	74	106	180
NİĞDE ÜNİVER. BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	52	54	106	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	44	38	82
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	35	24	59	Antrenörlük Eğitimi Böl.	31	24	55
	TOPLAM	87	78	165	TOPLAM	75	62	137
AHI EVRAK ÜNİVER. BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	31	53	84	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	24	36	60
	TOPLAM	31	53	84	TOPLAM	24	36	60
AKSARAY ÜNİVER. BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	51	48	99	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	48	35	83
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	38	32	70	Antrenörlük Eğitimi Böl.	15	25	40
	TOPLAM	89	80	169	TOPLAM	63	60	123
GENEL TOPLAM		734	753	1487	GENEL TOPLAM	555	552	1107

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunda anketi cevaplayan öğrenci sayısı 1107 kişidir. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için kullanılan “BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri”nin analizinde anketi cevaplayan 1107 öğrencinin 25’i, herhangi bir biçime sahip değil ve biçime tepkili olarak bulunmuştur. Envanterin değerlendirilme özelliğinden dolayı bu 25 öğrenci araştırmadan çıkarılmış ve örneklemdeki öğrenci sayısı 537 1. sınıf ve 545 4. sınıf olmak üzere 1082 olarak bulunmuştur. Araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiki analizler 1082 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Örneklem grubundan çıkarılan öğrencilerin üniversite, bölüm ve sınıflara göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Örneklem Grubundan Çıkarılan Öğrencilerin Üniversite, Bölüm ve Sınıflarına Göre Dağılımı

ÜNİVERSİTE	BÖLÜM	1. SINIF	4. SINIF	TOPLAM
GAZİ ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	1	-	1
	Spor Yöneticiliği Bölümü	-	-	-
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	2	2	4
	TOPLAM	3	2	5
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	2	1	3
	Spor Yöneticiliği Bölümü	2	-	2
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	2	-	2
	TOPLAM	6	1	7
S. Ü. KARAMAN BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	1	-	1
	TOPLAM	1	-	1
ANKARA ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	1	-	1
	Spor Yöneticiliği Bölümü	-	1	1
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	-	1	1
	TOPLAM	1	2	3
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ BESYO	Spor Yöneticiliği Bölümü	1	1	2
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	-	-	-
	Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	-	-	-
	TOPLAM	1	1	2
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	2	1	3
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	-	-	-
	TOPLAM	2	1	3
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ BESYO	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü	3	-	3
	Antrenörlük Eğitimi Böl.	1	-	1
	TOPLAM	4	-	4
GENEL TOPLAM		18	7	25

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan veriler,

- Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu,
- Öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için Şimşek (2002) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış “BIG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri”,
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için, 1982 yılında P. P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen Problem Çözme Envanteri, aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Dokuz sorudan oluşan kişisel bilgi formu, öğrencilerin kişisel özelliklerini (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü, branş, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları, dördüncü sınıf öğrencilerinin genel başarı not ortalamaları) belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. BIG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri

Şimşek (2002) tarafından geliştirilen bu envanter bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme biçimini ölçmektedir. Her öğrenme biçimi için 16 madde içeren envanter, toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin değerlendirilmesinde, maddenin değerlendirilen kişiye uygunluğuna göre 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. Kişinin yatkın olduğu öğrenme biçiminin belirlenmesinde izlenecek yöntem, her bir biçim alanından alınacak puanların toplamalarının karşılaştırılmasıdır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Şimşek (2002) envanterin geliştirilme sürecini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Envanter hazırlanırken öncelikle, öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaları bulunan altı uzmanın katıldığı bir panel çalışması sonunda; geliştirilecek envanterin bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme biçimini kapsamının uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Aynı panel grubu, her bir biçime yönelik alt testlerin hoşlanma-sıkılma, zorlanma, davranış, tercih etme, yeterlilik ve ihtiyaç belirten altı tür madde içermesi gerektiği konusunda uzlaşmıştır.

Genel olarak öğrenme stilleri ve özel olarak öğrenme biçimleri ile ilgili Almanca, İngilizce ve Türkçe ölçek ve envanterlerden de yararlanılarak; araştırmacı tarafından, her üç biçim kategorisi için; yukarıdaki altı madde türünün her birinden 5'er olmak üzere, toplam 90 madde yazılmıştır. Örneğin “Dinlediklerimi çoğu kez sesli olarak tekrarlarım”, ifadesi işitsel biçime ait “davranış” türü, “Gördüğüm bir şekli, doğru şekilde kağıda çizebilirim”, ifadesi görsel biçime ait “yeterlilik” türü, “Elle yapılan çalışmalardan hoşlanırım”, ifadesi ise bedensel biçime ait “hoşlanma” türü maddeleridir.

Doksan maddelik envanter taslağı öğretmen, öğretim üyesi, ölçme-değerlendirme ve öğretim tasarımı uzmanlarından oluşan 26 kişilik gruba uygulanmış, bu uygulama sonucunda uzman grubun %90'ının aynı biçime atadığı maddeler envantere alınmıştır. Biçimlere ilişkin madde sayılarının eşitlenmesi aşamasında ise, her bir biçim için, o biçime atanan maddeler arasında, en yüksek uzlaşma düzeyine sahip maddeler seçilerek, diğerleri envanter dışı bırakılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda envanterde, her bir biçim 19 madde ile temsil edilmiştir.

Toplam 57 maddeden oluşan envanterin kullanılışlığını görmek üzere 65 öğrenci üzerinde yapılan ön uygulama sonunda, envanterde kullanılan “Evet/Hayır” türü sınıflama ölçeğinin beşli dereceleme ölçeğine dönüştürülmesi uygun bulunmuştur. Bu dönüştürme ile ölçeğin duyarlılığı artırılarak, veri kaybının azalması hedeflenmiştir. Bu dönüştürme sonunda ölçek;

Kesinlikle Katılıyorum=2, Katılıyorum=1, Kararsızım=0 Katılmıyorum=-1 Kesinlikle Katılmıyorum=-2 seçeneklerinden oluşmuştur. Böyle bir puanlamanın tercih edilmesinin nedeni; “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” biçimindeki cevapların o madde ile ifade edilen öğrenme biçiminin tercih edilmemesinin ötesinde, maddenin ait olduğu biçime yönelik bir tepki olarak da yorumlanabileceğinin öngörülmüş olmasıdır.

Envanterin son şekli, Microsoft FrontPage editörü aracılığı ile web formuna dönüştürülerek elektronik ortamda uygulanmış ve bu uygulama her öğrenci gurubunda araştırmacının kendisi ya da bir öğretim elemanı gözetiminde gerçekleştirilmiştir.

Kapsam geçerliliğine yönelik çalışmalar sonunda 57 maddenin envantere alınması ve biçemlere atanması %90'lık bir uzlaşma düzeyi ile uzmanlar tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliliği ile güvenilirlik çalışması, asıl uygulamadan elde edilen puanlar üzerindeki çözümlemeler ile gerçekleştirilmiştir.

Envanterin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla, tüm maddelere verilen cevaplar üzerinde faktör (temel birleşenler) analizi yöntemi uygulanmıştır. Her bir biçem ve envanterin bütününe ilişkin puanların güvenilirliklerini belirlemede Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Maddeleri ayırt ediciliklerini belirlemede madde-alt test ve madde-toplam korelasyonları temel alınmıştır. Nihai envantere alınacak maddelerin seçiminde, rotasyon sonrası faktör yükleri yanında madde-toplam ve madde-alt test korelasyonları .40'ın üstünde olan maddeler envantere alınmıştır, bu ölçütlerin üçüne birlikte uymayan maddeler ise envanterden çıkartılmıştır.

Uygulamaya katılan gruptan elde edilen verilerin faktör çözümlemesi için uygunluğunu belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır. KMO testinin sonucu 0.722; Bartlett's testi sonucu ise 4068,933 olarak hesaplanmıştır. Bartlett's testi sonucu .000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu iki bulgu faktör analizi yapabilmek için; üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin ise uygun olduğunu ifade etmektedir.

Yapı geçerliliğini belirlemek için faktör (temel bileşenler) analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonunda, öz değerleri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %42.981'ini açıklayan üç faktör ve bu üç faktörden toplam 50 madde bulunduğu görülmüştür. Faktörleri olabildiğince ayırtılabilmek için Varimax yöntemi ile uygulanan rotasyonlar faktör yapısına ilişkin sonuçları değiştirmemiştir.

Madde-toplam ve madde-alt test (biçem) korelasyonlarının incelenmesi sonucu; madde-alt test korelasyonu .40'ın altında olan 1 madde envanterden çıkarılmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda; kalan 49 maddenin yine üç faktörde toplandığı ve bu üç faktörle açıklanan varyans miktarının %42,970 olduğu görülmüştür. Component matrisinin incelenmesi sonucu, bedensel biçem boyutunda 16, işitsel biçem boyutunda 17, görsel biçem boyutunda 16 madde bulunduğu belirlenmiştir.

Envanterin kullanımını kolaylaştırmak amacıyla biçemleri temsil eden madde sayılarının eşitlenmesi öngörülmüştür. Bu amaçla; işitsel biçemle ilgili, madde-alt test korelasyonu en düşük (.408) olan madde envanterden çıkartılarak, faktör çözümlemesi son

kez tekrarlanarak, envanterin 16'şar maddeden oluşan üç faktörle, toplam varyansın %42.923'ünü açıklayan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Envanterde yer alan maddelerin rotasyon sonrası faktör yükleri .416 ile .703 arasında değişmektedir. Bu bulgu, envanterde yer alan maddelerden her birinin ait oldukları öğrenme biçimini temsil edebilme yeterliliklerinin tatmin edici olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde .433 ile .766 arasında değişen madde-alt test korelasyonları ve .420-.705 arasında değişen madde-toplam korelasyonlarının tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu her bir madde ile ait olduğu öğrenme biçimine ilişkin alt test ve envanterin bütünü arasında güçlü ilişkiler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Envanterde yer alan maddeler, toplam varyansın %42,923'ünü açıklayan 3 faktörde toplanmaktadır. Görsel biçim olarak adlandırılan birinci faktörün öz değeri 6,541; açıkladığı varyans miktarı ise %24,224'tür. İşitsel biçim olarak adlandırılan ikinci faktör için aynı değerler sırasıyla 2,656 ve 9,835'tir. Üçüncü faktör olan bedensel biçimin öz değeri 1,387 ve açıkladığı varyans miktarı %8,863 olarak hesaplanmıştır.

Envanterden elde edilen puanların güvenilirliği iç tutarlılık ölçümü ile ve Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları bedensel biçim alt testi için .684; işitsel biçim alt testi için .771 ve görsel biçim alt testi için .793 olarak bulunmuştur. Envanterin tümüne ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .844 olarak hesaplanmıştır. Envanterin güvenilirliğine ilişkin bulgular ve elde edilen sonuçların yeterli sayılabileceğini göstermektedir.

Yaptığımız araştırmada, BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri'nin tümüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri .833 olarak bulunmuştur.

Şimşek (2002) envanteri cevaplayan öğrencilerin, öğrenim gördükleri alanlar itibariyle öğrenme biçimleri dağılımlarının, genel olarak beklenen dağılımla tutarlı çıktığını ve bütün bu bulgular sonucunda, geliştirilen envanterin 16–25 yaş arası öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemede kullanılabileceğini belirtmiştir. Envanterin orta ve yükseköğretim öğrencilerine yönelik olarak öğretmenler ve öğretim elemanları ya da öğretim kurumları tarafından kullanılabileceği gibi; kendi öğrenme biçimlerini tanımak amacıyla, öğrenciler tarafından da kullanılabileceği belirtilmiştir. Şimşek (2002) geliştirilen bu envanterin kapsamlı bir öğrenme stili envanteri olmadığını aracın ölçtüğü tercihlerin, yalnızca öğrenme biçimleri ile ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Envanterin Değerlendirilmesi

1. Her bir madde için; kullanıcının katılma düzeyine ilişkin kod rakamı (-2'den 2'ye kadar) çizelge üzerine not edilir (Kesinlikle katılıyorum 2, Katılıyorum 1, Kararsızım 0, Katılmıyorum -1, Kesinlikle katılmıyorum -2).

2. Her bir biçem kategorisine yazılan rakamların matematiksel toplamı (-32 ile 32 arasında değişen bir sayı) o kategorinin altındaki boşluğa yazılır. Bu toplamlar kullanıcının her bir kategoriye ilişkin biçem puanlarıdır.

3. Biçem puanları;

- 7 ile (-7) arasında değişiyorsa, dikkate alınmaz.
- 8 ile 32 arasında değişiyorsa, kullanıcı o biçeme sahiptir.
- (-8) ile (-32) arasında değişiyorsa, kullanıcı o biçeme tepkilidir.

4. (+) değerli biçem puanları büyükten küçüğe doğru sıralanır. Biçemlerden en büyük değere sahip olan baskın, ikinci büyük değere sahip olan ikincil, en küçük değere sahip olan ise o kullanıcının üçüncül öğrenme biçimini ortaya koyar.

5. Biçem puanlarının birbirine çok yakın çıkması, zayıf da olsa, olasıdır. Bu durum öğrencinin birden fazla biçeme sahip olduğu şeklinde yorumlanır (Şimşek, 2002).

3.3.3. Problem Çözme Envanteri (P.Ç.E)

Orjinal adı Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A) olan Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “değerlendirme” gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek

amacıyla geliştirilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları çerçevesinde çeviri çalışmaları, sırasıyla Akkoyun ve Öztan (1988) (Akt: Ferah, 2000), Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993); geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları ise Taylan (1990), Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır.

Envanter, bireyin depresyon, diğer kişilerle ilişkiler, meslek seçme, boşanma v.b. kişisel, sosyal problemleri çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini, ayrıca problem çözmedeki kendine güvenini, bireyin gerçek problem çözme yeteneğini değil, problem çözme becerisini nasıl algıladığını ve değerlendirdiğini ölçmektedir (Ferah, 2000).

Envanter, ergen ve yetişkinlere, grup olarak uygulanabilen, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Ölçek materyali, soru formundan (cevaplar soru formu üzerine işaretlenir) oluşur. Formun başında nasıl yanıtlanacağı ile ilgili bilgi vardır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Envanter kapsamı, 35 maddeden 6'lı likert ölçeği olarak oluşturulmuştur. Maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı da olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek, toplam puan (problem çözme beceri algısı puanı) ve alt ölçeklere ilişkin puanları vermektedir.

Yanıtlanmasında birey, her madde için, hangi sıklıkta o maddelerdeki gibi davrandığını işaretler. Envanterin 6'lı likert cevaplama seçenekleri: “Her zaman böyle davranırım”, “Çoğunlukla böyle davranırım”, “Sık sık böyle davranırım”, “Arada sırada böyle davranırım”, “Ender olarak böyle davranırım” ve “Hiçbir zaman böyle davranmam” şeklindedir.

Problem Çözme Envanterinin özgün formunun;

- **Problem Çözme Yeteneğine Güven:** 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35. maddeler, $\alpha = 0.85$,
- **Yaklaşma-Kaçınma:** 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 30 ve 31. maddeler, $\alpha = 0.84$,
- **Kişisel-Kontrol:** 3, 14, 25, 26 ve 32. maddeler $\alpha = 0.72$ olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranji ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir. Bu üç faktörün Heppner'ın problem çözme ile ilgili olarak kuramsal görüşlerinde de ortaya koyduğu boyutlarla birebir örtüştüğü görülmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem Çözme Envanterinin Türkçe Uyarlanma Çalışmaları

PÇE'nin çeviri çalışmaları ilk Akkoyun ve Öztan (1988) (Akt: Ferah, 2000), daha sonra Taylan (1990) ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bunlardan Taylan (1990)'ın çalışmasında 14 kişi ile yapılan envanterin İngilizce ve Türkçe uygulamalarından elde edilen korelasyon katsayıları .64 ile .86 arasında bulunmuş; Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993)'in çalışmasında ise, envanterin orjinal formu Şahin ve Şahin tarafından ayrı ayrı çevrilerek ters çevirme işlemi uygulanmıştır. Bu işlemin sonucunda orjinal maddeleri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Bu çalışmalar, envanterin Türkçe ve İngilizce formlarının eşdeğerde olduğunu göstermiştir.

PÇE'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları da Taylan (1990), Şahin, Şahin ve Heppner (1993) ve Çam (1995) tarafından yapılmıştır. Taylan (1990) envanterin güvenirlik çalışmaları için alt ölçekler arasındaki tutarlılıkları hesaplamış ve Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ile Problem Çözme Yeteneğine Güven ve Kişisel Kontrol arasındaki ilişkinin yeterli, Yaklaşma-Kaçınma Tarzı ile Kişisel Kontrol arasındaki korelasyonun ise düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından güvenilirlik analizi için, toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde çalışılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, .88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r = .81$ olarak bulunmuştur.

Çam (1995) güvenilirlik çalışması için lisans ve lisansüstü öğrencilerden oluşan 275 kişilik bir grup kullanmıştır. Bu gruptan toplanan verilerle ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve 32 maddeden 31'inin toplam puanla anlamlı ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .80, test yarılama tekniği ile iç tutarlılık katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

Envanterin geçerlik çalışmaları için de kapsam ve ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları yapılmış ve Kendini Kabul ve Sürekli Kaygı Envanterlerinden yararlanılmıştır. Sonuçta, toplam PÇE puanı arttıkça, kendini kabulün arttığı, sürekli kaygı puanının ise düştüğü bulunmuştur (Taylan, 1990). Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) tarafından da ölçüt bağımlı geçerlik katsayıları bulunmuş, bunun için, "Beck Depresyon Envanteri ve Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri (STAI-T) kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı, .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur.

Envanterin yapı geçerliliği sonucunda ise Problem Çözme Envanterinin Beck Depresyon Envanteri'nden alınan puanlara göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği görülmüştür. Ayırt edicilik analizi sonucunda ise ölçeğin disforik (çökkün) ve disforik olmayan grupları, ait oldukları gruplara %94 ve %55 oranlarında; anksiyeteli ve anksiyeteli olmayan grupları ise %90 ve %80 oranlarında doğru olarak sınıflandırabildiği ortaya çıkmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Şahin, Şahin ve Heppner (1993), tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin;

- **Aceleci Yaklaşım:** 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, $\alpha = 0.78$,
- **Düşünen Yaklaşım:** 18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler, $\alpha = 0.76$,
- **Kaçıngan Yaklaşım:** 1, 2, 3 ve 4. maddeler, $\alpha = 0.74$,
- **Değerlendirici Yaklaşım:** 6, 7 ve 8. maddeler, $\alpha = 0.69$,
- **Kendine Güvenli Yaklaşım:** 5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, $\alpha = 0.64$,
- **Planlı Yaklaşım:** 10, 12, 16 ve 19. maddeler, $\alpha = 0.59$ olmak üzere 6 faktörden oluştuğu belirtilmektedir.

Yaptığımız araştırmada, Problem Çözme Envanterinin tümüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha değeri .829 olarak bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri'nin Puanlanması ve Yorumlanması

Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32–192 arasındır.

Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekten alınan toplam puanların azalmasında ise kişinin problem çözme beceri algısının olumlu olduğu kabul edilir. Alt ölçeklerin puanlanmasında da olumlu-istendik olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım) alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha fazla kullanıldığı değerlendirilirken; olumsuz-etkisiz olarak nitelendirilebilecek problem çözme yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçeklerden (aceleci yaklaşım ve kaçıngan yaklaşım)

alınan puanlar azaldıkça ilgili yaklaşım biçimlerinin daha az kullanıldığı düşünülür (Ferah, 2000).

Tablo 3.3. Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması İçin Puanların Yorumlanması (Ferah, 2000).

Alt Ölçekler	Ölçekten Alınan Puan Artıkça	Ölçekten Alınan Puan Düşükçe
Olumlu-istendik yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Düşünen Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.
Olumsuz-etkisiz yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Aceleci Yaklaşım ve Kaçıngan Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha FAZLA KULLANIR.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha AZ KULLANIR.
Problem Çözme Envanteri	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMSUZDUR.	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı OLUMLUDUR.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, öğrencilerin Öğrenme Biçemleri Envanterinin alt boyutlarından (bedensel, işitsel, görsel) aldıkları puanlar hesaplanmış, envanterin değerlendirme tekniği göz önünde bulundurularak her öğrencinin hangi öğrenme biçimini benimsediği belirlenmiştir. Herhangi bir biçeme sahip olmayan ve biçeme tepkili olduğu bulunan öğrenciler araştırmadan çıkarılmıştır. Öğrenme Biçemleri Envanteri'ne göre araştırmadan çıkarılan öğrenciler, Problem Çözme Envanteri'nde de araştırma kapsamına alınmamıştır.

İstatistiksel analiz aşamasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.
2. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimlerinin analizinde, tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları, problem çözme becerisi alt boyutlarından ve toplamından elde edilen puanların belirlenmesinde ise $\bar{X}$, S değerleri kullanılmıştır.
3. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü, branş, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre öğrenme biçimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik testlerden *Kay-Kare testi* kullanılmıştır.
4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden *bağımsız grup-t testi* kullanılmıştır.

5. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, yaş, bölüm, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü ve branş değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden, *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır.
6. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları, öğrenme biçimleri ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan parametrik testlerden, *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* sonucu anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere, varyansların homojen olduğu durumlarda *Tukey HSD* ve *LSD çoklu karşılaştırma testi*, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise *Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testi* kullanılmıştır.
7. Öğrencilerin öğrenme biçimlerine (bedensel, işitsel, görsel) ait ham puanları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısından faydalanılarak bakılmıştır. Korelasyon katsayısını yorumlamada, bulunan sonucun 0.70-1.00 arasında olması *yüksek*; 0.70-0.30 arasında olması *orta*; 0.30-0.00 arasında olması ise *düşük* düzeyde bir ilişki olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 14.0) programında analiz edilmiş, manidarlığı 0.05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyi ayrıca belirtilmiş ve sonuçlar araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bölüm iki ana başlıktan oluşmaktadır: Birinci başlık altında öğrencilere ait kişisel bilgiler, ikinci başlık altında ise BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nin uygulanması sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırma Grubunun Kişisel Özellikleri

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteleri, bölümleri, sınıfları, cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları lise türleri, mezun oldukları lise alan türleri, branşları, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin bilgiler Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Üniversite	Gazi Üniversitesi	263	24,3	1082 - %100,0
	Ahi Evran Üniversitesi	60	5,5	
	Niğde Üniversitesi	134	12,4	
	Selçuk Üniversitesi	230	21,3	
	Ankara Üniversitesi	59	5,5	
	Aksaray Üniversitesi	119	11,0	
	Kırıkkale Üniversitesi	178	16,4	
	Selçuk Ün. Karaman BESYO	39	3,6	
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	549	50,7	1082 - %100,0
	Spor Yöneticiliği	227	21,0	
	Antrenörlük Eğitimi	306	28,3	
Sınıf	1. sınıf	537	49,6	1082 - %100,0
	4. sınıf	545	50,4	

Tablo 4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım (Devamı)

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	423	39,1	1082 - %100,0
	Erkek	659	60,9	
Yaş	17-19	271	25,0	1082 - %100,0
	20-22	456	42,1	
	23-25	290	26,8	
	26-28	65	6,0	
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	810	74,8	1082 - %100,0
	Meslek Liseleri	178	16,5	
	Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	8,7	
Mezun Olunan Lise Alan Türü	Spor Alanı	169	15,6	1082 - %100,0
	Fen Bilimleri	102	9,4	
	Türkçe-Matematik	374	34,6	
	Sosyal Bilimler	348	32,2	
	Diğer Alan	89	8,2	
Branş	Atletizm	98	9,1	1082 - %100,0
	Futbol	313	28,9	
	Tenis	70	6,5	
	Hentbol	76	7,0	
	Basketbol	87	8,0	
	Voleybol	118	10,9	
	Güreş	63	5,8	
	Uzak Doğu Sporları	77	7,1	
	Diğer Branşlar	180	16,6	
Ders Çalışma Zamanınızı Nasıl Planlıyorsunuz	Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	22,9	1082 - %100,0
	Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalış. harcarım	468	43,3	
	Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	20,9	
	Boş zaman. tümünde ders çalışırım	45	4,2	
	Hiç ders çalışmam	38	3,5	
	Programsız çalışırım	57	5,3	
4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Not Ortalamaları	2.00–2.49 arası	68	12,5	545 - %100,0
	2.50–2.99 arası	264	48,4	
	3.00–3.49 arası	165	30,3	
	3.5–4.00 arası	48	8,8	

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan öğrenciler, %24,3 Gazi Üniversitesi, %21,3 Selçuk Üniversitesi, %16,4 Kırıkkale Üniversitesi, %12,4 Niğde Üniversitesi, %11 Aksaray Üniversitesi, %5,5 Ahi Evran ve Ankara Üniversitesi, %3,6 Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda eğitim görmektedirler. Bu öğrencilerin %50,7’si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümüne, %28,3’ü Antrenörlük Eğitimi Bölümüne ve %21’i Spor Yöneticiliği Bölümüne devam etmektedirler. Örneklem grubundaki öğrencilerin

%49,6'sı birinci sınıf, %50,4 dördüncü sınıf; %60,9'u erkek, %39,1'i ise kız öğrenciden oluşmaktadır. Yaş dağılımlarında ise %42,1 20-22, %26,8 23-25, %25 17-19, %6 26-28 yaş grubunda oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunlukla Genel Liseden mezun oldukları (%74,8) ve bunu Meslek Liseleri (%16,5) ve Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Lise (%8,7)'nin izlediği görülmüştür. Mezun oldukları lise alan türlerinde ise öğrenciler %34,6 Türkçe-Matematik, %32,2 Sosyal Bilimler, %15,6 Spor Alanı, %9,4 Fen Bilimleri ve %8,2 Diğer Alanda dağılım göstermişlerdir. Öğrencilerin faaliyet gösterdikleri spor dalı olarak %28,9 oranıyla Futbol birinci sırayı alırken, bunu sırasıyla %16,6 Diğer Branşlar, %10,9 Voleybol, %9,1 Atletizm, %8 Basketbol, %7,1 Uzak Doğu Sporları (Taekwondo, Judo, Kick-Box), %7 Hentbol, %6,5 Tenis, %5,8 Güreş izlemiştir. Öğrencilerin %22,9'u ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırdıklarını, %43,3'ü sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanlarını sınav için çalışmaya harcadıklarını, %20,9'u sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınav için çalıştıklarını, %3,5'i hiç ders çalışmadıklarını, %5,3'ü programsız çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik not ortalamalarının incelenmesine sadece 4. sınıflar dahil edilmiştir. Çünkü verilerin toplandığı dönemde 1. sınıf öğrencileri henüz bir akademik not ortalamasına sahip değillerdir. 4. sınıf öğrencilerinin %48,4 2.50-2.99 arasında akademik not ortalamasına sahip oldukları, %30,3 3.00-3.49 arası, %12,5 2.00-2.49 arası ve %8,8 3.50-4.00 arası akademik not ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

4.2. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

4.2.1. BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri

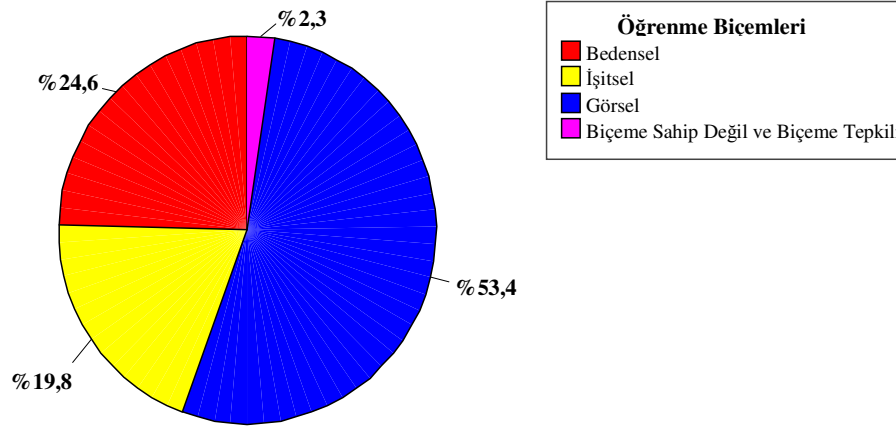
BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri'nin değerlendirilmesi aşamasında, (araştırmanın yöntem bölümünde de bahsedilmiştir) öngörülen değerlendirme tekniğine göre, araştırmada anketi cevaplayan 1107 öğrenciden herhangi bir biçime sahip olmayan ve biçime tepkili olduğu bulunan 25 öğrenci çıkarılarak, örneklemdeki öğrenci sayısı 1082 olarak bulunmuş ve değerlendirmeler bu sayı üzerinden yapılmıştır.

Tablo 4.2’de ve Grafik 4.1’de anket uygulanan tüm öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemlerine ilişkin bulgular verilmiş ve durum daha net açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 4.2. Anket Uygulanan Tüm Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Biçemleri	N	%
Bedensel	272	24,6
İşitsel	219	19,8
Görsel	591	53,4
Herhangi Bir Biçeme Sahip Olmayan ve Biçeme Tepkili Bulunan	25	2,3
Toplam	1107	100,0

Grafik 4. 1. Anket Uygulanan Tüm Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri



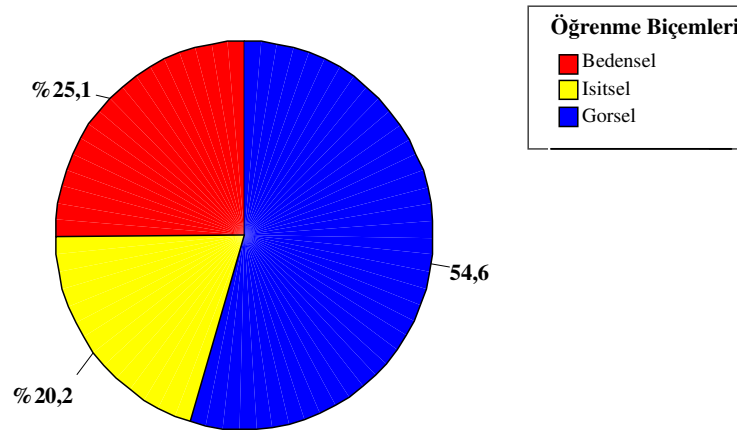
Tablo 4.2 ve Grafik 4.1’de görüldüğü gibi, anket uygulanan tüm öğrencilerin, 591’inin görsel (%53,4), 272’sinin (%24,6) bedensel ve 219’unun (%19,8) işitsel öğrenme biçemine sahip olduğu; 25 öğrencinin (%2,3) ise herhangi bir biçeme sahip olmadığı ve biçeme tepkili oldukları belirlenmiştir.

Tablo 4.3 ve Grafik 4.2’de herhangi bir biçeme sahip olmayan ve biçeme tepkili olduğu bulunan öğrencilerin araştırmadan çıkarılması sonucu, örneklem grubundaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemlerine ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 4.3. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri İçin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Biçemleri	N	%
Bedensel	272	25,1
İşitsel	219	20,2
Görsel	591	54,6
Total	1082	100,0

Grafik 4.2. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçemleri



Tablo 4.3 ve Grafik 4.2’de görüldüğü gibi, asıl örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin, baskın olarak 591’inin görsel (%54,6), 272’sinin bedensel (%25,1) ve 219’unun İşitsel öğrenme biçemine sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre öğrenme biçemlerinin analizi Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Cinsiyetiniz		ÖĞRENME BİÇEMLERİ				X ²
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
Kız	N	93	91	239	423	X ² =3.751 sd=2 p=0.153
	%	22,0	21,5	56,5	100,0	
Erkek	N	179	128	352	659	
	%	27,2	19,4	53,4	100,0	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100,0	

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, kız öğrencilerin %56,5 görsel, %22 bedensel, %21,5 işitsel öğrenme biçemine sahip oldukları, erkek öğrencilerin ise %53,4 görsel, %27,2 bedensel ve %19,4 işitsel öğrenme biçemine sahip oldukları görülmüştür. Farklı cinsiyete sahip olan öğrencilerin öğrenme biçemlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=3,751$, $p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin yaş değişkenlerine göre öğrenme biçemlerinin analizi Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Yaş Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Yaşınız		ÖĞRENME BİÇEMLERİ				X ²
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
17–19 arası	N	73	48	150	271	X ² =5.449 sd=6 p=0.488
	%	26,9	17,7	55,4	100,0	
20–22 arası	N	112	99	245	456	
	%	24,6	21,7	53,7	100,0	
23–25 arası	N	77	57	156	290	
	%	26,6	19,7	53,8	100,0	
26–28 arası	N	10	15	40	65	
	%	15,4	23,1	61,5	100,0	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100,0	

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, 17-19 arası yaş grubunda yer alanların, %55,4 görsel, %26,9 bedensel, %17,7 işitsel

öğrenme biçimine, 20-22 arası yaş grubunda yer alanların %53,7 görsel, %24,6 bedensel, %21,7 işitsel öğrenme biçimine, 23-25 arası yaş grubunda yer alanların %53,8 görsel, %26,6 bedensel, %19,7 işitsel öğrenme biçimine, 26-28 arası yaş grubunda yer alanların %61,5 görsel, %23,1 işitsel, %15,4 bedensel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin öğrenme biçimlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(6)}=5.449$, $p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin bölüm değişkenlerine göre öğrenme biçimlerinin analizi Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Bölüm Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Bölümünüz		ÖĞRENME BİÇEMLERİ				X^2
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	N	137	117	295	549	$X^2=5.433$ sd=4 p=0.246
	%	25,0	21,3	53,7	100	
Spor Yöneticiliği	N	57	53	117	227	
	%	25,1	23,3	51,5	100	
Antrenörlük Eğitimi	N	78	49	179	306	
	%	25,5	16,0	58,5	100	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100	

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin %53,7’sinin görsel, %25’inin bedensel, %21,3’ünün işitsel öğrenme biçimine, Spor Yöneticiliği Bölümünde okuyan öğrencilerin 51,5 görsel, %25,1 bedensel, %23,3 işitsel öğrenme biçimine, Antrenörlük Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerin %58,5 görsel, %25,5 bedensel, %16 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Farklı bölümlerde öğrenim görmektedir olan öğrencilerin öğrenme biçimlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=5.433$, $p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin bölüm değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin sınıf değişkenlerine göre öğrenme biçemlerinin analizi Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Sınıf Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Sınıfınız		ÖĞRENME BİÇEMLERİ				X ²
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
1. Sınıf	N	135	98	304	537	X ² =2.680 sd=2 p=0.239
	%	25,1	18,2	56,6	100,0	
4. Sınıf	N	137	121	287	545	
	%	25,1	22,2	52,7	100,0	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100,0	

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, 1. sınıf öğrencilerinin %56,6 görsel, %25,1 bedensel, %18,2 işitsel öğrenme biçemine sahip oldukları, 4. sınıf öğrencilerinin ise %52,7 görsel, %25,1 bedensel, %22,2 işitsel öğrenme biçemine sahip oldukları görülmüştür. Farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin öğrenme biçemlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=2.680$, $p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre öğrenme biçemlerinin analizi Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Lise Türü		ÖĞRENME BİÇEMLERİ				X ²
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
Genel Lise	N	203	163	444	810	X ² =2.128 sd=4 p=0.712
	%	25,1	20,1	54,8	100,0	
Meslek Liseleri	N	50	36	92	178	
	%	28,1	20,2	51,7	100,0	
Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Lise	N	19	20	55	94	
	%	20,2	21,3	58,5	100,0	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100,0	

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, Genel Liseden mezun olan öğrencilerin %54,8 görsel, %25,1 bedensel, %20,1 işitsel öğrenme biçimine, Meslek Liselerinden mezun olan öğrencilerin, %51,7 görsel, %28,1 bedensel, %20,2 işitsel öğrenme biçimine, Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Liseden mezun olan öğrencilerin ise %58,5 görsel, %21,3 işitsel, %20,2 bedensel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Farklı liselerden mezun olan öğrencilerin öğrenme biçemlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(4)}=2.128$, $p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre öğrenme biçemlerinin analizi Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Alan Türü Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Lise Alan Türü		ÖĞRENME BİÇEMLERİ				X ²
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
Spor Alanı	N	39	39	91	169	X ² =5.242 sd=8 p=0.731
	%	23,1	23,1	53,8	100,0	
Fen Bilimleri	N	25	26	51	102	
	%	24,5	25,5	50,0	100,0	
Türkçe-Matematik	N	96	66	212	374	
	%	25,7	17,6	56,7	100,0	
Sosyal Bilimler	N	90	67	191	348	
	%	25,9	19,3	54,9	100,0	
Diğer Alan	N	22	21	46	89	
	%	24,7	23,6	51,7	100,0	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100,0	

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, Spor Alanından mezun olan öğrencilerin %53,8 görsel, %23,1 bedensel ve işitsel öğrenme biçimine, Fen Bilimleri alanından mezun olan öğrencilerin %50 görsel, %25,5 işitsel, %24,5 bedensel öğrenme biçimine, Türkçe-Matematik alanından mezun olan öğrencilerin %56,7 görsel, %25,7 bedensel, %17,6

işitsel öğrenme biçimine, Sosyal Bilimler alanından mezun olan öğrencilerin %54,9 görsel, %25,9 bedensel, %19,3 işitsel öğrenme biçimine, Diğer Alanlardan mezun olan öğrencilerin ise %51,7 görsel, %24,7 bedensel, %23,6 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Farklı lise alan türlerinden mezun olan öğrencilerin öğrenme biçimlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(8)}=5.242$, $p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin branş değişkenlerine göre öğrenme biçimlerinin analizi Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Branş Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçimlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Branşınız		ÖĞRENME BİÇİMLERİ				X^2
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
Atletizm	N	18	29	51	98	$X^2=16.220$ $sd=16$ $p=0.438$
	%	18,4	29,6	52,0	100,0	
Futbol	N	86	58	169	313	
	%	27,5	18,5	54,0	100,0	
Tenis	N	18	15	37	70	
	%	25,7	21,4	52,9	100,0	
Hentbol	N	19	18	39	76	
	%	25,0	23,7	51,3	100,0	
Basketbol	N	23	18	46	87	
	%	26,4	20,7	52,9	100,0	
Voleybol	N	20	21	77	118	
	%	16,9	17,8	65,3	100,0	
Güreş	N	15	11	37	63	
	%	23,8	17,5	58,7	100,0	
Uzak Doğu Sporları	N	21	16	40	77	
	%	27,3	20,8	51,9	100,0	
Diğer Branşlar	N	52	33	95	180	
	%	28,9	18,3	52,8	100,0	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100,0	

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, Atletizm branşında faaliyet gösteren öğrencilerin %52 görsel, %29,6 işitsel, %18,4 bedensel öğrenme biçimine, Futbol branşında faaliyet gösteren öğrencilerin %54 görsel, %27,5 bedensel, %18,5 işitsel öğrenme biçimine, Tenis branşında faaliyet

gösteren öğrencilerin %52,9 görsel, %25,7 bedensel, %21,4 işitsel öğrenme biçimine, Hentbol branşında faaliyet gösteren öğrencilerin %51,3 görsel, %25,0 bedensel, %23,7 işitsel öğrenme biçimine, Basketbol branşında faaliyet gösteren öğrencilerin %52,9 görsel, %26,4 bedensel, %20,7 işitsel öğrenme biçimine, Voleybol branşında faaliyet gösteren öğrencilerin %65,3 görsel, %17,8 işitsel, %16,9 bedensel öğrenme biçimine, Güreş branşında faaliyet gösteren öğrencilerin %58,7 görsel, %23,8 bedensel, %17,5 işitsel öğrenme biçimine, Uzak Doğu Sporlarında faaliyet gösteren öğrencilerin %51,9 görsel, %27,3 bedensel, %20,8 işitsel öğrenme biçimine, Diğer branşlarda faaliyet gösteren öğrencilerin ise %52,8 görsel, %28,9 bedensel, %18,3 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Farklı branşlarda faaliyet gösteren öğrencilerin öğrenme biçimlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(16)}=16.220$, $p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre öğrenme biçimlerinin analizi Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Ders Çalışma Zamanlarını Nasıl Planladıkları Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçimlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Ders Çalışma Zamanınızı Nasıl Planlarsınız		ÖĞRENME BİÇİMLERİ				X^2
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
Ders çalışmaya her gün düzenli olarak belirli bir zaman ayırıyorum	N	41	57	150	248	$X^2=30.688$ sd=10 p=0.001
	%	16,5	23,0	60,5	100,0	
Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	N	109	97	262	468	
	%	23,3	20,7	56,0	100,0	
Sınavdan önceki akşam veya bir gün önce sadece sınav için çalışırım	N	69	43	114	226	
	%	30,5	19,0	50,4	100,0	
Boş zamanlarımda tümünde ders çalışırım	N	17	5	23	45	
	%	37,8	11,1	51,1	100,0	
Hiç ders çalışmam	N	15	10	13	38	
	%	39,5	26,3	34,2	100,0	
Programsız çalışırım	N	21	7	29	57	
	%	36,8	12,3	50,9	100,0	
Toplam	N	272	219	591	1082	
	%	25,1	20,2	54,6	100,0	

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, “ders çalışmaya her gün düzenli olarak belirli bir zaman ayırıyorum” diyen öğrencilerin %60,5 görsel, %23 işitsel, %16,5 bedensel öğrenme biçimine, “sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım” diyen öğrencilerin %56 görsel, %23,3 bedensel, %20,7 işitsel öğrenme biçimine, “sınavdan önceki akşam veya bir gün önce sadece sınav için çalışırım” diyen öğrencilerin %50,4 görsel, %30,5 bedensel, %19 işitsel öğrenme biçimine, “boş zamanlarımda tümünde ders çalışırım” diyen öğrencilerin %51,1 görsel, %37,8 bedensel, %11,1 işitsel öğrenme biçimine, “hiç ders çalışmam” diyen öğrencilerin %39,5 bedensel, %34,2 görsel, %26,3 işitsel öğrenme biçimine, “programsız çalışırım” diyen öğrencilerin ise %50,9 görsel, %36,8 bedensel, %12,3 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Ders çalışma zamanlarını farklı planlayan öğrencilerin, öğrenme biçemlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(10)}=30.688$, $p<0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre öğrenme biçemlerinin analizi Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Değişkenlerine Göre Öğrenme Biçemlerine İlişkin Kay Kare Testi Sonuçları

Akademik Başarı		ÖĞRENME BİÇEMLERİ				X ²
		Bedensel	İşitsel	Görsel	Toplam	
2.00–2.49 arası	N	11	13	44	68	X ² =8.524 sd=6 p=0.202
	%	16,2	19,1	64,7	100,0	
2.50–2.99 arası	N	75	55	134	264	
	%	28,4	20,8	50,8	100,0	
3.00–3.49 arası	N	36	42	87	165	
	%	21,8	25,5	52,7	100,0	
3.50–4.00 arası	N	15	11	22	48	
	%	31,3	22,9	45,8	100,0	
Toplam	N	137	121	287	545	
	%	25,1	22,2	52,7	100,0	

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin akademik başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, 2.00-2.49 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %64,7 görsel, %19,1 işitsel, %16,2 bedensel öğrenme biçimine, 2.50-2.99 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %50,8 görsel, %28,4 bedensel, %20,8 işitsel öğrenme biçimine, 3.00-3.49 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %52,7 görsel, %25,5 işitsel, %21,8 bedensel öğrenme biçimine, 3.50-4.00 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %45,8 görsel, %31,3 bedensel, %22,9 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Akademik başarıları farklı olan dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğrenme biçimlerinde gözlenen bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($X^2_{(6)}=8.524$, $p>0.05$). Bu sonuç, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin, akademik başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

4.2.2. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplam puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait $\bar{X}$ ve S Değerleri

PÇE ve Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	S	PÇE’den Alınabilecek En Düşük ve Yüksek Puanlar
Acelecı Yaklaşım	1082	29,80	7,25	9–54
Düşünen Yaklaşım	1082	11,67	4,58	5–30
Kaçıngan Yaklaşım	1082	11,03	5,24	4–24
Değerlendirici Yaklaşım	1082	7,03	3,14	3–18
Kendine Güvenli Yaklaşım	1082	18,00	5,35	7–42
Planlı Yaklaşım	1082	9,00	3,63	4–24
Problem Çözme Toplam Puanı	1082	86,56	18,96	32–192

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere öğrencilerin, acelecı yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=29,80$, düşünen yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=11,67$, kaçıngan yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=11,03$, değerlendirici yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=7,03$, kendine güvenli yaklaşım alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{X}=18,00$, planlı yaklaşım alt boyutuna

ait puan ortalamaları $\bar{X}=9,00$ ve problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları $\bar{X}=86,56$ olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Aceleci Yaklaşım	Kız	423	29,53	7,33	-,988	0,323
	Erkek	659	29,98	7,19		
Düşünen Yaklaşım	Kız	423	11,45	4,65	-1,246	0,213
	Erkek	659	11,81	4,54		
Kaçıngan Yaklaşım	Kız	423	10,75	4,99	-1,462	0,144
	Erkek	659	11,22	5,39		
Değerlendirici Yaklaşım	Kız	423	6,80	3,15	-1,936	0,053
	Erkek	659	7,18	3,13		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kız	423	18,16	5,22	,771	0,441
	Erkek	659	17,90	5,43		
Planlı Yaklaşım	Kız	423	9,04	3,76	,282	0,778
	Erkek	659	8,98	3,56		
Problem Çözme Toplam Puanı	Kız	423	85,75	17,70	-1,158	0,247
	Erkek	659	87,08	19,73		

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, aceleci yaklaşım alt boyutunda kız öğrencilerin $\bar{X}=29,53$ erkek öğrencilerin $\bar{X}=29,98$ ($t=-,988$; $p>0.05$), düşünen yaklaşım alt boyutunda kız öğrencilerin $\bar{X}=11,45$ erkek öğrencilerin $\bar{X}=11,81$ ($t=-1.246$; $p>0.05$), kaçıngan yaklaşım alt boyutunda kız öğrencilerin $\bar{X}=10,75$ erkek öğrencilerin $\bar{X}=11,22$ ($t=-1.462$; $p>0.05$), değerlendirici yaklaşım alt boyutunda kız öğrencilerin $\bar{X}=6,80$ erkek öğrencilerin $\bar{X}=7,18$ ($t=-1.936$; $p>0.05$), kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda kız öğrencilerin $\bar{X}=18,16$ erkek öğrencilerin $\bar{X}=17,90$ ($t=.771$; $p>0.05$), planlı yaklaşım alt boyutunda kız öğrencilerin $\bar{X}=9,04$ erkek öğrencilerin $\bar{X}=8,98$ ($t=.282$; $p>0.05$) ve problem çözme becerileri toplamında kız öğrencilerin $\bar{X}=85,75$ erkek öğrencilerin $\bar{X}=87,08$ ($t=-1.158$; $p>0.05$) puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin sınıf değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Sınıf Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	t	p
Acelecı Yaklaşım	1.Sınıf	537	29,64	7,02	-,736	0,462
	4.Sınıf	545	29,97	7,47		
Düşünen Yaklaşım	1.Sınıf	537	11,54	4,48	-,899	0,369
	4.Sınıf	545	11,79	4,68		
Kaçınan Yaklaşım	1.Sınıf	537	10,84	5,25	-1,175	0,240
	4.Sınıf	545	11,22	5,23		
Değerlendirici Yaklaşım	1.Sınıf	537	6,83	3,00	-2,049	0,041*
	4.Sınıf	545	7,22	3,27		
Kendine Güvenli Yaklaşım	1.Sınıf	537	17,87	5,33	-,795	0,427
	4.Sınıf	545	18,13	5,37		
Planlı Yaklaşım	1.Sınıf	537	8,89	3,51	-,986	0,324
	4.Sınıf	545	9,11	3,75		
Problem Çözme Toplam Puanı	1.Sınıf	537	85,64	18,86	-1,577	0,115
	4.Sınıf	545	87,46	19,04		

*p<0,05

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, acelecı yaklaşım alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=29,64$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=29,97$ ($t=-.736$; $p>0.05$), düşünen yaklaşım alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=11,54$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=11,79$ ($t=-.899$; $p>0.05$), kaçınan yaklaşım alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=10,84$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=11,22$ ($t=-1.175$; $p>0.05$), kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=17,87$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=18,13$ ($t=-.795$; $p>0.05$), planlı yaklaşım alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=8,89$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=9,11$ ($t=-.986$; $p>0.05$) ve problem çözme becerileri toplamında 1.sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=85,64$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=87,46$ ($t=-1.577$; $p>0.05$) puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin acelecı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ise 1. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=6,83$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=7,22$ ($t=-2.049$; $p<0.05$) puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuş ve sınıflar arasındaki bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaş değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Yaş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p
Aceleci Yaklaşım	17–19 arası	271	30,02	7,32	1,952	0,119
	20–22 arası	456	30,26	7,19		
	23–25 arası	290	29,07	7,17		
	26–28 arası	65	29,00	7,49		
Düşünen Yaklaşım	17–19 arası	271	11,87	4,51	1,043	0,373
	20–22 arası	456	11,49	4,50		
	23–25 arası	290	11,90	4,88		
	26–28 arası	65	11,06	3,97		
Kaçıngan Yaklaşım	17–19 arası	271	11,28	5,48	1,704	0,164
	20–22 arası	456	11,28	5,35		
	23–25 arası	290	10,50	4,93		
	26–28 arası	65	10,63	4,69		
Değerlendirici Yaklaşım	17–19 arası	271	6,89	2,94	,361	0,781
	20–22 arası	456	7,10	3,23		
	23–25 arası	290	7,10	3,26		
	26–28 arası	65	6,86	2,87		
Kendine Güvenli Yaklaşım	17–19 arası	271	18,42	5,30	1,136	0,333
	20–22 arası	456	18,04	5,31		
	23–25 arası	290	17,65	5,29		
	26–28 arası	65	17,56	6,03		
Planlı Yaklaşım	17–19 arası	271	9,29	3,65	,843	0,470
	20–22 arası	456	8,94	3,69		
	23–25 arası	290	8,83	3,63		
	26–28 arası	65	8,95	3,20		
Problem Çözme Toplam Puanı	17–19 arası	271	87,80	18,80	1,501	0,213
	20–22 arası	456	87,13	18,76		
	23–25 arası	290	85,06	19,59		
	26–28 arası	65	84,07	17,99		

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, 17-19, 20-22, 23-25, 26-28 yaş grubunda yer alan öğrencilerin, aceleci yaklaşım ($F=1.952$), düşünen yaklaşım ($F=1.043$), kaçıngan yaklaşım ($F=1.704$), değerlendirici yaklaşım ($F=.361$), kendine güvenli

yaklaşım ($F=1.136$), planlı yaklaşım ($F=.843$) alt boyut puan ortalamalarına ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarına ($F=1.501$) ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin bölüm değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir

Tablo. 4.17. Öğrencilerin Bölüm Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	F	p
Aceleci Yaklaşım	Beden Eğ. ve Spor Öğr.	549	29,42	7,40	1,705	0,182
	Spor Yöneticiliği	227	30,40	6,57		
	Antrenörlük Eğitimi	306	30,05	7,42		
Düşünen Yaklaşım	Beden Eğ. ve Spor Öğr.	549	11,84	4,70	2,809	0,061
	Spor Yöneticiliği	227	11,95	4,71		
	Antrenörlük Eğitimi	306	11,15	4,23		
Kaçıngan Yaklaşım	Beden Eğ. ve Spor Öğr.	549	11,21	5,32	,750	0,473
	Spor Yöneticiliği	227	10,99	4,93		
	Antrenörlük Eğitimi	306	10,75	5,33		
Değerlendirici Yaklaşım	Beden Eğ. ve Spor Öğr.	549	7,14	3,18	1,577	0,207
	Spor Yöneticiliği	227	7,14	3,24		
	Antrenörlük Eğitimi	306	6,76	3,00		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Beden Eğ. ve Spor Öğr.	549	18,22	5,37	1,368	0,255
	Spor Yöneticiliği	227	18,01	5,02		
	Antrenörlük Eğitimi	306	17,59	5,54		
Planlı Yaklaşım	Beden Eğ. ve Spor Öğr.	549	9,16	3,71	1,152	0,316
	Spor Yöneticiliği	227	8,93	3,73		
	Antrenörlük Eğitimi	306	8,77	3,42		
Problem Çözme Toplam Puanı	Beden Eğ. ve Spor Öğr.	549	87,01	19,59	1,300	0,273
	Spor Yöneticiliği	227	87,43	18,44		
	Antrenörlük Eğitimi	306	85,10	18,17		

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, aceleci yaklaşım ($F=1.705$), düşünen yaklaşım ($F=2.809$), kaçıngan yaklaşım ($F=.750$), değerlendirici yaklaşım ($F=1.577$), kendine güvenli yaklaşım ($F=1.368$), planlı yaklaşım ($F=1.152$)

alt boyut puan ortalamalarına ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarına ($F=1.300$) ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının bölüm değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Aceleci Yaklaşım	Genel Lise	810	30,02	7,44	1,932	0,145
	Meslek Liseleri	178	29,48	6,84		
	Süper Lise/ Fen Lisesi Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	28,56	6,14		
Düşünen Yaklaşım	Genel Lise	810	11,65	4,59	,171	0,843
	Meslek Liseleri	178	11,83	4,66		
	Süper Lise/ Fen Lisesi Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	11,51	4,41		
Kaçıngan Yaklaşım	Genel Lise	810	11,04	5,34	,620	0,538
	Meslek Liseleri	178	11,27	5,04		
	Süper Lise/ Fen Lisesi Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	10,53	4,79		
Değerlendirici Yaklaşım	Genel Lise	810	7,06	3,17	,179	0,836
	Meslek Liseleri	178	6,98	3,24		
	Süper Lise/ Fen Lisesi Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	6,87	2,68		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Genel Lise	810	18,03	5,26	1,224	0,295
	Meslek Liseleri	178	18,28	5,78		
	Süper Lise/ Fen Lisesi Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	17,23	5,24		
Planlı Yaklaşım	Genel Lise	810	8,98	3,66	,203	0,816
	Meslek Liseleri	178	8,98	3,69		
	Süper Lise/ Fen Lisesi Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	9,23	3,37		
Problem Çözme Toplam Puanı	Genel Lise	810	86,80	18,99	,981	0,375
	Meslek Liseleri	178	86,84	19,39		
	Süper Lise/ Fen Lisesi Anadolu Lisesi/Özel Lise	94	83,94	17,89		

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, Genel Lise, Meslek Liseleri, Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Lise’den mezun olan öğrencilerin aceleci yaklaşım ($F=1.932$), düşünen yaklaşım ($F=.171$), kaçınan yaklaşım ($F=.620$), değerlendirici yaklaşım ($F=.179$), kendine güvenli yaklaşım ($F=1.224$), planlı yaklaşım ($F=.203$), alt boyut puan ortalamalarına ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarına ($F=.981$) ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Alan Türü Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Lise Alan Türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Aceleci Yaklaşım	Spor Alanı	169	30,92	8,04	1,262	0,283
	Fen Bilimleri	102	29,71	7,11		
	Türkçe-Matematik	374	29,46	7,17		
	Sosyal Bilimler	348	29,65	6,97		
	Diğer Alanlar	89	29,83	7,14		
Düşünen Yaklaşım	Spor Alanı	169	11,62	4,53	,635	0,637
	Fen Bilimleri	102	11,60	4,48		
	Türkçe-Matematik	374	11,47	4,50		
	Sosyal Bilimler	348	11,98	4,91		
	Diğer Alanlar	89	11,44	3,77		
Kaçınan Yaklaşım	Spor Alanı	169	11,60	5,67	,907	0,459
	Fen Bilimleri	102	11,16	5,22		
	Türkçe-Matematik	374	10,89	5,31		
	Sosyal Bilimler	348	11,03	5,06		
	Diğer Alanlar	89	10,40	4,80		
Değerlendirici Yaklaşım	Spor Alanı	169	7,05	3,15	1,863	0,115
	Fen Bilimleri	102	7,59	3,49		
	Türkçe-Matematik	374	6,77	2,90		
	Sosyal Bilimler	348	7,20	3,29		
	Diğer Alanlar	89	6,78	3,04		

Tablo 4.19. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Alan Türü Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devamı)

	Lise Alan Türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Kendine Güvenli Yaklaşım	Spor Alanı	169	18,11	5,05	,148	0,964
	Fen Bilimleri	102	17,83	5,34		
	Türkçe-Matematik	374	17,88	5,18		
	Sosyal Bilimler	348	18,14	5,66		
	Diğer Alanlar	89	17,98	5,45		
Planlı Yaklaşım	Spor Alanı	169	8,86	3,30	,959	0,429
	Fen Bilimleri	102	9,65	3,81		
	Türkçe-Matematik	374	8,89	3,53		
	Sosyal Bilimler	348	9,00	3,90		
	Diğer Alanlar	89	8,96	3,40		
Problem Çözme Toplam Puanı	Spor Alanı	169	88,20	19,44	,879	0,476
	Fen Bilimleri	102	87,57	18,45		
	Türkçe-Matematik	374	85,39	18,74		
	Sosyal Bilimler	348	87,02	19,13		
	Diğer Alanlar	89	85,42	18,93		

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, Spor Alanı, Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler, Diğer Alanlardan mezun olan öğrencilerin, aceleci yaklaşım ($F=1.262$), düşünen yaklaşım ($F=.635$), kaçınan yaklaşım ($F=.907$), değerlendirici yaklaşım ($F=1.863$), kendine güvenli yaklaşım ($F=.148$), planlı yaklaşım ($F=.959$) alt boyut puan ortalamalarına ve problem çözme becerisi toplam puan ($F=.879$) ortalamalarına ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin branş değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Branş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Spor Branşı	N	$\bar{X}$	S	F	p
Aceleci Yaklaşım	Atletizm	98	30,32	8,28	,623	0,759
	Futbol	313	30,05	7,34		
	Tenis	70	29,44	6,33		
	Hentbol	76	30,53	8,17		
	Basketbol	87	29,57	6,90		
	Voleybol	118	29,33	6,73		
	Güreş	63	29,44	6,65		
	Uzak Doğu Sporları	77	28,55	6,24		
	Diğer Branşlar	180	30,02	7,55		
Düşünen Yaklaşım	Atletizm	98	11,65	4,66	1,042	0,402
	Futbol	313	11,77	4,42		
	Tenis	70	11,95	4,00		
	Hentbol	76	10,68	4,11		
	Basketbol	87	11,50	4,67		
	Voleybol	118	11,72	4,55		
	Güreş	63	12,74	4,49		
	Uzak Doğu Sporları	77	11,85	5,24		
	Diğer Branşlar	180	11,39	4,90		
Kaçıngan Yaklaşım	Atletizm	98	11,91	5,46	1,109	0,354
	Futbol	313	10,97	5,23		
	Tenis	70	10,41	4,91		
	Hentbol	76	11,11	5,95		
	Basketbol	87	11,27	5,61		
	Voleybol	118	10,44	4,72		
	Güreş	63	11,92	5,50		
	Uzak Doğu Sporları	77	10,29	5,09		
	Diğer Branşlar	180	11,15	5,05		
Değerlendirici Yaklaşım	Atletizm	98	6,67	3,10	1,112	0,352
	Futbol	313	7,26	3,14		
	Tenis	70	6,90	3,20		
	Hentbol	76	6,48	3,21		
	Basketbol	87	6,97	2,91		
	Voleybol	118	6,78	2,91		
	Güreş	63	7,36	3,01		
	Uzak Doğu Sporları	77	7,54	3,48		
	Diğer Branşlar	180	6,97	3,26		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Atletizm	98	18,76	4,73	1,274	0,253
	Futbol	313	17,54	5,26		
	Tenis	70	18,11	5,34		
	Hentbol	76	17,80	5,49		
	Basketbol	87	18,10	6,02		
	Voleybol	118	17,80	5,40		
	Güreş	63	19,52	4,76		
	Uzak Doğu Sporları	77	18,35	5,86		
	Diğer Branşlar	180	17,83	5,32		

Tablo 4.20. Öğrencilerin Branş Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devamı)

	Spor Branşı	N	$\bar{X}$	S	F	p
Planlı Yaklaşım	Atletizm	98	9,30	3,31	,971	0,457
	Futbol	313	8,92	3,43		
	Tenis	70	8,67	2,69		
	Hentbol	76	8,57	3,65		
	Basketbol	87	8,85	4,05		
	Voleybol	118	9,07	3,54		
	Güreş	63	9,76	3,97		
	Uzak Doğu Sporları	77	9,57	4,44		
	Diğer Branşlar	180	8,80	3,80		
Problem Çözme Toplam Puanı	Atletizm	98	88,64	18,25	,701	0,691
	Futbol	313	86,54	19,81		
	Tenis	70	85,50	15,94		
	Hentbol	76	85,21	20,06		
	Basketbol	87	86,28	19,69		
	Voleybol	118	85,17	18,19		
	Güreş	63	90,76	16,95		
	Uzak Doğu Sporları	77	86,18	19,13		
	Diğer Branşlar	180	86,18	19,30		

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, Atletizm, Futbol, Tenis, Hentbol, Basketbol, Voleybol, Güreş, Uzak Doğu Sporları, Diğer Branşlarda faaliyet gösteren öğrencilerin, aceleci yaklaşım ($F=.623$), düşünen yaklaşım ($F=1.042$), kaçınan yaklaşım ($F=1.109$), değerlendirci yaklaşım ($F=1.112$), kendine güvenli yaklaşım ($F=1.274$), planlı yaklaşım ($F=.971$) alt boyut puan ortalamalarına ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarına ($F=.701$), ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey ve Tamhane’s T2 testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Ders Çalışma Zamanlarını Nasıl Planladıkları Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları

		Ders Çalışma Zamanınızı Nasıl Planlarsınız	N	$\bar{X}$	S	F	p	Tukey	Tam hane
Aceleci Yaklaşım	1	Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	29,13	8,04	3,900	0,002*	-	1-5 5-6
	2	Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	468	29,70	6,90				
	3	Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	30,34	6,88				
	4	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım	45	31,24	6,82				
	5	Hiç ders çalışmam	38	33,52	7,57				
	6	Programsız çalışırım	57	27,89	6,96				
Düşünen Yaklaşım	1	Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	11,14	4,46	2,819	0,015*	1-3	-
	2	Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	468	11,44	4,41				
	3	Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	12,46	4,82				
	4	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım	45	11,84	4,62				
	5	Hiç ders çalışmam	38	12,92	5,26				
	6	Programsız çalışırım	57	11,68	4,67				
Kaçırgan Yaklaşım	1	Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	10,72	5,30	2,029	0,072	-	-
	2	Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	468	10,97	5,24				
	3	Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	11,20	5,10				
	4	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım	45	11,57	5,55				
	5	Hiç ders çalışmam	38	13,34	5,67				
	6	Programsız çalışırım	57	10,31	4,71				
Değerlendirici Yaklaşım	1	Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	6,79	3,06	,565	0,727	-	-
	2	Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	468	7,09	3,15				
	3	Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	7,10	3,20				
	4	Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım	45	6,91	3,44				
	5	Hiç ders çalışmam	38	7,55	3,29				
	6	Programsız çalışırım	57	7,08	2,94				

Tablo 4.21. Öğrencilerin Ders Çalışma Zamanlarını Nasıl Planladıkları Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları (Devamı)

	Ders Çalışma Zamanınızı Nasıl Planlarsınız	N	$\bar{X}$	S	F	p	Tukey	Tam hane
Kendine Güvenli Yaklaşım	1 Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	17,03	5,26	2,763	0,017*	1-3	-
	2 Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	468	18,20	5,36				
	3 Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	18,58	5,59				
	4 Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım	45	18,84	4,08				
	5 Hiç ders çalışmam	38	18,44	5,37				
	6 Programsız çalışırım	57	17,35	5,13				
Planlı Yaklaşım	1 Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	8,56	3,45	1,270	0,274	-	-
	2 Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	468	9,05	3,63				
	3 Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	9,29	3,86				
	4 Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım	45	9,42	3,27				
	5 Hiç ders çalışmam	38	9,36	3,80				
	6 Programsız çalışırım	57	8,80	3,68				
Problem Çözme Toplam Puanı	1 Ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum	248	83,39	19,24	4,403	0,001*	1-3 1-5 5-6	-
	2 Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım	468	86,47	18,66				
	3 Sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım	226	89,00	19,03				
	4 Boş zamanlarımın tümünde ders çalışırım	45	89,84	16,81				
	5 Hiç ders çalışmam	38	95,15	18,07				
	6 Programsız çalışırım	57	83,14	19,37				

*p<0,05

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre, kaçınan yaklaşım ($F=2.029$), değerlendirici yaklaşım ($F=.565$) ve planlı yaklaşım ($F=1.270$) alt boyut puan ortalamalarına ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin, aceleci yaklaşım ($F=3.900$), düşünen yaklaşım ($F=2.819$), kendine güvenli yaklaşım ($F=2.763$) alt boyut puan ortalamalarına ve problem çözme becerileri toplam puan ortalamalarına ($F=4.403$) ilişkin hesaplanan F değerlerinin ise 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testine geçmeden önce Levene's testi ile varyansların homojen olup olmadığı sınanmıştır. Düşünen yaklaşım ($L_F=1,673$; $p>0.05$), kendine güvenli yaklaşım ($L_F=1,746$; $p>0.05$), problem çözme toplamında ($L_F=.762$; $p>0.05$), varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve bu boyutlarda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Aceleci yaklaşım boyutunda ($L_F=2,721$; $p<0.05$) ise varyansların homojen olmadığı tespit edilmiş ve bu boyutta anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane's T_2 testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 4.21'de ayrı bir sütunda gösterilmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey Testi sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Değişkenlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey Testi Sonuçları

		Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	S	F	p	Tukey
Aceleci Yaklaşım	1	2.00–2.49 arası	68	30,01	7,51	,553	0,646	
	2	2.50–2.99 arası	264	29,57	7,02			
	3	3.00–3.49 arası	165	30,51	8,31			
	4	3.5–4.00 arası	48	30,20	6,83			
Düşünen Yaklaşım	1	2.00–2.49 arası	68	12,61	4,84	1,348	0,258	
	2	2.50–2.99 arası	264	11,73	4,66			
	3	3.00–3.49 arası	165	11,39	4,78			
	4	3.5–4.00 arası	48	12,35	4,05			
Kaçınan Yaklaşım	1	2.00–2.49 arası	68	11,26	5,06	1,174	0,319	
	2	2.50–2.99 arası	264	10,83	4,86			
	3	3.00–3.49 arası	165	11,56	5,87			
	4	3.5–4.00 arası	48	12,10	5,12			
Değerlendirici Yaklaşım	1	2.00–2.49 arası	68	7,32	3,15	,073	0,974	
	2	2.50–2.99 arası	264	7,16	3,34			
	3	3.00–3.49 arası	165	7,28	3,30			
	4	3.5–4.00 arası	48	7,27	3,00			
Kendine Güvenli Yaklaşım	1	2.00–2.49 arası	68	18,91	5,46	3,972	0,008*	2–4
	2	2.50–2.99 arası	264	17,56	5,42			
	3	3.00–3.49 arası	165	18,12	5,18			
	4	3.5–4.00 arası	48	20,22	5,10			
Planlı Yaklaşım	1	2.00–2.49 arası	68	9,50	3,83	2,967	0,032*	2–4 3–4
	2	2.50–2.99 arası	264	8,95	3,58			
	3	3.00–3.49 arası	165	8,81	3,82			
	4	3.5–4.00 arası	48	10,50	4,12			
Problem Çözme Toplam Puanı	1	2.00–2.49 arası	68	89,63	19,23	2,163	0,091	
	2	2.50–2.99 arası	264	85,82	19,06			
	3	3.00–3.49 arası	165	87,69	19,55			
	4	3.5–4.00 arası	48	92,66	15,96			

***p<0,05**

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere 2.00–2.49, 2.50–2.99, 3.00–3.49 ve 3.5–4.00 arası akademik başarıya sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerinin, aceleci yaklaşım ($F=.553$), düşünen yaklaşım ($F=1.348$), kaçınan yaklaşım ($F=1.174$), değerlendirici yaklaşım ($F=.073$) alt boyut puan ortalamalarına ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarına ($F=2.163$) ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, dördüncü sınıf öğrencilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının, akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılıklaşmadığını göstermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin, kendine güvenli yaklaşım ($F=3.972$) ve planlı yaklaşım ($F=2.967$) alt boyut puan ortalamalarına ilişkin hesaplanan F değerlerinin ise 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç, dördüncü sınıf öğrencilerinin kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testine geçmeden önce Levene's testi ile varyansların homojen olup olmadığı sınanmıştır. Kendine güvenli yaklaşım ($L_F=.432$; $p>0.05$) ve planlı yaklaşım ($L_F=.915$; $p>0.05$) boyutlarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve bu boyutlarda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 4.22'de ayrı bir sütunda gösterilmiştir.

Öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD ve Tamhane's T2 Testi sonuçları Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyutlarına ve Toplamına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları

		Öğrenme Biçemleri	N	$\bar{X}$	S	F	p	LSD	Tamhane
Aceleci Yaklaşım	1	Bedensel	272	30,28	7,32	1,920	0,147	-	-
	2	İşitsel	219	30,28	7,77				
	3	Görsel	591	29,41	6,99				
Düşünen Yaklaşım	1	Bedensel	272	12,12	4,53	1,775	0,170	-	-
	2	İşitsel	219	11,58	4,77				
	3	Görsel	591	11,49	4,53				
Kaçınan Yaklaşım	1	Bedensel	272	11,43	5,28	5,761	0,003*	-	2-3
	2	İşitsel	219	11,83	5,72				
	3	Görsel	591	10,56	4,99				
Değerlendirici Yaklaşım	1	Bedensel	272	7,16	2,99	,381	0,683	-	-
	2	İşitsel	219	7,06	3,18				
	3	Görsel	591	6,96	3,20				
Kendine Güvenli Yaklaşım	1	Bedensel	272	18,29	5,15	,666	0,514	-	-
	2	İşitsel	219	17,73	5,40				
	3	Görsel	591	17,97	5,42				
Planlı Yaklaşım	1	Bedensel	272	9,14	3,51	1,772	0,170	-	-
	2	İşitsel	219	9,32	3,97				
	3	Görsel	591	8,82	3,56				
Problem Çözme Toplam Puanı	1	Bedensel	272	88,43	18,20	3,270	0,038*	1-3	-
	2	İşitsel	219	87,83	18,92				
	3	Görsel	591	85,23	19,80				

*p<0,05

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere, bedensel, işitsel ve görsel öğrencilerin aceleci yaklaşım ($F=1.920$), düşünen yaklaşım ($F=1.775$), değerlendirici yaklaşım ($F=.381$), kendine güvenli yaklaşım ($F=.666$) ve planlı yaklaşım ($F=1.772$) alt boyut puan ortalamalarına ilişkin hesaplanan F değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının öğrenme biçemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin, kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamalarına ($F=5.761$) ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarına ($F=3.270$) ilişkin hesaplanan F değerlerinin ise 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının öğrenme biçemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere çoklu

karşılaştırma testine geçmeden önce Levene's testi ile varyansların homojen olup olmadığı sınanmıştır. Kaçınan yaklaşım ($L_F=5,838$; $p<0.05$) boyutunda varyansların homojen olmadığı tespit edilmiş ve bu boyutta anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Problem çözme toplamında ($L_F=2,847$; $p>0.05$) ise varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve bu boyutta anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 4.23'de ayrı bir sütunda gösterilmiştir.

Öğrencilerinin öğrenme biçemlerine (bedensel, işitsel, görsel) ait ham puanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki Tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Öğrenme Biçemleri		Problem Çözme Envanteri						
		Acelecı Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Kendine Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	PÇE Toplam
Bedensel	r	,027	-,186(**)	-,016	-,120(**)	-,152(**)	-,175(**)	-,136(**)
	p	,377	,000	,599	,000	,000	,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082	1082	1082	1082
İşitsel	r	,016	-,215(**)	-,052	-,177(**)	-,182(**)	-,170(**)	-,174(**)
	p	,597	,000	,085	,000	,000	,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082	1082	1082	1082
Görsel	r	-,053	-,275(**)	-,167(**)	-,205(**)	-,214(**)	-,241(**)	-,274(**)
	p	,084	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1082	1082	1082	1082	1082	1082	1082

**** p<0.01**

Öğrenme biçemleri ham puanları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olup olmadığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçemleri ile düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçemi ile kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada bulduğumuz bulguların ortaya konması ve sonuçlarının ilgili literatürden faydalanılarak tartışılması, araştırmanın sonuçları ve buna bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Örneklem grubundaki öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular

Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler, %24,3 Gazi Üniversitesi, %21,3 Selçuk Üniversitesi, %16,4 Kırıkkale Üniversitesi, %12,4 Niğde Üniversitesi, %11 Aksaray Üniversitesi, %5,5 Ahi Evran ve Ankara Üniversitesi, %3,6 da Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu öğrencilerin %50,7'si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde, %28,3'ü Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde ve %21'i Spor Yöneticiliği Bölümü'nde öğrenimlerini sürdürmektedirler. Araştırma grubundaki öğrencilerin %49,6'sı birinci sınıf, %50,4 dördüncü sınıf; %60,9'u erkek, %39,1'i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımlarında; %42,1 20-22, %26,8 23-25, %25 17-19, %6 26-28 yaş grubunda oldukları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunlukla Genel Liseden mezun oldukları (%74,8) ve bunu Meslek Liseleri (%16,5) ile Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Lise (%8,7)'nin izlediği belirlenmiştir. Mezun oldukları lise alan türlerine göre öğrencilerin %34,6 Türkçe-Matematik, %32,2 Sosyal Bilimler, %15,6 Spor Alanı, %9,4 Fen Bilimleri ve %8,2 Diğer Alandan mezun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin faaliyet gösterdikleri spor dalı olarak %28,9 oranıyla futbol birinci sırayı alırken, bunu sırasıyla %16,6 diğer branşlar, %10,9 voleybol, %9,1 atletizm, %8 basketbol, %7,1 uzak doğu sporları (taekwondo, judo, kick-box), %7 hentbol, %6,5 tenis, %5,8 güreş izlemiştir. Öğrencilerin %43,3'ü sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanlarını

sınav için çalışmaya harcadıklarını, %22,9'u ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırdıklarını, %20,9'u sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınav için çalıştıklarını, %5,3'ü programsız çalıştıklarını, %3,5'i hiç ders çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik not ortalamalarının incelenmesine sadece 4. sınıflar dahil edilmiştir. Bunun sebebi, verilerin toplandığı dönemde 1. sınıf öğrencilerinin henüz bir akademik not ortalamasına sahip olmamasıdır. 4. sınıf öğrencilerinin %48,4'ü 2.50-2.99 arasında akademik not ortalamasına sahip olduklarını, %30,3'ü 3.00-3.49 arası, %12,5'i 2.00-2.49 arası ve %8,8'i 3.50-4.00 arası akademik not ortalamasına sahip olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 4.1).

Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması

BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,6 görsel, %25,1 bedensel, %20,2 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin baskın öğrenme biçimlerinin öncelikli olarak görsel, sonra bedensel ve daha sonra da işitsel olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.3). Aslında beklenen sonuç; öğrencilerin bedensel öğrenme biçimlerinin daha baskın olmasıdır. Çünkü bedensel öğrenenlerin spor, dans, macera, yarışma, meydan okuma, koşma, sıçrama, atlama, yuvarlama becerilerine sahip olduğu (Aşkın, 2006) ve sportif olmaya müsait oldukları (Boydak, 2006); bu biçime sahip olanların aktör, sporcu, heykeltıraş, cerrah, teknik eleman olmaya yatkın oldukları ifade edilmiştir (Şimşek, 2002). Beden Eğitimi bu saydığımız özellikleri içinde bulunduran bir kavramdır. Fakat bedensel öğrenen öğrencilerin belirlenmesinin görsel ve işitseller kadar kolay olmadığı, bu gruptaki öğrencilerin, öğrenme biçimlerinin bir birleşimini kullanarak öğrendikleri ve bilgi verilince hem görmeye hem de dinlemeye ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmiştir (Erden ve Altun, 2006). Ayrıca Jones ve diğerlerinin (2003) yaptıkları araştırmada bireylerin sadece bir öğrenme stilini kullanmadıkları, ihtiyacı olan bilgiyi edinebilmek için farklı öğrenme stillerini de kullanabildikleri tespit edilmiştir. Ülkemizde, okulda uygulanan öğrenme tekniklerinden dolayı öğrenciler işitsel ve özellikle de görsel olmaya zorlanmaktadırlar. Bu zorlamaya yanıt verenler okul

sisteminde ayakta daha kolay durabilmekte, buna adapte olamayanlar ise sistemden elenmekte, altlarda kalmakta ve okul yaşamları kendilerine eziyet haline gelmektedir (Boydak, 2006). Ayrıca, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında değiştirilen müfredatlardan dolayı öğrencilerin eskiye göre daha az uygulama daha çok teorik ders görmeleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına öğrenci alınırken yapılan özel yetenek sınavlarında, ÖSS puanının etkisinin fazla olması bu sonucun ortaya çıkmasında bir neden teşkil etmiş olabilir. Araştırmamızda bulunan sonuçların bu bilgilere dayandığını söyleyebiliriz.

Farklı öğrenci grupları ve envanterlerle yapılan çalışmalarda; Reid (1987), Koreli, Çinli ve Japon öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel öğrenenler olduklarını; Ewing ve Yong (1993), Çin, Afrika ve Meksika asıllı Amerikalı azınlık öğrencilerinin ağırlıklı olarak görsel öğrenme stili tercihinine sahip olduğunu; Ninnis (1994) öğrencilerin öğrenme sürecinde, sözel iletişimden çok görsel öğrenme biçiminin bir özelliği olan şekil ve grafikleri tercih ettiklerini; Mahiroğlu (1999), öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinin en çok görsel olduğunu, onu işiterek ve yaparak öğrenme tercihlerinin izlediğini; Dee ve diğerleri (2002), öğrencilerin %88'inin görsel %55'inde işitsel öğrenme stiline sahip olduğunu; Şimşek (2002), öğrencilerin %63'ünün görsel, %27'sinin işitsel, %10'unun bedensel öğrenme biçimine sahip olduğunu; Çelik (2004), öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımlarının, öncelikli olarak %81,8 görsel, ikinci olarak %65,6 işitsel ve üçüncü olarak %62,3 bedensel olduğunu; Yıldırım ve Çirkinioğlu (2005), araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%49,5) görsel öğrenme stiline sahip olduğunu; Baysan (2005) öğrencilerin %81,2'sinin görsel, %8,4'ünün işitsel, %1,5'inin dokunsal/kinestetik, %4,4'ünün görsel-işitsel, %2'sinin görsel-dokunsal/kinestetik, %1,5'inin işitsel-dokunsal/kinestetik öğrenme tercihinine sahip olduklarını; Gürkan (2007) öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin %68 görsel, %16 bedensel, %16 işitsel olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacıların buldukları bu bulgular genel olarak bizim çalışmamızda bulduğumuz sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde, kız öğrencilerin %56,5 görsel, %22 bedensel,

%21,5 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları, erkek öğrencilerin ise %53,4 görsel, %27,2 bedensel ve %19,4 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir (Tablo 4.4.). Sonuç anlamlı çıkmamasına rağmen Tablo 4.4. incelendiğinde, erkek öğrencilerin bedensel öğrenme biçimlerinin kız öğrencilere göre daha baskın olduğu, kız öğrencilerin görsel ve işitsel öğrenme biçimlerinin de erkek öğrencilere göre daha baskın olduğu görülmüştür. Yıldırım ve Çirkinoglu (2005) yaptıkları araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişler fakat erkek öğrencilerin kinestetik öğrenme stili oranını kızlara göre daha yüksek; kız öğrencilerin işitsel öğrenme stili oranını ise erkek öğrencilere göre daha yüksek olarak belirlemişlerdir. Öğrenme biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını bulan araştırmalarda genellikle bedensel öğrenme biçimine sahip olma oranının erkeklerde daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan bazılarında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Can (2006) yaptığı araştırmada, üç öğrenme stili tercihinin, kız öğrencilerde homojen bir dağılım sergilediğini, erkek öğrencilerde ise bedensel öğrenme stilini tercih etmenin belirgin biçimde fazla olduğunu bulmuştur. Dunn ve diğerleri (1994) tarafından yapılan araştırmada bir grupta kızların, erkeklerden daha işitsel; erkeklerin ise kızlardan daha görsel ve kinestetik olduğu belirlenmiştir. Ergür ve Saraçbaşı (2002) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok görsel tekniklerle, erkek öğrencilerin de kız öğrencilerden daha çok kinestetik tekniklerle öğrenmeye eğilimli oldukları tespit edilmiştir.

Bu alanda, araştırmada bulduğumuz öğrenme biçimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu destekleyen birçok çalışma mevcuttur. Farklı öğrenci gruplarıyla ve envanterlerle yapılan çalışmalarda; Park (1997a), öğrencilerin görsel öğrenmelerinin cinsiyete göre bir farklılık oluşturmadığını; Shaw ve Marlow (1999), öğrenme stilleri arasında cinsiyetin farklılık oluşturmadığını; Hansen (2000) “Beden Eğitimi Öğrencileri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenme Stil Tercihlerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stil tercihleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel açıdan bir anlamlılık bulunmadığını; Kabadayı (2001), öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme biçimlerinde kayda değer bir farklılık

olmadığını; Loo (2002), öğrencilerin öğrenme stil tercihlerini belirlerken cinsiyetlerinin bu tercihe bir etkisinin olmadığını; İlhan (2002), kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini; Erginer (2002), öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme tipleri tercihlerinde farklar olduğunu fakat bu farkların belirgin olmadığını; Arslan (2003), öğrencilerin cinsiyet ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenen olduklarını; Fer (2003), öğrencilerin öğrenme biçimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, Ames (2003), öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını; Crabtree (2003), öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri açısından önemli farklılıklar olmadığını; Güzel (2004), öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını; Wishart (2005), her iki cinsiyete sahip öğrencilerinde benzer öğrenme yöntemlerini kullandıklarını; Arslan ve Babadoğan (2005) öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; Karakış (2006), öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından cinsiyetlerine göre manidar bir ilişki olmadığını; Demir (2006), öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını; Erkuş ve diğerleri (2006) öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığını tespit etmişlerdir.

Literatürde cinsiyetin öğrenme stili üzerinde etkisi olmadığını gösteren bu denli araştırma olmasına rağmen bir o kadarda cinsiyetin öğrenme stili üzerinde belirleyici bir rolü olduğunu gösteren araştırmalarda mevcuttur. McCarthy (1987), Matthews (1991), Ewing ve Yong (1993), Dunn ve Griggs (1995), Matthews (1996), Ergür (1998), Mahiroğlu (1999), Baran (2000), Taylor (2001), Kennedy (2002), Clump ve Skogsbergboise (2003), Tabanlıoğlu (2003), Güven (2004), Çubukçu (2004), Garland ve Martin (2005), Noh ve Muhammad (2005), Otrar (2006), yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin öğrenme stil tercihlerinin belirlenmesinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. Bu noktada bulunan sonuçların birbiri ile çelişkili gözükmesinin sebebini; literatürde öğrenme stillerine ait birden fazla kuramsal açıklamanın bulunması ve bunlara bağlı olarak geliştirilen ölçme araçlarının fazlalığı olarak açıklayabiliriz.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde, 17-19 yaşları arasında yer alanların; %55,4 görsel, %26,9 bedensel, %17,7 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları, 20-22 arası yaş grubunda yer alanların %53,7 görsel, %24,6 bedensel, %21,7 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları, 23-25 arası yaş grubunda yer alanların %53,8 görsel, %26,6 bedensel, %19,7 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları, 26-28 arası yaş grubunda yer alanların %61,5 görsel, %23,1 işitsel ve %15,4 bedensel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. 26-28 yaş grubu hariç öğrencilerin bütün yaş gruplarında baskın şekilde öncelikle görsel, ikinci olarak bedensel ve üçüncü olarak işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmektedir. 26-28 yaş grubunda ise öğrencilerin baskın öğrenme biçimi olarak öncelikle görsel, sonra işitsel ve bedensel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir (Tablo 4.5). Öğrencilerin yaşlarının öğrenme biçimleri üzerinde bir etkisinin olmadığını fakat büyük yaş grubundaki öğrencilerin ikinci olarak işitsel öğrenme biçimlerinin daha baskın olduğunu söyleyebiliriz. Ergür ve Saraçbaşı (2002) yaptıkları araştırmada görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme tipi tercihleri ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını, araştırmaya katılan bütün yaş gruplarında görsel öğrenmenin en yoğun olarak tercih edildiğini belirlemişlerdir. Taylor (2001) tarafından, beden eğitimi öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme stili tercihlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada da yaşa göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Ergür (1998), Truluck ve Courtenay (1999), İlhan (2002), Erginer (2004), Park (1997b) ve Crabtree (2003) tarafından yapılan araştırmalarda, yaşı öğrenme stilleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmada bulduğumuz sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin okudukları bölüm (beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, antrenörlük eğitimi) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; her üç bölümde de öğrencilerin yarıdan fazlasının görsel, ikinci bedensel, üçüncü olarak da işitsel öğrenme biçimlerine sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 4.6.). Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin bölüm değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Öğrencilerin

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmelerinin öğrenme biçimleri üzerinde bir farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz. Weng (2001) tarafından Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak yapılan araştırmada; Amerika'da bulunan, Kuzey Colorado Üniversitesi'ndeki 5 değişik akademik bölümde (beden eğitimi, açık havada (dışarıda) yapılan beden eğitimi, egzersiz ve spor bilimi, rekreasyon ve sınıf öğretmeni) öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin çoğunun Aktif Yaşantı öğrenme stilini tercih ettikleri ve bölümler açısından öğrenme stillerinde bir farklılaşma olmadığının bulunması ile Arslan (2003)'ın farklı öğrenci grubuyla yaptığı ve öğrencilerinin bölüm ayrımı olmaksızın çoğunlukla görsel öğrenen olduklarının belirlenmesi, araştırmamızda bulduğumuz sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin okudukları sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; 1. sınıf öğrencilerinin %56,6 görsel, %25,1 bedensel, %18,2 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları, 4. sınıf öğrencilerinin ise %52,7 görsel, %25,1 bedensel, %22,2 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Her iki sınıfta (1. sınıf - 4. sınıf) okuyan öğrencilerinde yarıdan fazlasının öncelikli öğrenme biçimlerinin görsel olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.7). Bu sonuçlara göre, üniversiteye yeni başlamış olan öğrencilerle, dört yıllık eğitim almış öğrencilerin öğrenme biçimlerinin birbirinden farklılık göstermediğini, alınan eğitimin öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde bir etken olmadığını söyleyebiliriz. Boydak (2006)'ın “öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir” sözü araştırmamızda bulduğumuz sonucu destekler niteliktedir. Fuchs (2003) tarafından yapılan ve Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri'nin (LSI-IIa) kullanıldığı araştırmada, beden eğitimi hazırlık öğrencileri ile beden eğitimi 2. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, Mahiroğlu (1999), Marriot (2002), Wesley (2002), Yıldırım ve Çirkinoğlu (2005) ve Hasırcı (2006)'nın farklı öğrenci gruplarıyla yaptığı araştırmalarda da öğrencilerin öğrenme biçimlerinin sınıf düzeylerine göre

farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları çalışmamızda bulduğumuz sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; Genel Liseden mezun olanların %54,8 görsel, %25,1 bedensel, %20,1 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları, Meslek Liselerinden mezun olanların %51,7 görsel, %28,1 bedensel, %20,2 işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları, Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Liseden mezun olan öğrencilerin ise %58,5 görsel, %21,3 işitsel, %20,2 bedensel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir (Tablo 4.8). Sonuç anlamlı çıkmamasına rağmen, Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Liselerden mezun olan öğrencilerin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre görsel öğrenme biçimlerinin daha baskın olduğu, Meslek Liselerinden mezun olan öğrencilerin de bedensel öğrenme biçimlerinin, diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha baskın olduğu görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Liselerde görsel etkinliklere, diğer liselere göre daha çok yer verilmesi, öğrencilerini bir meslek dalında yetiştirmeyi hedefleyen meslek liselerinde de (özellikle endüstri meslek liseleri) bedensel öğrenmenin daha çok ön planda tutulması, bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir. Teziç (1994), Ergür ve Saraçbaşı (2002), Numanoğlu ve Şen (2006), Erkuş ve diğerleri (2006)'nin farklı öğrenci gruplarıyla yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular genel olarak araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları lise alan türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; bütün lise alanlarında (Spor Alanı, Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler, Diğer Alanlar) öğrencilerin görsel öğrenme biçimlerinin baskın olduğu belirlenmiştir. Fen Bilimleri alanlarından mezun olan öğrenciler hariç diğer alanlardan mezun olan öğrencilerin ikinci olarak bedensel öğrenme biçimine sahip oldukları, Fen Bilimlerinden mezun olan

öğrencilerin ise ikinci olarak işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir (Tablo 4.9). Aslında her alanın kendine özgü öğrenme teknikleri olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu alanları seçerken kendi öğrenme biçimlerini dikkate alarak seçmiş olabilecekleri düşünüldüğünde bu sonucun anlamlı çıkması beklenirdi. Fakat sonucun anlamlı çıkmaması öğrencilerin öğrenme biçimlerinin farkında olmamasından veya eğitim sistemimizdeki ezberci eğitim anlayışından kaynaklanmış olabilir. Ergür (1998), Güven (2004), Şirin ve Güzel (2006) ve Otrar (2006)'ın farklı öğrenci gruplarıyla yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezun oldukları lise alan türleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin branş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde; öğrencilerin bütün branşlarda (Atletizm, Futbol, Tenis, Hentbol, Basketbol, Voleybol, Güreş, Uzak Doğu Sporları, Diğer Branşlar) görsel öğrenme biçimlerinin baskın olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Atletizm ve Voleybol dışındaki bütün branşlarda ikinci olarak bedensel, üçüncü olarak işitsel öğrenme biçimlerinin baskın olduğu, Atletizm ve Voleybol branşlarında ise ikinci olarak işitsel, üçüncü olarak bedensel öğrenme biçimlerinin baskın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin faaliyet gösterdikleri branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir (Tablo 4.10). Görsel öğrenme biçiminin bütün branşlarda baskın olmasının sebebini, sporun özellikle görsel bir kavram olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklayabiliriz. Öğrenciye ya da sporcuya branşıyla ilgili bir hareket veya teknik-taktik öğretilirken bunun görsel materyallerle desteklenmesi, öğrenci ya da sporcunun o hareketi istenilen şekilde uygulamaya koymasını kolaylaştıracaktır. Hareket ya da teknik-taktik önce sporcuya gösterilerek anlatılır ve sonra ondan uygulamaya konması istenir. Bu yüzden, bütün spor branşları için üç öğrenme biçiminin de öğretici tarafından kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde henüz ülkemizde spor aktivitelerine katılan öğrencilerin öğrenme biçimlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise; Wesley (2002)

tarafından yapılan “Sporcu Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Analizi” isimli çalışmada, Felder ve Solomon (1998)’un geliştirdiği “The Index of Learning Styles” envanteri kullanılmıştır. 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 490 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, sporcu öğrencilerin öğrenme tercihleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; “ders çalışmaya her gün düzenli olarak belirli bir zaman ayırıyorum”, “sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım”, “sınavdan önceki akşam veya bir gün önce sadece sınav için çalışırım”, “boş zamanlarımda tümünde ders çalışırım” ve “programsız çalışırım” diyen öğrencilerin görsel öğrenme biçimlerinin baskın olduğu, “hiç ders çalışmam” diyen öğrencilerin ise bedensel öğrenme biçimlerinin baskın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir (Tablo 4.11).

Sonucun bedensel öğrenme biçimine sahip öğrencilerin aleyhine çıkmasını, eğitim sistemimizde yaşanan sorunlarla açıklayabiliriz. Bu konuda Boydak (2006) “Öğrenme Stilleri” kitabında şöyle bir açıklamada bulunmuştur: “Ülkemizde, okulda uygulanan öğrenme tekniklerinden dolayı öğrenciler işitsel ve özellikle de görsel olmaya zorlanmaktadırlar. Bu zorlamaya yanıt verenler okul sisteminde ayakta daha kolay durabilmekte buna adapte olamayanların ise sistemden elendikleri görülmektedir. Bedensel öğrenciler nadir de olsa sisteme ayak uydurarak üniversiteyi bitirebilmektedir. Çünkü Grindler bizim anlayışımızdan (kıyaslanmayacak kadar) daha serbest bir ortam oluşturmaya çalışan ABD’de bile okulu bırakan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu bedensellerin oluşturduğunu bildirmektedir”. İşte bu sebeplerden dolayı bedensel öğrenme biçimine sahip öğrencilerin üniversiteye gelene kadar ders çalışma alışkanlıklarından soğuduklarını ve bu yüzden “hiç ders çalışmam” şeklinde bir görüş bildirdiklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi, 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Çünkü verilerin toplandığı dönemde 1. sınıf öğrencileri herhangi bir akademik not ortalamasına sahip olmadığından bu analize dahil edilmemişlerdir. Dördüncü sınıfta bulunan öğrencilerin akademik başarıları incelendiğinde; 2.00–2.49 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %64,7 görsel, %19,1 işitsel, %16,2 bedensel öğrenme biçimine, 2.50–2.99 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %50,8 görsel, %28,4 bedensel, %20,8 işitsel öğrenme biçimine, 3.00–3.49 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %52,7 görsel, %25,5 işitsel, %21,8 bedensel öğrenme biçimine, 3.50–4.00 arası akademik başarıya sahip öğrencilerin %45,8 görsel, %31,3 bedensel, %22,9 işitsel öğrenme biçimine sahip olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıları düşük olan öğrencilerde (2.00-2.49) görsel öğrenme biçiminin (%64,7) bedensel (%16,2) ve işitsel (%19,1) öğrenme biçimine göre daha baskın olduğu gözlemlenirken, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerde (3.50-4.00) ise görsel (%45,8), bedensel (%31,3) ve işitsel (%22,9) öğrenme biçiminin birbirine daha yakın bir dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bunun sebebini, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin farkında olmasının akademik başarılarının yükselmesinde bir neden teşkil ettiği şeklinde açıklayabiliriz. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin, akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.12). Taylor (2001) tarafından, beden eğitimi öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme stili tercihlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, not ortalamaları 0.00-2.99 (1), 3.00-3.49 (2), 3.50-3.99 (3) ve 4.00 (4) şeklinde gruplandırılan beden eğitimi öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca farklı öğrenci gruplarıyla yapılan araştırmalarda; Leiden ve diğerleri (1990), Park (1997b), Arslan (2003), Hallock ve diğerleri (2003), Kırkgöz ve Doğanay (2003) öğrencilerin öğrenme biçimlerinin akademik başarılarına göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularımızı desteklemeyen ve Matthews (1996), Snyder (2000) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Öğrencilerin Problem Çözme Envanterinin alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puan ortalamaları; aceleci yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=29,80$, düşünen yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=11,67$, kaçınan yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=11,03$, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=7,03$, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=18,00$, planlı yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=9,00$ ve Problem Çözme Envanterinin toplamında $\bar{X}=86,56$ olarak bulunmuştur (Tablo 4.13). Envanterden alınan puanların düşük olması öğrencilerin problem çözme becerilerinin yüksek olmasına, puanların yüksek olması ise öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük olmasına işaret etmektedir. Genel olarak Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Pehlivan ve Konukman (2006) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin aceleci yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=28,31$, düşünen yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=10,06$, kaçınan yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=10,99$, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=6,62$, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=12,74$, planlı yaklaşım alt boyutunda $\bar{X}=9,00$ ve Problem Çözme Envanteri toplamında $\bar{X}=79,35$ puan ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur. Pehlivan ve Konukman (2006)'ın kendine güvenli yaklaşım ve problem çözme becerileri toplam puan ortalamaları dışında, diğer alt boyut puan ortalamaları için bulduğu sonuçlar, genel olarak araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.14). Kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerileri ve bir problemle karşılaştıkları zaman sergileyecekleri problem çözme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını, her iki cinsiyete sahip öğrencilerinde böyle

bir durumla karşı karşıya kalınması halinde aynı yaklaşımı sergileyeceklerini söyleyebiliriz.

Farklı alanlarda, farklı çalışma gruplarıyla, sadece PÇE toplam puanları ya da PÇE toplam puanları ile alt boyut puanlarının birlikte değerlendirildiği çalışmalarda bulunan sonuçlar, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Heppner ve diğerleri (1983), Taylan (1990), Çam (1997), Basmacı (1998), Öztürk ve diğerleri (2000), Tümkaya ve İflazoğlu (2000), Saygılı (2000), Tanrıkulu (2002), Sonmaz (2002), Pehlivan ve Konukman (2004), Izgar ve diğerleri (2004), Akandere ve diğerleri (2005), Özen ve Çelebi (2006), Gültekin (2006), Çilingir (2006), Güler (2006) ve Arın (2006) cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermeyen yani problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda; Heppner ve diğerleri (1982), Brems ve Johnson (1988), Katkat (2001), Akaydın (2002), Korkut (2002), Ülger (2003), Şahin ve Özbay (2003), Katkat (2003), Düzakın (2004), Onursal (2004), Öztürk ve diğerleri (2005), Serin ve Derin (2006), İnce ve Şen (2006), Germi ve Sunay (2006) problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını bulmuşlardır. Bu duruma, araştırmalara alınan farklı örneklem gruplarının sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ise 1. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=6,83$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X}=7,22$ puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuş ve sınıflar arasındaki bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.15). 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre değerlendirici yaklaşım açısından problemlerin çözümüne daha olumlu, daha yapıcı

bir tavırla yaklaştıklarını söyleyebiliriz. 4. sınıf öğrencilerinin mezun olmalarına az bir zaman kalmasından dolayı meslekleri ile ilgili bir iş bulup bulamayacağının kaygısını taşıyor olmaları, problemlerin çözümünde daha olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olmuş olabilir. Onursal (2004) tarafından yapılan “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmada, 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencilerinin aceleci, güvenli ve planlı yaklaşım boyutları açısından, problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Arslan (2001) tarafından yapılan “Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli çalışmada aday öğretmenlerin okudukları sınıf değişkenlerine göre kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım boyutları açısından anlamlı bir fark olmadığı, aceleci ve düşünen yaklaşım açısından, 1. ve 2. sınıfların, 3. ve 4. sınıflara göre; kendine güvenli ve planlı yaklaşım açısından 1. ve 2. sınıfların 3. sınıflara göre; toplam puanlar açısından ise 1. ve 2. sınıfların 3. ve 4. sınıflara göre, daha olumlu bir problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur Yurttaş (2001), 1. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisinin, 4. sınıf öğrencilerinden önemli ölçüde yüksek olduğunu; Katkat (2001) öğretmen adaylarının farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu; Tümkiye ve İflazoğlu (2000) sınıflar arasında fark olduğunu fakat bu farklılığın 1. sınıftaki öğrencilerin 4. sınıftaki öğrencilere göre problem çözme becerisi yönünden kendilerini daha yetersiz görmesinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Ferah (2000), Düzakın (2004), Öztürk ve diğerleri (2005), Tekin ve diğerleri (2007) ise öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; 17-19, 20-22, 23-25 ve 26-28 yaş grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.16). Sonuç anlamlı çıkmamasına rağmen Tablo 4.16 incelendiğinde, özellikle kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda

ve problem çözme toplamında öğrencilerin sahip oldukları problem çözme becerilerinin yaş gruplarının büyümesine paralel olarak daha olumlu bir tutum gösterdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin yaşlarının büyümesine paralel olarak deneyimlerinin de artacağını, bu deneyimlerden faydalanarak karşılaştıkları problemlerini algılamalarında ve değişik çözüm önerileri getirmelerinde daha olumlu problem çözme becerisine sahip olabileceklerini söyleyebiliriz. Ulupınar (1997), Kanbay ve Bozok (2004), tarafından yapılan araştırmalarda, yaş arttıkça bireylerin problem çözme becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Çam (1997), Yurttaş (2001), Tanrikulu (2002), Güçlü (2003), Kaya (2005), Arın (2006), İnce ve Şen (2006), Tekin ve Taşgın (2006) tarafından farklı gruplarla yapılan çalışmalarda ise yaştan problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular genel olarak araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının bölüm değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.17). Öğrencilerin farklı bölümlerde okuyor olmalarının problem çözme becerileri üzerinde bir farklılık yaratmadığını, problemleri bir durumla karşılaştıklarında sergileyecekleri tutum ve yaklaşımların birbirlerine benzerlik gösterebileceğini söyleyebiliriz. Farklı öğrenci gruplarıyla yapılan ve araştırma bulgularımıza paralellik gösteren çalışmalarda; Basmacı (1998) üniversite öğrencilerinin, sözel ve özel yetenek puanıyla öğrenci alan bölümlerinde öğrenim görmelerinin problem çözme becerileri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını; Yurttaş (2001), öğrencilerin okudukları bölümlerinin problem çözme becerisi üzerine önemli bir etkisinin olmadığını; Arslan (2001), bölüm değişkenine göre aday öğretmenlerin aceleci, düşünen, kaçınan, kendine güvenli yaklaşım ve toplam puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını, değerlendirici ve planlı yaklaşım açısından ise anlamlı bir fark olduğunu belirlemişlerdir. Arslan (2001)'in değerlendirici ve planlı yaklaşım boyutlarında bulduğu farklılık, araştırma grubunun özelliğinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde; Genel Lise, Meslek Liseleri, Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Liseden mezun olan öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.18). Öğrencilerin farklı liselerden mezun olmalarının problem çözme becerilerine ve problem çözme yaklaşımlarına bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Tekin ve diğerlerinin (2007) yaptığı “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada, öğrencilerin aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirci, kendine güvenli ve planlı yaklaşım puan ortalamalarının, Meslek Liseleri, Anadolu/Fen/Süper Lise ve Genel Liseden mezun olmalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Çilingir (2006)’in “Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmada, Fen Lisesi öğrencileri ile Genel Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yurttaş (2001)’in Atatürk Üniversitesi Erzurum Sağlık Yüksek Okulu 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri ve problem çözme becerilerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenlerinin problem çözme becerileri ve empatik becerileri üzerine önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları, bulduğumuz sonuçları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde; Spor Alanı, Fen Bilimleri, Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler ve Diğer Alanlardan mezun olan öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.19). Bu sonuca göre, öğrencilerin farklı lise alanlarından mezun olmalarının problem çözme becerilerinde ve problem çözme yaklaşımlarında bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Güzel (2004), tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren “Marmara Üniversitesi

Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada, öğrencilerin mezun olunan alan değişkeni ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde; Atletizm, Futbol, Tenis, Hentbol, Basketbol, Voleybol, Güreş, Uzak Doğu Sporları ve Diğer Branşlarda faaliyet gösteren öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.20). Öğrencilerin farklı branşlarda faaliyet göstermelerinin problem çözme becerileri ve problem çözme yaklaşımlarında bir farklılık yaratmadığını, problemlili durumla karşılaşılması halinde öğrencilerin problem çözme beceri ve yaklaşımlarında aynı tutumu sergileyebileceklerini söyleyebiliriz. Öztürk ve diğerleri (2000) tarafından yapılan “Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları” isimli araştırmada, öğrencilerin branşlarına göre problem çözme becerisi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Akandere ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi” isimli araştırmada, spor yapan kız öğrencilerin branşlarına göre problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunurken, spor yapan erkek öğrencilerin branşlarına göre problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu, araştırma sonuçlarımızla kısmen paralellik göstermektedir. Öztürk ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması” isimli araştırmada, öğrencilerin branşları ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma bulgularımızla paralellik göstermemektir. Buna, örneklem grubundaki öğrencilerin branşlarında profesyonel veya amatör olarak faaliyet göstermelerinin neden olduğunu söyleyebiliriz. İnce ve Şen (2006) tarafından yapılan “Adana İli’nde Deplasmanlı Ligde Basketbol Oynayan Sporcuların Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi”

isimli araştırmada 1. ligde oynayan basketbol takımının sporcularının problem çözme becerileri, 2. ligde oynayan basketbol takımındaki sporcuların problem çözme becerilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç yaptığımız yorumu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; Tablo 4.21’de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrencilerin, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu farklılaşmanın kaynağını bulmak için aceleci yaklaşım alt boyutunda varyansların homojen olmamasından dolayı Tamhane’s T2 testi kullanılmış ve “hiç ders çalışmam” diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinin ($\bar{X}=33,52$), “ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum” ($\bar{X}=29,13$) ve “programsız çalışırım” ($\bar{X}=27,89$), diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinden düşük olduğu bulunmuştur.

Düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda ve problem çözme toplamında ise varyansların homojen olmasından dolayı Tukey HSD testi kullanılmış ve düşünen yaklaşım alt boyutunda, “sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım” diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinin ($\bar{X}=12,46$), “ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum” ($\bar{X}=11,14$), diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinden; kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda, “sınavdan önceki akşam ya da bir gün önce sadece sınava çalışırım” diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinin ($\bar{X}=18,58$), “ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırıyorum” ($\bar{X}=17,03$), diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinden; problem çözme toplamında ise “sınavdan önceki akşam ya da bir gün

önce sadece sınava çalışırım” ($\bar{X}=89,00$) ve “hiç ders çalışmam” diyen ($\bar{X}=95,15$) öğrencilerin problem çözme becerilerinin, “ders çalışmaya her gün düzenli bir zaman ayırım” diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinden ($\bar{X}=83,39$); ayrıca “hiç ders çalışmam” diyen ($\bar{X}=95,15$) öğrencilerin problem çözme becerilerinin de “programsız çalışırım” ($\bar{X}=83,14$), diyen öğrencilerin problem çözme becerilerinden düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin, problem çözme becerisi düşük olan öğrencilere göre ders çalışma zamanlarına daha özen gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; Tablo 4.22’de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının, akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu farklılaşmanın kaynağını bulmak için kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutunda varyansların homojen olmasından dolayı Tukey HSD testi kullanılmış ve kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda; 3.5–4.00 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin ($\bar{X}=20,22$), 2.50–2.99 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinden ($\bar{X}=17,56$); planlı yaklaşım alt boyutunda ise 3.5–4.00 arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin ($\bar{X}=10,50$), 2.50–2.99 ($\bar{X}=8,95$) ve 3.00–3.49 ($\bar{X}=8,81$), arası akademik başarıya sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinden düşük olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre dördüncü sınıf öğrencilerinden akademik başarıları düşük olanların, yüksek olanlara göre kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutunda daha yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik başarıları düşük olan öğrencilerin problemlerin çözümünde kendine güvenlerinin olduğunu, problemin çözümü için

gerekli çabanın gösterilmesinde kendini yeterli olarak algıladıklarını ve problemlerin çözümünde eldeki verileri planlı bir şekilde değerlendirerek çözüme ulaşabildiklerini söyleyebiliriz. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerden yüksek olması, aldıkları eğitimin bu becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaması ve geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerinden kaynaklanmış olabilir. Elliot ve Goodshall (1991) yaptıkları araştırmada, üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileriyle çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; Kenndy ve diğerleri (1998) yaptıkları araştırmada, akademik başarı kriterlerinin kişilerarası bilişsel problem çözme ve sosyal problem çözme üzerinde etkili olduğunu; Ferah (2000) yaptığı araştırmada, akademik başarı notu 2,5 ve altı ile 3 ve üstü olan Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme beceri algıları ve problem çözme yaklaşımlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını ve bu farklılığın 3 ve üstü akademik başarı notuna sahip öğrencilerin lehine olduğunu bulmuşlardır.

Öğrencilerin öğrenme biçemlerine göre problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı; Tablo 4.23’de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrencilerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının öğrenme biçemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu farklılaşmanın kaynağını bulmak için kaçınan yaklaşım alt boyutunda varyansların homojen olmamasından dolayı Tamhane’s T2 testi kullanılmış ve işitsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin ($\bar{X}=11,83$), görsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinden ($\bar{X}=10,56$) düşük olduğu bulunmuştur.

Problem çözme toplamında ise varyansların homojen olmasından dolayı LSD testi kullanılmış ve bedensel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin ($\bar{X}=88,43$), görsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin problem çözme becerilerinden ($\bar{X}=85,23$) düşük olduğu bulunmuştur. Görsel öğrenme biçimine sahip öğrencilerin problemlerin çözümünde kaçınan bir yaklaşım sergilemeyeceklerini, eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda olumsuz bir tutuma bürünmeyeceklerini ayrıca görsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin bedensel ve işitsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilere göre problemlerini çözmede daha yüksek beceriye sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerine (bedensel, işitsel, görsel) ait ham puanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi; Tablo 4.24’de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçimleri ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçimi ile kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ne kadar çok farkında olurlarsa problem çözme becerilerinin de o kadar yüksek olacağı beklentisi uyandırmaktadır. Problem çözme becerileri ile öğrenme biçimleri arasında çıkan negatif ilişki PÇE’den alınan düşük puanların yüksek problem çözme becerisine, yüksek puanların ise düşük problem çözme becerisine işaret etmesinden kaynaklanmaktadır. Şirin ve Güzel (2006) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Problem çözme becerisi ile Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimi arasında pozitif; problem çözme becerisi ile Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında negatif ilişki bulunmuştur.

5.2.Sonuç

Bu araştırma; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile problem çözme becerilerini belirlemek, kişisel özelliklerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Betimsel bir nitelikte olan bu araştırmanın örneklemini 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi’nde bulunan üniversitelerden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 537 birinci sınıf, 545 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 1082 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için Şimşek (2002) tarafından geliştirilen “BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri”, öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen “Problem Çözme Envanteri” ve öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde Kay Kare istatistik yöntemi, öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının kişisel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde, ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız grup t testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik yöntemi kullanılmıştır. Anlamli çıkan farklılığın kaynağını bulmak amacıyla varyansların eşit olması halinde Tukey HSD ve LSD testi, varyansların eşit olmaması halinde ise Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Öğrenme biçimleri ham puanları ile problem çözme becerisi

arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısından faydalanılarak bakılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular şunlardır:

- Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%54,6) görsel, %25,1'inin bedensel, %20,2'sinin ise işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü, branş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, bölüm, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; değerlendirici yaklaşım alt boyutunda ise sınıflar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem

çözme becerisi toplam puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

- Dördüncü sınıf öğrencilerinin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının, akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının öğrenme biçimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamalarının ve problem çözme becerisi toplam puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.
- Bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçimine ait ham puanlar ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçimi ile kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimlerinin çoğunlukla görsel olduğunu bunu sırasıyla bedensel ve işitsel öğrenme biçimlerinin izlediğini; sahip oldukları öğrenme biçimlerinin, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü, branş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini; ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın bedensel öğrenme biçimine sahip öğrencilerin aleyhine olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin ve problem çözme yaklaşımlarının orta düzeyde olduğunu; öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının, cinsiyet, yaş, bölüm, mezun

oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü ve branş değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini; sınıf değişkenlerine göre, 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre değerlendirici yaklaşım açısından problemlerin çözümüne daha olumlu, daha yapıcı bir tavırla yaklaştıklarını; ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre problem çözme becerisi yüksek olan öğrencilerin, problem çözme becerisi düşük olan öğrencilere göre ders çalışma zamanlarına daha özen gösterdiklerini; dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre, akademik başarısı düşük olanların, yüksek olanlara göre kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutunda daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını; öğrenme biçimleri değişkenine göre ise görsel öğrenme biçimine sahip öğrencilerin problemlerin çözümünde kaçınan bir yaklaşım sergilemeyeceklerini, eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda olumsuz bir tutuma bürünmeyeceklerini ayrıca görsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin bedensel ve işitsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilere göre problemlerini çözmede daha yüksek beceriye sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Bedensel, işitsel ve görsel öğrenme biçimine ait ham puanlar ile düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım alt boyutları ve problem çözme toplam puanları arasında ayrıca görsel öğrenme biçimi ile kaçınan yaklaşım alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü düşük bir ilişkinin olduğunu ve bu durumun öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ne kadar çok farkında olurlarsa problem çözme becerilerinin de o kadar yüksek olacağı beklentisi uyandırdığını söyleyebiliriz.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde tutularak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenme stilleri ve biçimleri hakkında öğrenci, ilgili öğretim elemanları ve tüm toplumun bilgilendirilmesi; tembel veya yaramaz olduğu sanılan pek çok öğrencinin sadece stillerinin ve biçimlerinin bilinmediği, dikkate alınmadığı için öğrenemediği veya istenmeyen şekilde davrandığı gerçeğinin anlaşılmasını sağlayacaktır.
- Öğrenme stilleri hakkında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bilgilendirilmesi; gelecekte kendi yetiştirecekleri öğrencilerin, sporcuların, antrenör adaylarının farklılıklarını anlamalarına ve farklı öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu nedenle, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu programlarında, öğrenme stilleri konusuna kapsamlı olarak yer verilmelidir.
- Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimleri göz önünde bulundurulduğunda;
 - Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin yarısından fazlasının sahip olduğu görsel öğrenme biçimleri ile diğer kısmının sahip olduğu bedensel ve işitsel öğrenme biçimlerinin özelliklerinin hem öğrenciler hem de ilgili öğretim elemanları tarafından tanınmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla, gerek öğrenciler gerekse ilgili öğretim elemanları için bilgilendirme ve tartışma toplantıları düzenlenebilir.
- Bedensel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında ki isteksizlik göz önünde bulundurulduğunda;
 - Eğitim sistemimizde görsel ve işitsel öğrenme biçimine sahip olan öğrenciler kadar şanslı olmayan bedensel öğrencilerin, öğrenmelerindeki verimliliği arttırmak ve öğrenim gördükleri alanlarda uyumlarını sağlamak için yaparak-yaşayarak öğrenmenin, öğrenci merkezli bir anlayışla uygulamaya konması sağlanmalıdır.

- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenirken görsel, işitsel ve bedensel öğrenen öğrencilerin öğrenme ortamlarının buna göre hazırlanmasına ve öğrenme-öğretme süreçlerinden maksimum yararlanılmasına olanak veren düzenlemelere gidilmelidir. Baskın öğrenme biçemlerine uygun öğrenme ortamının hazırlanması, öğrencilerin daha etkin öğrenmesini, öğrenme açısından daha iyi bir düzeye gelmesini, derse olan dikkatini toplamasını, motivasyonunun artmasını sağlayacak ve dersi anlamayan, derste yeterince başarı gösteremeyen öğrencilere yardımcı olacaktır.
- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının da öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemleri konusunda bilgilendirilmesi ve öğrenme etkinliklerini, öğrencilerin öğrenme biçemlerindeki farklılıkları dikkate alarak düzenlemeleri sağlanmalıdır.
- Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere, öğrenme stilleri ve biçemleri envanterleri uygulanarak, öğrencilerin kendi öğrenme stilleri ve biçemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerini tanımları, zayıf yönlerini geliştirecek çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Öğrencileri kendi öğrenme biçemlerinin farkına vardırarak, öğrenme ortamının daha verimli olmasını sağlayacaktır. Onları öğrenme biçemlerinin bir kaçını bir arada kullanmaya yöneltmek de anlamlı sonuçlar verebilir.
- Öğrencilerin sahip oldukları problem çözme becerileri ve yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda;
 - Problem çözme becerilerinin gelişmesi ve etkili olarak kullanılması bireyin yaşantısında karşılaştığı stres kaynakları ile başarılı olarak başa çıkmasında etkilidir. Bu nedenle Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine, problem çözme becerisi basamaklarının öğretilebileceği çalışmalara daha fazla ağırlık verilmelidir.
- Problem çözme becerisinin öğrenilebilen bir özellik olmasından dolayı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine, öğrenim gördükleri bölümler itibarıyla, problem çözme becerilerinin kazandırılması için gereken önem ve zaman verilmelidir.

- Dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine göre problem çözme yaklaşımında düşük beceriye sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda;
 - Son sınıf öğrencilerinin mezun olduktan sonra karşılaşacakları problemlerin daha yoğun olduğu izleniminden hareketle, son sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin daha yüksek ve daha olumlu olmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır. Bu anlamda da öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirici bilgilerin, eğitim-öğretim yaşantılarında dört yıl boyunca sistemli şekilde ve bir süreç dahilinde verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.
- Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, problem çözme yaklaşımında düşük beceriye sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda;
 - Bu öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını daha olumlu hale getirecek önlemler alınmalıdır.
- Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve problem çözme becerilerinin farkında olmaları, öğrenmelerini kontrol edebilmelerine, problemleri durumlarla karşılaştıklarında nasıl bir yaklaşım izlemeleri gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı getirecektir. Eğitim kurumlarında öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri ve problem çözme becerilerini tanımlarına olanak sağlayacak şekilde öğrenme-öğretme ortamları düzenlenmelidir.

Yapılması gereken araştırmalar için öneriler:

- Beden Eğitimi ve sporun, eğitimin ayrılmaz bir parçası ve bireyin sosyalleşmesini sağlayan önemli bir olgu olduğu görüşünden hareketle bu alanda ki öğrenme stillerinin incelenmesi ile ilgili çalışmaların eksikliğinin giderilmesi sağlanmalıdır.
- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında ki farklı öğrenme biçemlerine sahip öğrenci gruplarına yönelik olarak verilecek eğitim yöntemlerinde ki yaklaşımlar konusunda, çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.
- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretim elemanlarının öğrenme stillerinin; farklı eğitim kurumlarındaki spor yapan öğrencilerin öğrenme stillerinin; farklı eğitim kurumlarında ki spor yapan ve yapmayan öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklarının araştırıldığı ayrıntılı çalışmaların bu alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir.
- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçemlerine göre kullanabilecekleri problem çözme yaklaşımlarının öğretildeği ve bunun öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkaran deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Beden Eđitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden problem çözme becerisi düşük veya yüksek olan grupların belirlenip, bu grupları oluşturan öğrencilerle yapılacak nitel araştırmalarla, öğrencilerin kendilerini problem çözme becerisi ačíısından neden yetersiz olarak algıladıkları öğrenilerek, çözüm yolları bulunmaya çalışılmalıdır.
- Literatür incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin, öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçemleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük bilimsel çalışmaların sayısı arttırılmalı ve farklı envanterler kullanılarak bu ilişki düzeyleri incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AKANDERE, M., ARSLAN, F., BOYALI, E. ve KAYA, E. (2005). Üniversitede Öğrenim Gören Spor Yapan ve Spor Yapmayan Gençlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. **4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**, 10-11 Haziran. As Kültür Merkezi, Bursa.
- AKAYDIN, F. Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon.
- AKMAN, N. H. ve MUĞAN, C. Ş. (2004). Muhasebe Eğitiminde Öğretim ve Öğrenim Yöntemleri ile Ders Başarısı Arasındaki İlişki: Pilot Çalışma. **XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu**, 19-23 Mayıs. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Muhasebe Enstitüsü, Corinthia Club Hotel, Tekirova (Kemer), Antalya.
- AKSAN, N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- ALKAN, C. (1998). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- AMES, P. C. (2003). Gender and Learning Style Interactions in Students' Computer Attitudes. **Journal Educational Computing Research**. 28 (3), 231-244.
- ANDERSON, J. R. (1980). **Cognitive Psychology and Its Implications**. Sanfransisco: Freeman.
- ARIN, A. (2006). Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

ARNOLD, J. D. (1992). **The Complete Problem Solver**. Canada: John Wiley & Sons Inc.

ARSLAN, C. (2001). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

ARSLAN, B. (2003). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mühendislik Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Yönelik Betimleyici Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AŞKAR, P. ve AKKOYUNLU, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. **Eğitim ve Bilim**. 87, 37-47.

AŞKIN, Ö. (2006). Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.

BABADOĞAN, C. (1995). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. **I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma)**, Mayıs. Çukurova Üniversitesi, Adana.

BABADOĞAN, C. (2006). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Yönelik Tercihleri. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.

BALAY, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 37 (2), 61-82.

BANDURA, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**. 84 (2), 191-215.

BARAN, A. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- BARBE, W. and SWASSING, R. (1995). **Swassing-Barbe Modality Index (1979)**. Columbus, HO: Zaner-Bloser. Cited in Irvine & York.
- BASMACI, S. K. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Malatya.
- BAYKUL, Y. ve AŞKAR, P. (1987). **Problem ve Problem Çözme, Matematik Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No: 94.
- BAYSAN, S. (2005). Öğrenme Stilleri (Kanalları) Kullanılarak Coğrafya Öğretimi Üzerine Bir Model Önerisi: ADÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri Örneği. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 28-30 Eylül. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- BİLEN, M. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1987). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BİNGHAM, A. (1998). **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. İngilizceden Çeviren: A. Ferhan Oğuzkan. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- BOOSTROM, R. (1994). **Developing Creative & Critical Thinking an Intergrated Approach**. Illinois: National Textbook Company.
- BOOTZİN, R. R., BOWER, G. H., CROCKER, J and HALL, E. (1991). **Psychology Today: An Introduction**. (Seventh Edition). Mc Graw-Hill Inc.
- BOYDAK, H. A. (2004). Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir? **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Haziran-Temmuz, 5, 52-53.
- BOYDAK, H. A. (2006). **Öğrenme Stilleri**. (Yedinci Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

- BREMS, C. and JOHNSON, M. E. (1988). Problem Solving Appraisal and Coping Style: The Influence of Sex-Role Orientation and Gender. **The Journal of Psychology**. 123 (2), 187-194.
- BUTTLE, K. A. (1987a). **Learning and Teaching Style-In Theory and Practice**. Columbia: The Learner's Dimension.
- BUTTLE, K. A. (1987b). **Learning Styles-Personel Exploration and Practical Applications**. Columbia: The Learner's Dimension.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem AYayıncılık.
- CAN, A. (2006). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Baskın Çoklu Zeka Boyutları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*.
<<http://www20.uludag.edu.tr/~acan/studies/ogrbicimizka.pdf>> adresinden, 28 Haziran 2006 tarihinde alınmıştır.
- CARROLL, A. (1998). **How to Study Beter and Faster-Using Your Learning Styles and Strengths**. Portland, Maine: J.Weston Walch Publisher.
- CLUMP, M. A. and SKOGSBERGBOISE, K. (2003). Differences in Learning Styles of College Students Attending Similar Universities in Different Geographic Locations. **College Student Journal**. 37 (4), 501-508.
- CRABTREE, D. S. (2003). A Study of Students' Learning Styles in ITV Broadcast, Remote, and Traditional Classrooms at East Tennessee State University. Ph.D Thesis. East Tennessee State University.
- ÇAM, S. (1995). Öğretmen Adaylarının Ego Durumları İle Problem Çözme Becerisi Algısı İlişkisinin İncelenmesi. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 6 (2), 37-42.
- ÇAM, S. (1997). Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. **Çukurova Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi**. 15 (2), 56-61.

- ÇELENK, S. ve KARAKIŞ, Ö. (2006). Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- ÇELİK, L. (2004). Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- ÇİLİNGİR, A. (2006). Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- ÇUBUKÇU, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- DEE K.C., NAUMAN, E.A., LİVESAY, G.A. and RICE, J. (2002). Learning Styles of Biomedical Engineering Students. **Ann Biomed Eng.** Sep, 30 (8), 1100-6.
- DEMİR, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Bahar, Sayı: 23.
- DEMİREL, Ö. ve ÜN, K. (1987). **Eğitim Terimleri**. Ankara: Şafak Matbaası.
- DIAZ, D. P. and CARTNOL, R. B. (1999). Students Learning Styles in Two Classes. **College Teaching**. 47 (4), 130-136.
- DUNN, R. S. and CARBO, M. (1981). Modalities: An Open Letter to Barbe, Michael Milone and Raymond Swassing. **Educational Leadership**. 38 (5), 381-382.
- DUNN, R. S., DUNN, K. and PERIN, J. (1994). **Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles**. MA: Allyn&Bucon, Boston.
- DUNN, R. S. and GRIGGS, S. A. (1995). Hispanic-American and Learning Styles. Emergency. **Librarian**. 23 (2), 11-16.

- DUNN, R. S. and DUNN, K. (1998). **D&D Model**. St. John's Universtiy The Center for The Study of Learning and Teaching Styles.
- DUNN, R. S. and DUNN, K. (2002). *The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction*. January 27.
- <<http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.html>> adresinden, 16 Ağustos 2006 tarihinde alınmıştır.
- DÜZAKIN, S. (2004). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- D'ZURILLA, T. J. and GOLDFRIED, M. R. (1971). Problem Solving and Behaviour Modification. **Journal of Abnormal Psychology**. 18, 407-426.
- D'ZURILLA, T. J., MAYDEU-OLÍVARES, A and KANT, G. L. (1998). Age and Gender Differences in Social Problem Solving Ability. **Personality and Individual Differences**. 25, 241-252.
- D'ZURİLLA, T. J., CHANG, E. C. and SANA, L. J. (2003). Self-Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students. **Journal of Social and Clinical Psychology**. 22 (4), 424-440.
- EGAN, G. (1975). **Psikolojik Danışmaya Giriş**. İngilizceden Çeviren: F. Akkoyun ve diğerleri. Akkoyun F (Ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- EKİCİ, G. (2003). **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- ELLIOTT, T. R. and GOODSHALL, J. F. (1991). Problem Solving Appraisal and Psychological Adjustment Following Spinal Cord Injury. **Cognitive Therapy and Research**. 15, 387-398.
- ELLIOTT, T. R. and HENRICK, S. M. (1995). Personality Correlates of Self-Appraised Problem Solving Abilities. **Counselling Psychology Quarterly**. 8 (2), 163-172.

- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (1996). **Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERDEN, M. ve ALTUN, S. (2006). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- EREN, A. (2002). Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı, Bolu.
- ERGİNER, E. (2002). Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma. Yayınlanmış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Bolu.
- ERGİNER, E. (2004). İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Öğrenme Tercihlerinin Değerlendirilmesi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- ERGÜR, D. O. (1998). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- ERGÜR, D. O. ve SARAÇBAŞI, T. (2002). Hacettepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri Yönünden İncelenmesi. **Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu**, 23-25 Mayıs. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- ERGÜR, D. O. (2006). 4 – Mat Program Geliştirme Modeli ve Bir Ders Planı Örneği. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.

- ERKUŞ, H., TOPÇU, U., YÜKSEL, K., MAWANAISHA, M., KILIÇ, M., RJAB, M., DEDEBALI, Ö. ve ŞEMİN, İ. (2006). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Öğrenme Stilleri İle Eğitim Yöntemleri İlişkisinin Araştırılması. **III. Aktif Eğitim Kurultayı**, 3-4 Haziran. Dokuz Eylül Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (DESEM), Alsancak, İzmir.
- ERTÜRK, S. (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**. (Yedinci Baskı). Ankara: Meteksan A.Ş.
- ERYILMAZ, A. ve YILMAZ, B. (2006). Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Derste Kullanılan Öğretim ve Değerlendirme Tekniklerindeki Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 7-9 Eylül. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- EWING, N. J. and YONG, L. F. (1992). A Comparative Study of The Learning Style Preferences Among Gifted African-American, Mexican-American and American-Born, Chinese Middle-Grade Students. **Roeper Review**. 14 (3), 120-123.
- FELDER R. M. and SILVERMAN, L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**. 78 (7), 674-681.
- FELDER, R. M. (1993). Reaching to Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. **College Science Teaching**. 23 (5), 286-290.
- FELDER, R. M. and HENRIQUES, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Secon Language Education. **Foreing Language Annals**. 28 (1), 21-31.
- FELDER, R. M. (1996). Matters of Style. **ASEE Prism**. 6 (4), 8-23.
- FER, S. (2003). Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerine Göre Kolay Öğrendikleri Öğrenme Etkinlikleri. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 28 (304), 33-44.
- FERAH, D. (2000). Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1994). **Eğitime Giriş**. Ankara: Meteksan Matbaası.
- FİDAN, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- FLEMING, N. D. (1995). I'm Different; Not Dumb. Models of Presentation (VARK) in The Tertiary Classroom. **Proceedings of The 1995 Annual Conference of The Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)**. Zemler, A (Ed.). HERDSA, 18, 308-311.
- FLEMING, N. D. (2001). **Teaching and Learning Styles: WARK Strategies**. Published by The Author.
- FUCHS, E. J. (2003). Learning Style Characteristics of Athletic Training Students in CAAHEP Accredited Athletic Training Education Programs. Ph.D Thesis. Middle Tennessee State University, Murfreesboro.
- GARLAND, D. and MARTIN, B. N. (2005). Do Gender and Learning Style Play A Role in How Online Courses Should Be Designed? **Journal of Interactive Online Learning**. 4 (2), 67-81.
- GERMİ, H. ve SUNAY, H. (2006). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- GÜÇLÜ, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. **Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı**. Sayı: 160, 272-300.
- GÜLER, A. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- GÜLTEKİN, A. (2006). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

GÜNER, P. (2000). Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu: Problem Çözme. **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**. 3 (1), 62–67.

GÜRKAN, T. (2007). *Hukuk Öğretiminin ve Hukukçunun Eğitiminin Değerlendirilmesi*.

<<http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/tanjugurkan.doc>> adresinden, 13 Mart 2007 tarihinde alınmıştır.

GÜVEN, M. (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı, Eskişehir.

GÜVEN, M. ve KÜRÜM, D. (2004). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

GÜZEL, A. (2004). Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

HALLOCK, D., SATAVA, D. and LESAGE, T. (2003). An Exploratory Investigation of The Potential Relationship Between Student Learning Styles, Course Grade, Cumulative Grade Point Average and Selected Demographics in On-Line Undergraduate Business Courses. **Management Research News**. 26 (1), 21-28.

HANSEN, P. J. (2000). The Preferred Learning Styles of Student Athletic Trainers and Certified Athletic Trainers in Nata District IV and District V. Ph.D Thesis. University of South Dakota.

HARRELSSEN, G. L., DUNNLEAVER, D. and MARTIN, M. (2003). Learning Styles of Athletic Training Educators. **Human Kinetics**. 8 (4), 62-64.

- HASIRCI, Ö. K. ve BULUT, M. S. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerine Göre Düzenledikleri Öğretimin Belirlenmesi: Sınıf Yönetimi Açısından Bir Değerlendirme. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- HASIRCI, Ö. K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. 2 (1), 15-25. <http://eku.comu.edu.tr/index/2/1/okhasirci.pdf> adresinden, 13 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır.
- HEPPNER, P. P. (1978). A Review of The Problem Solving Literature and It's Relationship to The Counseling Process. **Journal of Counseling Psychology**. 25, 366-375.
- HEPPNER, P. P., HIBEL, J., NEAL, G. W., WEINSTEIN, C. L. and RABINOWITZ, F. E. (1982). Personal Problem-Solving: A Descriptive Study of Individual Differences. **Journal of Counseling Psychology**. 29 (6), 580-590.
- HEPPNER, P. P. and PETERSEN, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. **Journal of Counseling Psychology**. 29 (1), 66-75.
- HEPPNER, P. P., REEDER, B. L. and LARSON, L. M. (1983). Cognitive Variables Associated with Personal Problem-Solving Appraisals Implications for Counseling. **Journal of Counseling Psychology**. 30, 537-545.
- HEPPNER P. P. and KRAUSKOPF, C. J. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. **The Counseling Psychologist**. 15 (3), 371-447.
- HEPPNER, P. P. (1988). **The Problem Solving Inventory, Manual**. Counselling Psychologist Press.
- IZGAR, H., GÜRSEL, M., KESİCİ, Ş. ve NEGİŞ, A. (2004). Önder Davranışların Problem Çözme Becerisine Etkisi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- İLHAN, A. (2002). İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- İNCE, G ve ŞEN, C. (2006). Adana İli'nde Deplasmanlı Ligde Basketbol Oynayan Sporcuların Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 4 (1), 5-10.
- JERATH, J., HASIJA, S. and MALHOTRA, D. (1993). A Study of State Anxiety Scores in A Problem Solving Situation. **Studia Psychologia**. 35 (2), 143-150.
- JONASSEN, H. D. and GROBOWSKI, B. L. (1999). **Handbook Of Individual Differences, Learning and Instruction**. USA: Lawrance Erlbaum Associates.
- JONASSEN H. D. (2000). **Computers As Mindtools For Schools: Engaging Critical Thinking**. (Second Edition). Columbus OH: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- JONES, C., REICHARD, C. and MOKHTARI, K. (2003). Are Students' Learning Styles Discipline Specific? **Community College Journal of Research and Practice**. 27 (5), 363–375.
- KABADAYI, A. (2001). Bilişsel Öğrenim Biçemleri ve Öğrenci-Merkezli Bir Yabancı Dil Öğretim Modeli Önerisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- KALAYCI, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- KANBAY, A. ve BOZOK, D. (2004). Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde Çalışan Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. **III. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi**, 29-30 Nisan. Edirne.
- KAPLAN, E. J. and KIES, D. A. (1995). Teaching Styles and Learning Styles. **Journal of Instructional Psychology**. March. 22 (1), 29-34.

- KARAKIŞ, Ö. (2006). Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.
- KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- KATKAT, D. (2001). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- KATKAT, D. (2003). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyetler ve Alanlar Bakımından Karşılaştırılması. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 8 (3), 11-18.
- KATKAT, D. (2005). Türkiye Profesyonel Futbol Liglerindeki Antrenörlerin Liderlik Yönelim Analizi ve Problem Çözme Becerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- KAYA, E. (2005). Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin ve Etkileyen Bazı Faktörlerin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Programı, Sivas.
- KAYA, H. ve AKÇİN, E. (2002). Öğrenme Biçimleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. **C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. 6 (2), 31-35.
- KEEFE, J. W. (1990). **Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills**. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- KENNEDY, P. (2002). Learning Cultures and Learning Styles: Myth- Understandings About Adult (Hong Kong) Chinese Learners. **Int. J. Of Lifelong Education**. September–October, 21 (5), 430–445.
- KENNDY, M. G., FENLER, F. D., CAUCE, A. and PRIMEVERA, J. (1998). Social Problem Solving in Adjustment in Adolescence. The Influence of Moral

- Reasoning Level, Scoring Alternatives and Family Climate. **Journal of Clinical Child Psychology**. 17 (1), 73-83.
- KILIÇ, M. (2004). Öğrenmenin Doğası. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Altıncı Baskı). Yeşilyaprak, B (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KIRGÖZ, Y. ve DOĞANAY, A. (2003). Exploring Learning Style and Hemispheric Preference of EFL Learners. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2 (24), 35-48.
- KOCAÇINAR, M. (1969). **Genel Öğretim Metodu**. İstanbul: As Matbaası.
- KOÇAK, T. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- KOLB, D. A. (1984). **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Engle Wood Cliffs.
- KORAY, Ö. ve ÇİL, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- KORKUT, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerilerini Değerlendirmeleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23, 177-184.
- LEIDEN, L. J., CROSBY, D. R. and FOLLMER, H. (1990). Assessing Learning Style Inventories and How Well They Predict Academic Performance. **Academic Medicine**. 65 (6), 395-401.
- LOO, R. (2002). The Distribution of Learning Styles and Types for Hard and Soft Business Majors. **Educational Psychology**. 22 (3), 349-360.
- MAHIROĞLU, A. (1999). G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- MARRIOT, P. (2002). A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students' Learning Style Preferences At Two UK Universities. **Accounting Education**. 11 (1), 43-62.
- MATTHEWS, D. B. (1991). The Effect of Learning Style on Grades of First-Year College Students. **Research in Higher Education**. 32(3), 253-268.
- MATTHEWS, D. B. (1996). An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students. **Clearing House**. 69 (4), 249-255.
- McCARTHY, B. (1987). **The 4MAT System: Teaching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques**. Barrington: Excel, Inc.
- MILLER, P. J. (2001). **Learning Styles: The Multimedia of The Mind**. Computer Science Department, Educational Resources Information Center (ED 451 140).
- MORGAN, C. T. (1981). **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**. İngilizceden Çeviren Hüsnü ARICI ve diğerleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1.
- MOUNTROSE, P. (2000). **6-18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede Beş Aşama**. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- NINNES, P. M. (1994). Toward A Functional Learning System For Solomon Island Secondary Science Classrooms. **Journal of Science Education**. 16, 677-688.
- NOH, M.M. and MUHAMMAD, F. (2005). *Learning Styles in Tertiary Education: The Case of Universiti Utara Malaysia*. <<http://www.uum.edu.my/fskp/seminar/islm3/fullpaper/masanita.pdf>> adresinden, 12 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.
- NUMANOĞLU, G. ve ŞEN, B. (2006). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- OĞUZKAN, F. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- OĞUZKAN, F. (1989). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. (2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- ONURSAL, A. M. (2004). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir.
- OTRAR, M. (2006). Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- ÖĞÜLMÜŞ, S. (2001). **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZDEN, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- ÖZEN, G. ve ÇELEBİ, M. (2006). Dağcılık Eğitimi Alan Kişilerin Farklı Değişkenler Açısından Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 3-5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM Yayınları.
- ÖZTÜRK, F., İNCE, G. ve ZULKADİROĞLU, Z. (2000). Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri Problem Çözme Becerisi Algıları. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 2 (1).
- ÖZTÜRK, F., KOPARAN, Ş., ÖZKAYA, G. ve TOPSAÇ, M. (2005). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. **4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**, 10-11 Haziran. As Kültür Merkezi, Bursa.
- PARK, C. C. (1997a). Learning Style Preferences of Asian Students' in Secondary School. **Equity&Excellence in Education**. 30 (2), 68-77.

- PARK, C. C. (1997b). Learning Style Preferences of Korean, Mexican, Armenian-American and Anglo Students' in Secondary School. **NASP**. 81 (585), 103-111.
- PEHLİVAN, Z. ve KONUKMAN, F. (2004). Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branş Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Açısından Karşılaştırılması. **Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 2 (2), 55-60.
- PEHLİVAN, Z. ve ÖKSÜZOĞLU, P. (2006). Futbol ve Dansla Uğraşan Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 3-5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- PEKER, M. (2003a). Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- PEKER, M. (2003b). Kolb Öğrenme Stili Modeli. **Milli Eğitim Dergisi**. Kış, Sayı: 157.
- POON, J. T. F. and JOO, N. T. (2001). Learning Style: Implications for Design and Technology Education. **Management Research News**. 24 (5), 24-37.
- PUYLEART, B. L. (2006). Learning Styles of Baccalaureate Nursing Students Using The Myers-Brigg Type Indicator. Master Thesis. Marian College, Wisconsin.
- REID, J. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. **TESOL Quarterly**. 21 (1), 87-111.
- SABAN, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teoriler ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAVAŞIR, I. ve ŞAHİN, N. H. (1997). **Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- SAYGILI, H. (2000). Problem Çözme Becerisi İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

SERİN, N. B. ve DERİN, R. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örnekleme). **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.

SHAW, G. and MARLOW, N. (1999). The Role of Student Learning Styles, Gender, Attitudes and Perceptions on Information and Communication Technology Assisted Learning. **Computers & Education**. 224, 33 (4) 223-234.

SLESNICK, N., WALDRON, H. B. (1997). Interpersonal Problem Solving Interactions of Depressed Adolescents and Their Parents. **Journal of Family Psychology**. 11 (2), 234-245.

SNYDER, R. F. (2000). The Relationship Between Learning Styles/Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Students. **High School Journal**. 83 (2), 11-21.

SONMAZ, S. (2002). Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

SÖYLEMEZ, S. (2002). Ergenlerde Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Çalışması Programının Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

SUNGUR, N. (1997). **Yaratıcı Düşence**. İstanbul: Evrim Yayınları.

ŞAH, H. (2005). Spor Yapan ve Yapmayan Bedensel Engellilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

ŞAHİN, F. ve ÖZBAY, Y. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama

Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. **VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, 9-11 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Malatya.

ŞAHİN, N. H., ŞAHİN, N. and HEPPNER P. (1993). Psychometric Properties of The Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students. **Cognitive Therapy and Research**. 17 (3), 379-385.

ŞENDURAN, F. ve AMMAN, T. (2006). Sporcu Olan ve Olmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşımları. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 3-5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.

ŞİMŞEK, N. (2002). BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 1 (1), 33-47.

ŞİRİN, A. ve GÜZEL, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 6 (1), 231-264.

TALLENT, R., MARY, K. and YARBROUGHT, D. W. (1992). Effect of The Future Problem Solving Program on Chidren's Concerns About The Future. **Gifted-Child-Quarterly**. 36 (4), 190-194.

TAN, Ş., KAYABAŞI, Y. ve ERDOĞAN, A. (2002). **Öğretim Planlama ve Değerlendirme**. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.

TABANLIOĞLU, S. (2003) Orta Düzey Öncesi Akademik Amaçlarla İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TANRIKULU, T. (2002). Yetiştirme Yurtlarında ve Aile Ortamında Yaşayan Ergenlerin Bilişsel Yapıları (Olumsuz Otomatik Düşünceler) ve Problem Çözme Becerileri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

- TAYLAN, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- TAYLOR, L. (2000). Learning Styles Preferences of Athletic Training Students and Athletic Training Educators: Similarities, Differences and Impact On Academic Performance. Ph.D Thesis. Texas Tech University.
- TEKİN, M. ve TAŞĞIN, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 13-15 Eylül. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- TEKİN, M., TAŞĞIN, Ö. ve KIVRAK, A. O. (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Ülkümüz Dergisi**. 4 (7), 57-66.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (1979). **Türkçe Sözlük**. (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TEZİÇ, I. (1994). Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Hazırlık Okulu'ndaki (BUSEL) Yabancı Dili İngilizce (EFL) Olan Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihleri İle Dil Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TRULUCK, J. E. and COURTENAY, B. C. (1999). Learning Style Preferences Among Older Adults. **Educational Gerontology**. 25, 221-236.
- TÜMKAYA, S. ve İFLAZOĞLU, A. (2000). Ç.Ü. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Otomatik Düşünce ve Problem Çözme Düzeylerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 6 (6), 143-158.
- ULUPINAR, S. (1997). Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÜLGEN, G. (1995). **Birey ve Öğrenme**. Ankara: Bilim Yayınları.

- ÜLGER, Ö. E. (2003). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- ÜLTANIR, G. (1997). **Öğrenme Kuramları**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- ÜSTÜN, A. ve BOZKURT, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Mart, 11 (1), 13-20.
- VARIŞ, F. (1981). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- VEZNEDAROĞLU, R. L. ve ÖZGÜR, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. **İlköğretim-Online**. 4(2), 1-16. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m1.pdf> adresinden, 10 Nisan 2007 tarihinde alınmıştır.
- WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J. and HAMMOND, M. (2001). Social Skills and Problem-Solving Training for Children With Early-Onset Conduct Problems: Who Benefits?. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 42 (7), 943-952.
- WENG, C. Y. (2001). The Relationship Between Learning Style Preferences and Teaching Style Preferences in College Students. Ph.D Thesis. Universty of Norther, Colorado.
- WESLEY, S. L. (2002). An Analysis of Student Athletes Learning Styles. Ph.D Thesis. United States Sports Academy, USA.
- WILSON, V. A. (1998). **Learning How They Learn: A Review of The Literature on Learning Style**. U.S. Department of Education, Educational Resource Information Center (ED427017).
- WISHART, J. (2005). A Comparison of Preferred Learning Styles, Approaches and Methods Between Information Science and Computing Science Undergraduates. **Italics e Journal**. May, 4 (2).

- YILDIRIM, B. ve ÇİRKİNOĞLU, A. G. (2005). Orta Öğretim 1. Sınıf ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 28-30 Eylül. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- YURTTAŞ, A. (2001). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı, Erzurum.

EKLER

EK – 1: Kişisel Bilgi Formu

EK – 2: Öğrenme Biçemleri Envanteri

EK – 3: Problem Çözme Envanteri

EK – 4: İzin Yazıları

EK – 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konusunda doktora çalışması yapmaktayım.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki öğrencilerin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmaya görüş ve düşünceleriniz rehberlik edecektir. Bu çalışma bilimsel bir amaçla kullanılacak olup verdiğiniz cevaplar başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN

Arş.Gör. Hakan Salim ÇAĞLAYAN

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Halen öğrenim gördüğünüz üniversitenin ve yüksekokulun adı.....

2. Halen öğrenim gördüğünüz bölümünüz?

☐ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ☐ Spor Yöneticiliği ☐ Antrenörlük Eğitimi

3. Halen öğrenim gördüğünüz sınıfınız?

☐ 1. sınıf ☐ 4. sınıf

4. Cinsiyetiniz?

☐ Kız ☐ Erkek

5. Yaşınız? ☐ 17-19

☐ 20-22

☐ 23-25

☐ 26-28

☐ 29-31

☐ 32 ve üstü

6. Mezun olduğunuz lise türü?

☐ Genel Lise

☐ Öğretmen lisesi / Anadolu Öğretmen lisesi

☐ Meslek Liseleri

☐ Süper Lise/Fen Lisesi/Anadolu Lisesi/Özel Lise

☐ Diğerleri.....

7. Mezun olduğunuz lise alan türü?

☐ Spor alanı

☐ Fen Bilimleri

☐ Türkçe-Matematik

☐ Sosyal Bilimler

☐ Diğer Alan.....

8. Branşınız?.....

9. Ders çalışma zamanınızı nasıl planlarsınız?

☐ Ders çalışmaya her gün düzenli olarak belirli bir zaman ayırıyorum

☐ Boş zamanlarımda tümünde ders çalışırım

☐ Sınavdan belirli bir süre önce bütün zamanımı sınav için çalışmaya harcarım. ☐ Hiç ders çalışmam

☐ Sınavdan önceki akşam veya bir gün önce sadece sınav için çalışırım ☐ Başka (belirtiniz).....

10. Genel başarı not ortalamanız nedir?

☐ 2.00-2.49

☐ 2.50-2.99

☐ 3.00-3.49

☐ 3.5-4.00

EK-2 ÖĞRENME BİÇEMLERİ ENVANTERİ

AŞAĞIDAKİ İFADELERDEN HER BİRİNE KATILMA DÜZEYİNİZİ KARŞILARINDA BULUNAN SEÇENEKLERDEN BİRİSİNİ İŞARETLEYEREK BELİRTİNİZ.		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Arkadaşlarımı dinlemekten ve onlara bir şeyler anlatmaktan hoşlanırım.					
2	Başkalarını izleyerek öğrenmeyi severim.					
3	Bazı şeyleri unutmamak için, kendi kendime yüksek sesle tekrarlamaya ihtiyaç duyarım.					
4	Bir bütüne ait parçaları bir araya getirirken, yardımcı resim ya da çizimlere ihtiyaç duyarım.					
5	Bir ders saati boyunca sınıfta oturmak bana sıkıcı gelir.					
6	Bir haritadaki ayrıntıları genellikle zorlanmadan anlayabilirim.					
7	Bir şeyler anlatırken genellikle vücut dilini kullanırım.					
8	Bir şeyler ezberlerken kendimce kafiyeler ya da şarkılar uydurmayı severim.					
9	Bir şeyler okumayı ya da yazmayı severim.					
10	Bir şeyler tamir etmekten hoşlanırım.					
11	Bir yere otururken, oturmadan önce genellikle ellerimle dokunurum.					
12	Birbirine benzeyen ve benzemeyen geometrik şekilleri kolayca ayırt edebilirim.					
13	Birbirine yakın da olsalar, farklı melodileri ve sesleri kolayca ayırt edebilirim.					
14	Birisini dinlerken kağıt üzerine, dinlediklerime ilişkin şekiller çizmeyi severim.					
15	Çalışırken arada kalkıp dolaşırsam, daha iyi öğrendiğimi düşünürüm.					
16	Çalışırken kalkıp dolaşmaya ihtiyaç duyarım ve sık sık ara veririm.					
17	Çocukken öğrendiğim şarkıları iyi hatırlarım.					
18	Dans, spor ve aerobik gibi fiziksel koordinasyon gerektiren etkinliklerden hoşlanırım.					
19	Derste bir problemi yerimde ve kağıt üzerinde çözmektense, kalkıp tahtada çözmeyi tercih ederim.					
20	Derste öğretmenin, önemli bilgileri not ettirmesini isterim.					
21	Dinlediğim bir kişinin sarf ettiği belli sözcükleri ve ses tonunu birkaç gün sonra bile hatırlayabilirim.					
22	Dinlediklerimi çoğu kez sesli olarak tekrarlarım.					
23	Dokunduğum ve kullandığım nesneleri sonradan daha iyi hatırlarım.					
24	Elle yapılan çalışmalardan hoşlanırım.					
25	En kolay hatırladığım şeyler, basılı ya da resim olarak gördüklerimdir.					
26	Farklı aksanla konuşan insanların söylediklerini anlamakta çok zorlanmam.					
27	Fiziksel sporlar ya da egzersizlerden hoşlanırım.					
28	Gördüğüm bir şekli, doğru şekilde kağıda çizebilirim.					
29	Herhangi bir şeyi en iyi, birisi bana anlatarak açıkladığında öğrenirim.					
30	İncelediğim bir fotoğraftaki yüzleri ve diğer görsel ayrıntıları sonradan rahatlıkla hatırlayabilirim.					
31	Kendi sesimi teybe kaydedip-dinleyerek öğrenmekten hoşlanırım.					
32	Konuşmadan, işaretlerle iletişim kurmayı severim.					
33	Küçük grup tartışmalarını severim.					
34	Makine ve araç kullanmakta başarılıyım.					
35	Nesnelerin büyüklüklerini, şekillerini ve renklerini kolaylıkla hatırlayabilirim.					
36	Okuduğum ya da dinlediğim şeyleri unutmamak için, genellikle yazarım.					
37	Okuduğum ya da duyduğum şeyleri, zihnimde kolaylıkla canlandırabilirim.					
38	Pantomim yapmayı severim.					
39	Radyodan yayınlanan bir hikayede geçen olayları takip edebilirim.					
40	Renkler konusunda gözüm iyidir.					
41	Resim ya da heykel yapmayı severim.					
42	Sözlü açıklamaları, yazılı olanlara göre daha iyi anlarım.					
43	Tarif edilen yerleri en iyi, belirli bina ya da ağaç gibi işaretler verildiğinde bulabilirim.					
44	Teypten verilen bir dersi anlayabilirim.					
45	Uygulamalı çalışmalar içeren dersleri severim.					
46	Yazılı açıklamaları, sözlü olanlara göre daha iyi anlarım.					
47	Yazılışı ve okunuşu farklı bir sözcük duyduğumda, o sözcüğün harflerini tek tek kodlayabilirim.					
48	Yeni bilgileri çizelge ya da çizimler halinde gördüğümde daha iyi öğrenirim.					

EK-3 PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözüni ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğunuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinememe, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?” Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin: 1. Her zaman böyle davranırım 2. Çoğunlukla böyle davranırım 3. Sık sık böyle davranırım 4. Arada sırada böyle davranırım 5. Ender olarak böyle davranırım 6. Hiçbir zaman böyle davranmam						
	1. Her zaman Böyle Davranırım	2. Çoğunlukla Böyle Davranırım	3. Sık Sık Böyle Davranırım	4. Arada Sırada Böyle Davranırım	5. Ender Olarak Böyle Davranırım	6. Hiçbir Zaman Böyle Davranmam
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım.						
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.						
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başan olasılığını tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbiriyle karşılaştırır sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime inanırım.						
20. Belli bir çözüm planımı uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir konuyla karşılaştığımda ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki sorunumla başa çıkma yollarımdan pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

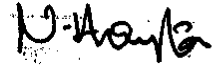
SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00 /7091
KONU : İzin

ANKARA
19.09.2006

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN, Yrd. Doç. Dr. Mehmet SEZEN'in danışmanlığında yürüttüğü **"Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** isimli tezi ile ilgili uygulamalarını aşağıda belirtilen Üniversitelerin bünyesinde yer alan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının lisans öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Kendisine müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.


Prof. Dr. Necdet HAYTA
Enstitü Müdürü

Uygulama Yapılacak Üniversiteler

- 1-Gazi Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ANKARA
- 2-Ankara Üniversitesi/ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ANKARA
- 3-Selçuk Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KONYA
- 4-Selçuk Üniversitesi Karaman Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KARAMAN
- 5-Erciyes Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KAYSERİ
- 6-Ahi Evran Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KIRŞEHİR
- 7-Niğde Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-NİĞDE
- 8-Niğde Üniversitesi Aksaray Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-AKSARAY

Ekler:

- 1- Dilekçe
- 2- Tez İzleme Komitesi Formu
- 3- Tez Projesi
- 4- Öğrenme Biçimleri ve Problem Çözme Becerisi Envanteri



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00 /9797
KONU : İzin

ANKARA
07.12.2006

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN'ın, Yrd.Doç. Dr. Mehmet SEZEN'in danışmanlığında yürüttüğü **"Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** konulu tezi ile ilgili çalışmalarını Kırıkkale Üniversitesine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Eğitim Fakültesine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerine uygulamak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Necdet HAYTA
Enstitü Müdürü

Ekler

- 1-Dilekçe
- 2-Tez Önerisi
- 3-Öğrenme Biçimleri ve Envanter

Sayı : B.30.2.GÜN.0.88.01.04/54-1264

Konu :

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İLGİ: 06 Ekim 2006 B.30.2.GÜN.0.70.72.52/3543-14441 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bölümleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN'ın, Yrd.Doç.Dr.Mehmet SEZEN 'in danışmanlığında yürüttüğü "**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli tezi ile ilgili uygulamalarını Yüksekokulumuz lisans öğrencilerine uygulamak isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr.Tülin OYGÜR

Yüksekokul Müdür V.

[Signature]



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ANKARA UNIVERSITY
SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS



Sayı : B.30.2.ANK.0.88.00.00/ 1054
Konu :

Ankara
12/10/2006

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İLGİ: 6.10.2006 gün ve 14441 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN'ın tezi ile ilgili çalışmalarını Yüksekokulumuz lisans öğrencilerine uygulayabilir.
Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Gülfem ERŞÖZ
Müdür V.

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
M ü d ü r l ü ğ ü

Sayı: B.30.SEL.0.88.00.00/ 280-303
Konu :

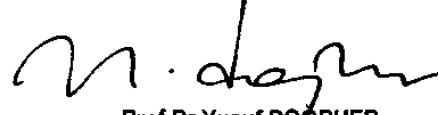
19.../10/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi: 06 Ekim 2006 tarih ve ... / 3543-14441 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ve ekinde belirtilen; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN'ın tezi ile ilgili uygulamalarını Yüksekokulumuz Lisans öğrencilerine uygulaması ile ilgili izin isteğiniz uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz/ rica ederim.


Prof.Dr.Yusuf DOĞRUER
MÜDÜR

19.10.2006 Memur : N.ÖZGER
19.10.2006 Memur : M.BALCI
19.10.2006 Y.O.Sek : M.ÜNSAÇAR

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
KARAMAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
MÜDÜRLÜĞÜ

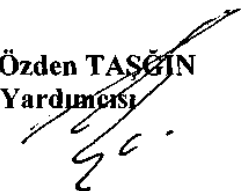
Sayı : B.30.2.SEL.0.88.01.00/280-
Konu : İzin

..16../..01../2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Enstitünüzün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN'ın Yrd.Doç.Dr.Mehmet SEZEN'in danışmanlığını yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli tezi ile ilgili uygulamalarını okulumuzda yapılmasına müsaade edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr.Özden TAŞGIN
Müdür Yardımcısı





T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.KKÜ.0.70.00.00/200 -185
Konu : İzin

1009 09.02.07

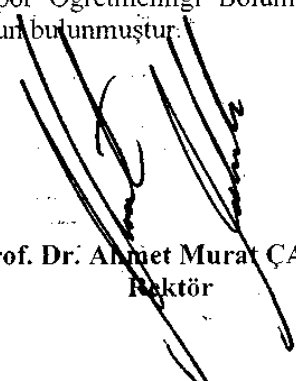
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi :22/01/2007 tarih 158-985 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile bildirilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAGLAYAN'ın "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinin Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü lisans öğrencilerine uygulanması istenmektedir.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAGLAYAN'ın gözetiminde yapılması kaydıyla söz konusu tez çalışmasını Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü lisans öğrencilerine uygulama yapabilmesi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.


Prof. Dr. Ahmet Murat ÇAKMAK
Rektör

Adres : Ankara Yolu 7. Km
71450 Yahşihan / KIRIKKALE

Tel : (318) 357 36 44
Fax : (318) 357 36 94

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

SAYI : B.30.2.AEÜ.0.88.00.00-05/ 579
KONU: İzin

13 Ekim 2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)
ANKARA

İlgi: 06.10.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/3545-14441 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, doktora öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN'ın "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tezi ile ilgili uygulamayı Yüksekokulumuz lisans öğrencilerine uygulaması isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim. Saygılarımla,


Doç. Dr. Erol SEYFELİ
Yüksekokul Müdürü



T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU

SAYI : B.30.2.NİĞÜ.0.88.00.00/967
KONU :

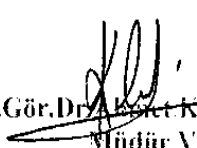
NİĞDE, 18/10/2006

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İLGİ: 06.10.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.70.72.52/3543-14441 sayılı yazınız.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, doktora programı öğrencisi Hakan Salim ÇAĞLAYAN' ın, Yrd.Doç.Dr.Mehmet SEZEN danışmanlığında uygulayacağı "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmayı Yüksekokulumuzda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Öğr.Gör.Dr. Mehmet KESKİN
Müdür V.

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.ASÜ.0.88.00.00/ - 739
Dosya No:70.72.01.01
Konu : İzin

12.10.2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi :06.10.2006 tarih ve 3543/14441 sayılı yazınız.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Salim ÇAĞLAYAN'ın Yrd.Doç.Dr.Mehmet SEZEN'in danışmanlığında yürüttüğü "**Beden Eğitimi ve spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli teziyle ilgili Yüksekokulumuz öğrencilerine uygulama yapması uygundur.

Bilgilerinize arz ederim.

Yrd.Doç.Dr.Melih Nuri SALMAN

Müdür