



**T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME  
STİLLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

**Nurşah ERGUN**

Danışman  
**Dr. Öğr. Üyesi Zuhale ÇİLİNGİR ÜK**

**SAMSUN**  
2020



**T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TURİZM İŞLETMECİLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME  
STİLLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

**NURŞAH ERGUN**

Danışman

**Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl ÇİLİNGİR ÜK**

**SAMSUN  
2020**

### TEZ KABUL VE ONAYI

Nurşah ERGUN tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl ÇİLİNGİR ÜK danışmanlığında hazırlanan (*Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*) başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 1.10.2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
<b>Başkan</b>	Prof. Dr. Çiğdem BAŞFIRINCI Trabzon Üniversitesi Halkla İlişkiler Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
	<hr/>		
<b>Üye</b> (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl ÇİLİNGİR ÜK Ondokuz Mayıs Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
	<hr/>		
<b>Üye</b>	Doç. Dr. Erdal YILMAZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı		<input type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
	<hr/>		

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT  
Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI**

Hazırladığım yüksek lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

01/10/ 2020

Nurşah ERGUN

## ÖZET

Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma

Nurşah ERGUN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans, Ekim/2020

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zuhâl ÇİLİNGİR ÜK

İnsanoğlunun en kıymetli yeteneklerinden biri olan öğrenme, doğum ile başlayıp hayatın sonuna kadar devam etmektedir. Bireylerin karakterleri, kişisel özellikleri farklı olduğu gibi öğrenme şekilleri de farklılık göstermektedir. Kişisel özelliklerden biri olan öğrenme stilleri bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada önlisans ve lisans düzeyinde turizm eğitimi alan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi bünyesinde turizm eğitimi alan 302 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ile Kolb tarafından geliştirilen ve Gencel (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan KÖSE-III Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Frekans, Ki-Kare, Kruskal Wallis-T Testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğrencilerin %45,4'ünün Değiştiren, %26,8'inin Özümseyen, %18,9'unun Yerleştiren ve %8,9'unun Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, okuduğu bölüm, sınıf, genel akademik not ortalaması, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi ve anne-baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Kolb Öğrenme Stilleri

## **ABSTRACT**

A Research To Determine The Learning Styles Of Students Studying Tourism

Nurşah ERGUN

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Tourism Management

Master, October/2020

Supervisor: Asst. Prof. Zuhâl ÇİLİNGİR ÜK

Learning which is one of the most precious talent starts with birth to end of the life(death). Learning styles show differences like the characteristic of a person and personalities. Learning styles are one of personal characteristic creates the focus of the research. Accordingly, it is aimed that the research determines the learning styles of second, third, fourth grade students studying tourism at university level and examines their learning styles in terms of various variables. The research, therefore, was held with 302 students studying tourism of Ondokuz Mayıs University in the fall semester of the 2019-2020 academic year.

In the research, KÖSE III Learning Style Inventory, developed by Kolb with personal information form and adapted in Turkish by Gencil (2006), was used in order to collect data. The data from the research has been evaluated using IBM SPSS statistics 25 program package program. In data analysis is used Frekans, Ki-Kare, Kruskal Wallis-T Test and Whitney U's tests.

According to the research findings, it was determined that 45,8% of participatory students preferred Changing, 26.8% preferred Adopting, 18.9% preferred Placing and 8.9% preferred Disaggregated learning styles. There is no significant differences between the learning styles of students and variables of the gender, age, high school graduate, studying department, class, general academic average, average monthly level of the family and education level of parents.

**Keywords:** Learning, Learning Styles, Kolb Learning Styles

## ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinin ışığı altında beni yönlendiren, bu çalışmanın başlangıcından son aşamasına kadar desteğini ve bilgisini esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğr.Üyesi Zuhal ÇİLİNGİR ÜK'e ve onun nezdinde eğitim hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen tüm hocalarıma, teşekkür ederim. Bugüne kadar desteklerini esirgemeyen kıymetli aileme ve değerli arkadaşım Elif HASDEMİR'e, son olarak her zaman yanımda olduğun hissettiren sevgili eşim Esat ERGUN'a ve en minik destekçim oğlum Aras Ergun'a sonsuz teşekkür ederim.

*Nurşah ERGUN*  
Samsun- 26.09.2020

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xi
GİRİŞ.....	1

1.Araştırmanın Problemi.....	3
2.Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	3
3.Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları .....	4
4.Problem Cümlesi ve Alt Problemler .....	5

### BİRİNCİ BÖLÜM EĞİTİM VE TURİZM EĞİTİMİ

1.1. Eğitim.....	7
1.1.1. Eğitimin Tanımı .....	7
1.1.2. Eğitimin Amacı .....	8
1.1.3. Mesleki Eğitim.....	9
1.2. Turizm Eğitimi.....	10
1.2.1. Turizm Eğitiminin Amacı .....	11
1.2.2. Türkiye’de Turizm Eğitimi .....	12
1.2.2.1. Örgün Turizm Eğitimi.....	13
1.2.2.2. Yaygın Turizm Eğitimi .....	15
1.3. Turizm Eğitimine İlişkin Çalışmalar.....	16

### İKİNCİ BÖLÜM

#### ÖĞRENMENİN KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Öğrenme Kavramı.....	20
2.2. Öğrenmeye Etki Eden Faktörler .....	22
2.2.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler .....	22
2.2.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş .....	22
2.2.1.2. Zeka.....	23
2.2.1.3. Yaş .....	23
2.2.1.4. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı .....	23
2.2.1.5. Dikkat.....	23
2.2.1.6. Güdü (Motivasyon) .....	24
2.2.2. Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler .....	24

2.2.2.1. Öğrenilen Konunun Yapısı .....	24
2.2.2.2. Öğrenmeye Ayrılan Zaman.....	24
2.2.2.3. Aktif Katılım .....	25
2.2.2.4. Geribildirim.....	25
2.2.3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler.....	25
2.2.3.1. Algısal Ayırt Edebilirlik.....	25
2.2.3.2. Anlamsal Çağrışım.....	25
2.2.3.3. Kavramsal Gruplandırma .....	26
2.3. Öğrenme Kuramları .....	26
2.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı .....	26
2.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	27
2.3.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı.....	28
2.3.4. Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Kuramı .....	29
2.4. Öğrenme Stilleri.....	31
2.4.1. Öğrenme Stilleri Sınıflamaları .....	33
2.5. Öğrenme Stilleri Modelleri .....	35
2.5.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli .....	37
2.5.2. Grasha ve Riechman Öğrenme Stili Modeli .....	39
2.5.3. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	41
2.5.4. Honey ve Mumford Öğrenme Stili Modeli.....	47
2.5.5. Gregorc Öğrenme Stili Modeli .....	49
2.5.6. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli) .....	50
2.6. İlgili Araştırmalar.....	52

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	62
3.1.1. Evren ve Örneklem .....	62
3.1.2. Veri Toplama Araçları .....	63
3.1.2.1. Kişisel Bilgi Formu .....	63
3.1.2.2. KOLB Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE-III) .....	63
3.1.3. Verilerin Toplanması .....	66
3.1.4. Verilerin Analizi ve Kullanılan Metotlar .....	67
3.2. Bulgular ve Değerlendirmeler.....	68
3.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	69
3.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	71
3.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	72
3.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	74

3.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	76
3.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	78
3.2.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	80
3.2.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	81
3.2.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	83
3.2.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	85
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>88</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>94</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>108</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>113</b>



## SİMGELER VE KISALTMALAR

**SD:** Somut Deneyim

**SK:** Soyut Kavramlaştırma

**AD:** Aktif Deneyim

**YG:** Yansıtıcı Gözlem

**KÖSE-III:** Kolb Öğrenme Stili Envanteri 3. Versiyon

**GANO:** Genel Akademik Not Ortalaması



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.Öğrenme çemberi .....	21
Şekil 2.2.Dunn ve Dun öğrenme stili modeli .....	38
Şekil 2.3 KOLB öğrenme stili modeli.....	42
Şekil 2.4 Kolb öğrenme alanları bileşenleri.....	44
Şekil 2.5 McCarthy öğrenme stili modeli .....	51
Şekil 3.1 KÖSE-III koordinat sistemi .....	65



## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1.Öğrenme stilleriyle ilgili benzer kavramların incelenmesi.....	32
Tablo 2.2. Öğrenme stili modelleri ve ölçüm araçları .....	36
Tablo 2.3. Ayırıştırıcı öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri .....	44
Tablo 2.4. Değiştiren öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri.....	45
Tablo 2.5. Özümseyen öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri.....	46
Tablo 2.6. Yerleştiren öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri.....	47
Tablo 2.7. Honey ve Mumford öğrenme stili modelinin güçlü ve zayıf yönleri .....	48
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrenci sayıları öğrenim gördükleri bölümler.....	62
Tablo 3.2. Gencel'in araştırmasında KÖSE-III öğrenme stillerine ilişkin güvenilirlik analizi .....	66
Tablo 3.3.Katılımcı öğrencilerin demografik ve tanımlayıcı bilgileri.....	68
Tablo 3.4. Katılımcılara ait öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları .....	70
Tablo 3.5. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler.....	70
Tablo 3.6. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkenine yönelik test sonuçları.....	71
Tablo 3.7. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları.....	72
Tablo 3.8. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkenine yönelik test sonuçları .....	73
Tablo 3.9 Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları.....	74
Tablo 3.10.Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezuniyet durumu değişkenine yönelik test sonuçları.....	74
Tablo 3.11. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stilli Envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları .....	75
Tablo 3.12. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile okuduğu bölüm değişkenine yönelik test sonuçları.....	76

Tablo 3.13. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının okuduğu bölüm değişkenine göre Kruskall Wallis T-Testi sonuçları .....	77
Tablo 3.14. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi değişkenine yönelik test sonuçları.....	78
Tablo 3.15. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stilli envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskall Wallis T-Testi sonuçları	79
Tablo 3.16. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile Gano değişkenine yönelik test sonuçları .....	80
Tablo 3.17. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stilleri envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının Gano puanı değişkenine göre Kruskall Wallis T-Testi sonuçları	81
Tablo 3.18. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ortalama gelir düzeyi değişkenine yönelik test sonuçları .....	82
Tablo 3.19. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının ortalama gelir düzeyi değişkenine göre Kruskall Wallis T-Testi sonuçları .....	83
Tablo 3.20. Katılımcı öğrencilerin öğrencilerin öğrenme stilleri ile anne eğitim düzeyi değişkenine yönelik test sonuçları .....	84
Tablo 3.21. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskall Wallis T-Testi sonuçları .....	85
Tablo 3.22. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile baba eğitim düzeyi değişkenine yönelik testi sonuçları .....	85
Tablo 3.23. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskall Wallis T-Testi sonuçları .....	86

## GİRİŞ

Her insan ayrı bir dünyadır. Tıpkı insanların parmak izleri gibi düşünceleri, hisleri, tepkileri ve algılama biçimleri de farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar kişinin tüm hayatını etkilediği gibi öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Öğrenme yaşamın doğal bir parçasıdır. Bebeklik döneminde hatta anne karnında başlayan öğrenme süreci yaşam boyu devam eder. Öğrenmek için birçok yol vardır, fakat herkes aynı yolları tercih etmez. Örneğin aynı şartlarda ve aynı zamanda aynı eğitimi alan benzer zekâ düzeyine sahip öğrencilerden beklenen kazanımlarının hepsinde farklı olduğu görülmektedir. Farklılığın sebebinin kişinin verilen bilgiyi alma ve algılama şekli ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle öğrencinin akademik yaşamında başarıya ulaşabilmesi için öğrenciye öğrenme stiline uygun eğitim verilmesi fikri kabul görmüştür. Öğrenme stiline öğrenen tarafından bilinmesi bilgiyi daha çabuk kavramaya, kavranan bilgiyi bellekte uzun süre tutmaya ve yeni bilgilerle birleştirip kullanmaya olanak tanımaktadır. Alvin Toffler “Geleceğin cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil, nasıl öğreneceğini bilmeyenler olacaktır” sözüyle kişinin öğrenme stiline bilinmesinin önemini dile getirmiştir.

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960’lı yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Dunn öğrenme stili kavramını, eşit ortamlarda eşit imkanlara sahip kişilerin öğrenme süreçlerindeki kişisel farklılıklar olarak tanımlamaktadır (Dunn, Beaudry& Klavas, 1989:76). Eğitim bilincinin gelişmesi ve öğrenci odaklı öğretim sisteminin benimsenmesi ile kavram üzerinde yapılan çalışma sayısı her geçen gün artmaktadır. Çalışmaların sonuçlarından, öğrencilerin öğrenme stiline uygun olarak verilen eğitimin akademik başarıyı büyük oranda arttırdığı yönünde bir fikir birliğine rastlanmaktadır (Liegle &Janicki, 2006:887).

Kişilerin bilgiyi alma, işleme ve kullanma şekilleri birbirinden farklıdır. Bazıları okuyarak, bazıları dinleyerek bazı öğrenciler ise izleyerek öğrenmektedir. Kimi sözel yöntemlerle kendini daha iyi ifade ederken kimi de sayısal veya görsel materyallerle öğrendiklerini kullanma eğilimindedir. Eğitimde sürekli ve kalıcı başarı bu farklılıkların göz önünde bulundurulması ile mümkündür. Aynı zamanda kendi öğrenme stiline bilincinde olan öğrenci öğrenmeyi öğrendiği için daha bilinçli adımlarla kendine güven çerçevesinde ilerler. Öğrenme stiline farkında olan kişi

karşılaştığı problemler karşısında ne yapması gerektiğinin bilincinde olarak daha kolay ve hızlı bir şekilde bu süreci yönetebilmektedir.

Bu araştırma turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenerek literatüre kazandırılması ve eğitim sektörü uygulayıcılarına faydalı olabilmesi amacıyla yapılmıştır. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışma sayısının literatüre yansıdığı kadarıyla sınırlı sayıdır (Berger:1983; Lashley& Barron:2006; Stevens vd. :2012; Eser:2017) olması nedeniyle çalışmanın literatürdeki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stili ile ilgili yapılan çalışmalarda Berger (1983) ile Lashley ve Barron (2006)' a ait olan çalışmalarda Kolb öğrenme stili envanteri kullanılıyor iken, Eser (2017) ile Stevens vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda farklı bir öğrenme stili ölçeği kullanıldığı görülmektedir. Türkçe literatürde turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin Kolb Öğrenme stili aracılığıyla incelenmesi üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmaması çalışmanın özgün değerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini turizm eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde karşılaşılan zaman ve kaynak zorluklarından dolayı, araştırmanın örneklem grubunu Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi bünyesinde turizm eğitimi alan 2. 3. ve 4. Sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. GANO değerleri olmaması sebebiyle turizm eğitimini alan 1. sınıf öğrenciler çalışma kapsamına dahil edilmemiştir. Veri toplama yöntemi olarak anket tercih edilen araştırmanın kapsamına 302 öğrenci dahil edilmiştir. Ölçek olarak Kolb öğrenme stilleri envanteri ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen tüm veriler IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde öncelikle eğitim ve turizm eğitimi kavramları incelenmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde öğrenme kavramı tanımlanarak, öğrenme yöntemi ve öğrenmeyi etkileyen faktörler açıklanmış, temel nitelikteki öğrenme kuramlarına değinilmiştir. Aynı zamanda öğrenme stilleri kavramı ve sınıflandırmaları açıklanarak öğrenme stilleri modellerine yer verilmiştir. Sonrasında alanyazında Kolb öğrenme stili envanteri ile yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek, bu öğrenme

stilllerinin çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular yorumlanarak, literatürle karşılaştırmak suretiyle genel bir değerlendirme yapılmış ve gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

### **1.Araştırmanın Problemi**

Her birey yaşamına öğrenerek devam eder. Zihinsel olarak öğrenme kapasitesine sahip herkes öğrenme yeteneğine sahiptir. Bazıları daha kolay öğrenirken, bazıları daha zor öğrenme döngüsü içindedir. Buradaki zorluk ve kolaylık düzeyini belirleyen öğrenenlerin bireysel farklılıklarıdır. Her birey aynı olmadığı gibi, öğrenme stili de aynı değildir. Eğitim ve öğretim sürecinde kişiye yapılacak en büyük haksızlıklardan biri de tekdüze öğretim metoduyla bilginin aktarılmaya çalışılması olacaktır.

Uzun yıllar kabul görmüş olan, bilginin olduğu gibi herkese aynı şekilde aktarılmasına dayalı öğretim metodu son yıllardagüncelliğini yitirmiştir.Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile her öğrencinin farklı özelliklere ve farklı öğrenme stiline sahip olduğunun kavranması, eğitim alanında yeni bir dönemin başlamasını beraberinde getirmiştir.Öğrenciyi merkez alan eğitim sisteminin benimsenmesi ile eğitimciler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki kişisel farklılıkları ve öğrenme stilleri üzerinde daha fazla çalışma yapmaya başlamışlardır.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, kişinin öğrenme stilini bilmesinin ya da öğrenme stiline öğretici tarafından bilinmesinin akademik başarıyı büyük oranda etkilediği yönündedir.

Bu bağlamda odak noktası turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı gibi eğitim alan öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim sürecini de daha verimli hale getireceği düşünülmektedir.

### **2.Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Çalışma, turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesini ve öğrenme stillerinin kişisel bilgi formunda yer alan cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, okunulan bölüm, sınıf, GANO, ailenin ortalama gelir düzeyi, babanın ve annenin eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Katılımcı

öğrencilerin verdikleri cevaplar ışığında, öğretme ve öğrenme sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenerek başarı düzeylerinin artırılmasına destek olacağı düşünülmüştür.

Öğrenme insanlığın sahip olduğu en kıymetli yetkinliklerden biridir. Yaşamın ayrılmaz unsurlarından biri olan öğrenme gözlerimizi açtığımız ilk an başlar ve hayat boyu devam etmektedir. Öğrenmenin kişiden kişiye farklılık gösteren bir kavram olduğu uzun yıllardır bilinmektedir. Dolayısıyla öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde “kişisel farklılıklar” her geçen gün önemi artan bir kavram haline gelmiştir. Öğrenme stilleri de öğrenenlerin sahip olduğu bireysel farklılıkların başında gelmektedir. Eğitim ve öğretime başlamadan önce öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesi bilginin öğrenciler tarafından daha çabuk ve etkin bir şekilde alınmasını kolaylaştıracaktır.

Öğrenme stillerinin bilinmesi sürekli değişen ve gelişen dünyaya kanalizasyon olmak için gerekli olan önemli yeteneklerden biridir. Birey bu özelliğe sahip olduğunda bilgiyi anlama, bilgiyi işleme ve bilgiyi aktarma olanağına sahip olur. Öğretim yöntemlerinin öğrencinin öğrenme stiline göre düzenlenmesi akademik başarıyı arttırdığı gibi eğitimin kalitesini de arttırmaktadır.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu araştırma ile turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenip, değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ile geliştirilen önerilerin, öğrencilerle daha kolay iletişim kurması için öğretmenlere, kendilerini tanımaları ve öğrenme stillerini bilerek öğrenmeyi keşfetmeleri için öğrencilere ve gelecekte konu ile ilgili araştırma yapacak araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### **3. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları**

Araştırma coğrafi bölge olarak Samsun ilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, üniversite düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın maliyet, zaman ve kontrol zorlukları, evren içerisindeki tüm bireylere ulaşmayı zorlaştırdığı için örneklem oluşturulmuştur. Ondokuz Mayıs

Üniversitesi Turizm Fakültesi, Bafra Turizm Meslek Yüksekokulu ve Samsun Meslek Yüksekokulu'nda turizm eğitimi alan 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışma, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi bünyesinde 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde turizm eğitimi alan 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 302 kişi ile sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular, örnekleme oluşturan katılımcı öğrencilerin ankete vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

#### **4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Araştırmanın problem cümlesi, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Turizm Fakültesi, Bafra Turizm Meslek Yüksekokulu ve Samsun Meslek Yüksekokulu'nda turizm eğitimi alan 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb tarafından belirlenen öğrenme stillerine göre çeşitli değişkenler açısından nasıl bir yapıya sahiptir?” olarak belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

##### *Alt Problemler*

1. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri mezuniyet durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri okuduğu bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri GANO değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

8. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ortalama gelir değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

9. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

10. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?



# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. EĞİTİM VE TURİZM EĞİTİMİ

### 1.1. Eğitim

Ülkelerin kaderinde rol oynayan önemli faktörler arasında yer alan eğitim kavramı, insanın yaşama gözlerini açmasıyla başlamakta ve hayat boyu devam etmektedir. Doğrudan insana yapılan bir yatırım olan eğitim toplum olarak kalkınmanın, gelişmenin temelini oluşturmaktadır. Bireysel ve toplumsal refahın güçlendirilmesi gibi son derece önemli işlevi olan eğitim, aynı zamanda ülkelerin gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerinden biridir. Çünkü ülkelerin gelişmişlik düzeyleri o ülkelerde yaşayan insanların eğitim seviyeleri ile doğrudan ilişkilidir.

Eğitim, insan yaşamının her aşamasında yer alan oldukça önemli bir kavramdır. Her insan toplumda kendine bir yer edinebilmek, toplumsal süreçlere katılabilmek için gerekli olan davranışları öğrenme eğilimindedir. Bu davranışların öğrenilmesi de ancak eğitim ile mümkündür. Kişiler, bireysel gelişimlerini, birbirleri arasındaki ilişkiyi ve toplumsal davranışları eğitim aracılığıyla öğrenirler.

Eğitimin kapsamının geniş olması ve birçok farklı teorik temele dayanması sebebiyle literatür incelendiğinde eğitimle ilgili pek çok farklı tanım olduğu görülmektedir. Eğitim tanımına ilişkin farklı tanımlar detaylı bir şekilde aşağıda yer almaktadır.

#### 1.1.1. Eğitimin Tanımı

Eğitim kavramı içinde bir çok süreç yer aldığından tanımına ilişkin farklı özellikler ele alınmaktadır. Arapça "terbiye", Latince "educatio" sözcükleri tanımlanan eğitim, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda kişinin davranışlarında farklılık sağlayan planlı etkinliklerdir (Karslı, 2012: 10).

Özkan (2006) eğitimi, insanın yaşamının tümünü kapsayan, toplumdan topluma değişiklik gösteren öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Bir diğer deyişle eğitim; bireylerin kişilik gelişim dönemlerinde bilgi ve beceri gibi kazanımların oluşmasına yardımcı olan, meslek seçimi ve meslek sahibi olma sürecinde yönlendirici etkisi bulunan, yeniliklere ve çevreye uyum sürecinde kişiye katkı sağlayan bir süreçtir (Orhaner ve Tunç, 2001: 3).

İnsan kaynağına yapılan yatırımın temelini eğitim oluşturmaktadır. Eğitim, kişiler açısından rahat bir hayat sürmenin, toplumlar açısından ise çağdaş ülkeler arasında kalarak ilerlemenin ve yükselmenin başlangıç yolu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hergüner vd., 2002: 45). Farklı bir açıdan ele alındığında eğitim; kültürel, sosyal, politik ve ekonomik faktörlerle etkileşim içinde olan ve yaşam boyu devam eden bir kavramdır, ek olarak eğitim kavramı yalnızca bir tanımla ifade edilemeyecek kadar karmaşık bir olgudur (Buluç, 2007: 22).

Woodhall (1979), eğitimin iş yaşamı üzerindeki önemine değinerek kavramı, ekonomik büyümenin ve kalkınmanın daha verimli olabilmesi için hizmet ve sanayi sektörünün gereksinim duyduğu bilgi beceriye sahip nitelikli iş gücü, insan kaynağının oluşmasının temel taşı olarak tanımlamaktadır. Eğitimi en kapsamlı ifadeyle, kişilerin sahip olduğu tutumları, yetenekleri, olumlu davranışları geliştirme ve iyileştirme süreci olarak ifade etmek mümkündür (Tezcan, 1996: 3).

Eğitim kavramının tanımlarına baktığımızda, kavramın farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Kavramla ilgili bu farklılıkların eğitimin soyut bir kavram olmasından, oldukça geniş bir alanı kapsamasından, ve dinamik bir süreci içermesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Tanımlar arasında önemli farklılıklar olmasına rağmen tanıma ilişkin ortak yön şu şekilde ifade edilebilmektedir; eğitim sonucunda kişinin davranışlarında değişiklik meydana gelmektedir.

### **1.1.2. Eğitimin Amacı**

Eğitim ile ilgili tanımlara bakıldığında, eğitimin gerçekleşmesi için önceden belirlenmiş bir hedef olması gerektiği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda eğitim, bir ya da birden fazla amaca ulaşmak için yapılan süreçleri kapsamaktadır. Toplumsal değişimler, zaman, teknoloji, siyaset vb. diğer etkenlere bağlı olarak eğitimin amacı değişebildiği gibi ülkelerin çağdaşlık düzeyi de eğitimin amaçları ve eğitim sistemleri üzerinde büyük rol oynayabilmektedir (Orhaner ve Tunç, 2001: 4).

Eğitimin en temel amacı, kişilerin iyi eğitilmesini sağlayarak, onlara beceri, bilgi, yetenek kazandırıp diğer bireylere ve farklı fikirlere saygı duymayı benimseyen, eleştirel düşünce yeteneğine sahip bireyler ve toplumlar yetiştirmektir (Pektaş, 2019: 7).

Aksu ve Bucak (2012), eğitimin amacını, insanların bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması, kişilerin topluma faydalı birer birey olarak kazandırılması olarak ifade etmektedirler. Buna ek olarak eğitim, kişinin toplumsal ve bireysel görevlerini kişiye kazandırıp, toplumda var olmasını sağlayarak üretken ve yaratıcı bir birey olmasını amaçlamaktadır (Usal ve Kuşluvan, 2000: 123).

Genel anlamda eğitimin amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür;

- Eğitim, kişiye ihtiyacı olan bilgi beceri ve olumlu davranışları kazandırmayı hedeflemektedir (Orhaner ve Tunç, 2003: 3).
- Eğitim, kişinin sahip olduğu bilgi ve becerilerinin arttırılarak kendisine ve topluma faydalı bir birey olmasını amaçlamaktadır (Taşkın, 2006: 24)
- Eğitim, bireysel ve toplumsal gelişme seviyesini arttırmayı, toplumdaki aydın tabakayı genişletmeyi, milli birlik beraberlik duygusuna sahip çıkmayı hedeflemektedir (İbicioğlu, Avcı ve Boylu 2002: 3).
- Eğitim, kişinin diğer insanlarla olumlu ilişkiler içinde olmasını, kendini geliştirebilmesini ve işbirliği içinde hareket edebilme yeteneğini güçlendirmeyi hedeflemektedir (Öncüer, 2006: 53)

Yukarıda görüldüğü üzere farklı yazarlar, eğitimin amaçları konusuna çeşitli açılardan yaklaşmış olsalar da eğitim ile bireysel gelişme ve toplumsal gelişim amaçlanmaktadır diyebiliriz.

### **1.1.3. Mesleki Eğitim**

Toplumsal kalkınmanın temelini eğitim oluşturmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ve içinde bulunduğumuz çağın değişmesi ile birlikte bilgi en önemli kaynaklarımızdan biri haline gelmiştir. Bilgiyi üreten ve bilgiyi kullananların öneminin arttığı iş dünyasında, mesleki açıdan vasıflı bireylerin yetişmesi mesleki eğitim düzeninin devamlılığı ile paralellik göstermektedir. Eğitimin bir çeşidi olan mesleki eğitim, iş görenlerin sahip olması gereken genel ve mesleki bilgileri içeren; bilgi, beceri, tavır, anlayış, gibi öğeleri geliştirmek için düzenlenmiş bir eğitimdir. Mesleki eğitim, kalkınmanın güçlendirilmesi ve istihdamın artırılması açısından büyük öneme sahiptir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002: 304).

Mesleki Eğitim; bireylerin meslek sahibi olabilmeleri ve mesleğin gerektirdiği yetkinlikleri kazanmaları için, kişinin becerilerini fiziksel, duygusal, sosyal ve ekonomik açılardan güçlendirilmesi süreci olarak ifade edilebilmektedir (Pelit ve Güçer, 2006: 141). Başlangıçta el becerisi olarak ifade edilen mesleki eğitim, belirli bir meslek alanına ait bilginin, becerinin kişiye aktarılmasını sağlayan ve kişiyi fiziksel duygusal ve ekonomik gibi birçok yönden geliştiren eğitim sürecidir (Sarı, 2007: 7). Başka bir ifadeyle mesleki eğitim, teoride öğrenilen bilgilerin iş yaşamına aktarılmasıdır. Mesleki eğitimde temel amaç, kişiye mesleğin gerektirdiği özellikleri kazandırmaktır. Mesleki eğitim ile kişinin kabiliyetlerini, duygusal, zihinsel, ekonomik ve sosyal yönlerden geliştirme esas alınmaktadır (Tayfun, 2001: 2).

Mesleki eğitim kişi ve kurumlar için oldukça önemlidir ve her geçen gün önemi artmaktadır. Bu önemin kişisel sosyal, ekonomik beklenti ve ihtiyaçlardan kaynaklandığını söylemek mümkündür (Doğan, 2017: 6). Genel olarak mesleki eğitim sisteminin önemini artıran nedenler şöyle sıralanabilir (Karaağaçlı, 2002: 114)

- Gelişen bilimsel ve teknolojik süreç içerisinde iş yaşamında sürekli artan kalite ve standartlara uyum gösterebilecek iş gücünün yetiştirilmesi.
- Bireyleri verimli bir üretici ve bilinçli bir tüketici olarak yetiştirerek toplumun yaşam standartlarının yükseltilmesi.
- Uluslararası pazara uygun kalite ve standartlarda ürün ve hizmet üretilerek bu pazarlara girilmesi.

Mesleki eğitim ile ilgili açıklamalara bakıldığında, mesleki eğitim iş hayatında ve ekonomik büyümede rol oynayan önemli bir etkidir. Mesleki eğitimin amacına uygun halde ilerlemesi nitelikli iş gücü istihdamını sağlayacaktır. Nitelikli iş gücünün varlığı da ekonomik kalkınmada etkili olacaktır.

## **1.2. Turizm Eğitimi**

Gelişmekte olan ülkelerde bacasız fabrika olarak adlandırılan ve sanayinin alternatifini olarak görülen turizm, ekonomik gelişmenin ve toplumsal kalkınmanın en temel ögesidir (Theobald,1994 ;akt:Üngören,2007: 4). Hızla gelişen turizm sektöründe 1980'li yıllarda eğitilmiş işgören sorunu gündeme gelmiş olup eğitilmiş iş gücünün önemi ortaya çıkmıştır (Kızılırmak, 2000:72, Sem ve Clements, 1996:94). Turizm eğitimi, turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu araştırma ve planlamaları

gerçekleştirip, sektörel değişiklikleri takip ederek bilimsel uygulamaların ortaya çıkarılması için gerçekleştirilen mesleki eğitimidir (Ünlüöner vd., 2010: 146).

Turizm eğitimi, toplumda turizm bilincini oluşturmak, turizm kaynaklarını koruyacak farkındalığı sağlamak, turiste karşı ayırım yapmadan herkese eşit hizmet vermek, dürüstlüğe ve konukseverliğe dayalı bir davranış biçimi yerleştirmektir (Ağaoğlu, 1991: 37, Bayer, 1998: 145). Farklı bir deyişle turizm eğitimi; bireylerin turizm konusunda, tutum ve davranışlarının değiştirilebilmesi için, o ülkede bulunan, her çeşit kamu veya özel kuruluşun gerçekleştirdiği çalışmaların tümünü kapsamaktadır (Aydos, 1991: 3).

Sezgin (2001) turizm eğitimini, turizm ekonomisinin ve turizm olayının, öğrenim gören öğrencilere öğretilmesi, turizm konusunda kalifiye personel ve yönetici yetiştirilmesi için yapılan çalışmalar bütünü olarak tanımlamaktadır. Turizm eğitimi ile, turizm sektöründe çalışacak personele temel eğitim sonrasında turizm felsefesi ve turizm bilincini kazandırmak birincil hedeflerdendir (Cömert, 2014: 51). Farklı bir yönüyle turizm eğitimi, turizm sektörünün içinde bulunan konaklama işletmeleri, yiyecek-içecek işletmeleri, seyahat işletmeleri, gibi işletmelerin, nitelikli işgücü ihtiyacının karşılamasına istinaden tasarlanan mesleki eğitim faaliyetleridir (Çimen ve Akbaba, 2006: 232)

Yapılan bütün tanımlara bakıldığında, bir hizmet sektörü olan turizm eğitimini; turizmde verimliliği artırmak, insanlarla doğrudan iletişim halinde olan personelin insancıl yönünü geliştirmek, turiste karşı dürüst davranış biçimi benimsemek ve iş görene sektör ile ilgili belli yetenekleri kazandırmak amacıyla verilen eğitim olarak ifade etmek mümkündür. Turizm eğitiminin amaç ve önemi bir sonraki başlıkta detaylı incelenecektir.

### **1.2.1. Turizm Eğitiminin Amacı**

Rekabetin hızla arttığı turizm sektöründe, turizmin gelişmesindeki başarı, iyi eğitilmiş insan kaynaklarıyla doğru orantılı olarak artmaktadır (Christou, 1999: 684). Birçok sektörde olduğu gibi turizm sektöründe de eğitim oldukça büyük öneme sahiptir. Son yıllarda ülkelerin, turizm sektöründe başarılı olabilmek için turizm eğitimine daha çok önem verdikleri yadsınamaz bir gerçektir. Bunun en net

göstergesi ise, ülkelerin turizm eğitimi veren kurum sayılarındaki artış oranıdır (Ünlüönen ve Boylu, 2005: 13).

Turizm eğitimi, toplum içerisinde turizm bilincini ve turizm kaynaklarını koruma anlayışını benimsemeyi, turiste karşı dürüst hizmet anlayışını kazandırmayı, ve ülkenin konukseverliğine uygun davranış biçimi oluşturmayı amaçlamaktadır (Sarı, 2007: 2, Tolay, 2012: 83). Bir başka açıdan turizm eğitimi, turizm sektöründe çalışacak öğrencileri mesleki eğitimden geçirmeyi, turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm konusunda bilinç düzeyinin artmasını sağlamayı, sektörel gelişim için alanda eğitmen yetiştirmeyi ve sektörün gelişmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Çimen ve Akbaba, 2006: 232).

Amoah ve Baum'a (1997) göre turizm eğitiminin esas amaçları:

- Sektörel yenilik ve ilerlemeleri yakından takip edebilmek.
- Kalifiye personel yetiştirmek.
- Turizmde kariyer planını attırmak.
- Turizm sektörünün gelişimine katkı sağlamak.
- Turizm sektöründe İstihdamı sağlamak.
- Turistlerin ihtiyaç ve taleplerine cevap vermek şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda yer alan amaçlara ek olarak turizm eğitimi, turizm sektörünün ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamayı ve hizmet kalitesini arttırmak için öğrencilere ihtiyaç duydukları teorik ve pratik bilgiyi sistematik bir şekilde kazandırmayı amaçlamaktadır (Erdoğan ve Yıldırım, 2014: 17).

### **1.2.2. Türkiye'de Turizm Eğitimi**

Turizm eğitimi, turizm alanında faaliyet gösteren işletmelerin nitelikli işgücü açığını karşılamak için eğitim kurumları tarafından verilen eğitim olarak tanımlanabilir. Türkiye'de turizm eğitimine ilişkin gelişmelerin, büyük oranda planlı dönem içerisinde gelişme gösterdiğini, fakat başlangıcının planlı dönem öncesine kadar gittiği görülmektedir (Altınel, 2016: 19; Kılıç,2018: 17; Ünlüönen, 200: 13). Türkiye'de turizm eğitimine yönelik faaliyetler ilk olarak Osmanlı Devletinde başlamıştır. Osmanlı Devletinde 1890 yılında yabancı dil bilen gayrimüslim vatandaşların özel ve serbest olarak tercüman rehberlik yapabilmeleri için Seyyahlara Tercümanlık Edenler Hakkında 190 sayılı bir Nizamname yürürlüğe konulmuştur

(Doğan, 2017: 15; Karagöl, 2018: 15; Taşkın, 2006: 32). Daha sonrasında yabancı dil bilenler meslek olarak rehberlik yapmaya başlamışlardır.

Turizm eğitimi, üniversite düzeyinde ilk olarak Ankara Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu'na 1965-66 öğretim yılında turizm bölümü ilave edilmesi ile kurulan Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen okulunda verilmeye başlanılmıştır (Aksu ve Bucak, 2012: 11; Pehlivan, 2008: 13). Sonrasında ise 1969'da Ege Üniversite'sinde, 1974'de Hacettepe Üniversite'sinde, 1975'de Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde, 1980'de Adana İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde, 1982'de Erciyes Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans turizm eğitimi verilmeye başlanmıştır. (Ünlüöner ve Boylu, 2005: 15).

Günümüzde ise turizm eğitimi veren kurumların sayısı her geçen gün artmaktadır. Turizm eğitiminin yaygın ve örgün eğitim olmak üzere iki şekilde verildiği görölmektedir. Yaygın turizm eğitimi belli dönemlerde herkese açık kurslar olarak tanımlanabilir. Örgün turizm eğitimi ise milli eğitim bakanlığı ve yükseköğretim kurumları tarafından verilen turizm eğitimi olarak ifade edilebilmektedir. Kavramlara ilişkin detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.

### **1.2.2.1. Örgün Turizm Eğitimi**

Örgün eğitim; belli bir yaş grubunda ve birbirine yakın seviyedeki kişileri kapsayan, belirli bir amaca yönelik hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında yapılan düzenli eğitim şeklinde ifade edilebilmektedir (Erdoğan, 2005: 9). Örgün eğitimin temel amacı; bireylerin birbirleri ile uyum içerisinde hayatlarını sürdürebilmeleri için bir kişide bulunması gereken temel özelliklerin geliştirilmesidir (Sezgin, 1998: 17). Başka bir ifadeyle, turizm sektöründe doğrudan insana hizmet veren personelin sektörel problemler karşısında problem çözme yeteneğini geliştirmek, ve verimliliği arttırmak için mesleki bilgiyi kişiye aşılaktır (Kırmızı, 2017: 15).

Türkiye'de örgün turizm eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde, dört yıl süreyle öğretim veren Yükseköğretim Kurulu'na bağlı üniversitelerin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokullarında, fakültelerde ve iki yıl süreyle öğretim veren Meslek Yüksekokullarında gerçekleştirilmektedir (Orhan, 2015: 14). Sosyal Bilimler Enstitüsü düzeyinde verilen turizm eğitimi, yüksek lisans ve doktora programını içermektedir.

Türkiye’de lise düzeyinde turizm eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde alt kademe turizm personellerini yetiştirmek amacıyla yapılan turizm eğitim programlarını kapsamaktadır ( Aksu ve Bucak, 2012: 15). Çevik (2012)’ e göre bu düzeyde turizm eğitimi veren eğitim kurumlarının amacı, turizm sektörünün farklı alanlarında istihdam edilmek üzere nitelikli, bildiklerini kavrayabilen ve kullanabilen ara kademe eleman yetiştirmektir.

Belirli mesleklere yönelik nitelikli personel yetiştirmeyi amaçlayan ve iki yıllık eğitim sonrasında öğrencilere önlisans mezuniyeti sağlayan meslek yüksekokulları ise turizm eğitiminde, otellerin, yiyecek-içecek ve seyahat işletmelerinin ihtiyacı olan yetkin personellerin yetişmesini amaçlamaktadır (Baltacı vd., 2012: 18 ; Güçer, 2004: 27). Bu meslek yüksekokulları içerisinde Aşçılık, Ağırhama Hizmetleri, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, İkram Hizmetleri, Seyahat İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği, Turizm ve Otelcilik, Turizm ve Seyahat Hizmetleri, Turizm ve Seyahat İşletmeciliği gibi sektöre yönelik birçok alanda eğitim verildiği görülmektedir (www.osym.gov.tr).

Turizm eğitimini lisans düzeyinde dört yıllık bir sürede veren fakültelerin amacı, turizm sektörünün ihtiyacı olan, mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip, planlama, yönetim ve organizasyon konularına hakim, turizm işletmecileri, ve eğitimcileri yetiştirmek olarak ifade edilmiştir (Orhan, 2015: 19). Farklı bir deyişle lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumların amacı, iyi derece yabancı dil becerisine sahip, yetenekli, yönetici adayları yetiştirmektir (Gürbüz ve Dağdeviren, 2007: 162).

Türkiye’de turizm eğitimi alanında verilen lisansüstü eğitimin amacı, öğrenciye turizmle ilgili bilgileri elde etmesi için imkân yaratmak, özgür bir şekilde araştırma yapmasını sağlamak, bilimsel olayları geniş bir bakış açısıyla incelemeye yönlendirmek olarak ifade edilebilir (Koçak, 1998: 86). Buna ek olarak, lisansüstü turizm eğitiminin amacı, dünyanın diğer ülkeleriyle rekabet içinde olabilmeyi başaran, yaşadığı topluma katkı sağlayabilen, mesleğin gerektirdiği etik kuralları benimsemiş ve çözüm odaklı araştırmayı seven bireyler yetiştirmektir (Düzgün, 2015: 28).

### 1.2.2.2. Yaygın Turizm Eğitimi

Yaygın turizm eğitimi, örgün eğitim dışında belirlenen bir amaca ve programa bağlı olarak yürütülen öğrenme süreci olarak ifade edilebilmektedir (Pelit ve Güçer, 2006: 143). Farklı bir ifadeyle yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç katılmamış ya da bazı kademelerinde yer alan ya da kademelerin birinden ayrılmış olan kişilere verilen eğitim şeklidir (Erdoğan, 2006: 369).

Örgün eğitimin boşluklarını tamamlayan yaygın eğitim, bireylerin ilgi istek ve yetenekleri doğrultusunda devam eden bireyin ve toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimlerine fayda sağlayan bir eğitim türüdür (Bayraktaroğlu, 2013: 7). Yaygın eğitim kurumlarında, turizm sektöründe kısa sürede hizmet verebilecek temel düzeyde eleman yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Pehlivan, 2008: 28).

Demirel (2003) yaygın eğitimin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Yaygın eğitim sürekli değildir, gereksinim ve talep oluştuğunda düzenlenir belirli bir süreyi kapsar.
- Yaygın eğitime katılmak için zaman, yaş ve yer sınırlaması yoktur.
- Yaygın eğitimin süresi, programa göre değişiklik gösterebilir.
- Yaygın eğitim zorunlu bir eğitim değildir, gönüllülük esasına dayanır.
- Yaygın eğitim için açılan her bir kursun maliyeti farklıdır.

Türkiye’de yaygın turizm eğitimi, Turizm Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, TUGEV (Turizm Geliştirme ve Eğitim Vakfı), TUREM (Turizm Eğitim Merkezleri) ve bazı özel kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Kırmızı, 2017: 54 ; Pehlivan, 2018: 28). Günümüzde yaygın turizm eğitimi veren kuruluşların bazı faaliyetlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Kültür ve Turizm Bakanlığı Profesyonel Turist Rehberliği Kursları:* Profesyonel Turist Rehberliği kursları, Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın denetim ve gözetimi altında 02.07.1986 tarih ve 19152 sayılı resmi gazetede yayınlanan Profesyonel Turist Rehberliği yönetmeliğine göre açılmaktadır (Sarı, 2001:45). Bu kurslar Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın; en az iki yıllık yükseköğretim mezunları için düzenlenen ve iyi derecede yabancı dil bilgisine sahip kişileri kapsayan, toplam beş yüz altmış ders saatinden oluşan ve profesyonel turist rehberi yetiştirilmesini amaçlayan kurslardır (Pehlivan, 2018: 29).

*Turizm Eğitim Merkezleri (TUREM) Kursları:* TUREM'ler 8 Eylül 1981 Tarih ve 17452 sayılı yönetmeliğe göre kurulmuş yaygın turizm eğitim merkezlerindedir. Turizm Bakanlığı'nın 256 sayılı Teşkilat kanununun 8. ve 26. maddelerine göre turizm alanının ihtiyaç duyduğu kalifiye elemanları yetiştirmek, ihtiyaç duyulan personele faaliyet dallarında bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla belirli bölgelerde kurduğu turizm eğitim merkezleridir (Kozak, 1999: 37). Bu kurslarda, Ön Büro, Kat Hizmetleri, Yiyecek İçecek Servisi ve Yiyecek Üretimi konularında eğitim verilmektedir. Her yıl benzer aylar içerisinde açılan kurslar ortalama otuz hafta sürmektedir. Programın bir haftası okulda teorik ve uygulamalı eğitim, diğer haftası işletmelerde staj eğitimi şeklinde değişimli olarak sürdürülmektedir ( Türkseven, 2012: 71).

*Turizm Geliştirme ve Eğitim Vakfı (TUGEV) Faaliyetleri :* TUGEV'in kuruluş amacı turizmin yeterince gelişmeme sebeplerinden olan eğitim eksikliğini ve sektörün tam bir işbirliği ve uyum içinde olmamasını engellemek ve turizmin gelişmesi için gerekli eğitim faaliyetlerini sürdürmektir (Pehlivan, 2018: 30). TUGEV tarafından düzenlenen bu kurslar turizm işletmelerine katkı sağlamak amacıyla açılmaktadır.

Dünya Turizm Örgütü (UNWTO) ve Turizm Eğitimi Dünya Birliği (AMFORT) üyesi olan TUGEV'in öncelikli görevleri;

- Ülke koşullarına ve dünya standartlarına uygun eğitim sistemini kurmak
- Türk turizm potansiyelinin analizini yapmak ve turizmi bilimsel yöntemlerle incelemek
- Turizm politikalarının oluşturulmasında yardımcı olmak için temel amaç ve çalışmaları oluşturmaktır (Türkseven, 2012: 72).

Yukarıda açıklanan yaygın turizm eğitimi faaliyetlerine ek olarak, Milli eğitim bakanlığı, halk eğitim merkezleri ve kültür- turizm bakanlığı tarafından yürütülen yaygın turizm eğitim çalışmaları da mevcuttur.

### **1.3. Turizm Eğitimine İlişkin Çalışmalar**

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan literatür taraması neticesinde turizm eğitimine yönelik yapılmış bazı çalışmalar yer almaktadır.

Kozak ve Kızılırmak (2001), çalışmalarını meslek yüksekokulunda turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm sektörüne yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla

yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesinde turizm eğitimi alan 223 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin büyük oranda turizm sektöründe çalışmak istemedikleri görülmektedir. Ek olarak turizm eğitimi alan öğrencilerin sektöre yönelik beklentileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise ve okudukları bölüm ile sektörel beklentileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıyor iken, öğrencilerin staj yapmış olma durumu ile sektörel beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

King, Mckercher ve Waryszak (2003) tarafından turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmanın örneklemini 443 öğrenci oluşturmaktadır. King vd. çalışmalarında, turizm eğitimi alan öğrencilerin sektöre yönelik düşüncelerini ve eğitim sonrası sektörde kalma niyetlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları, turizm sektöründe çalışanların genelde farklı sektörlerde çalışmayı tercih ettiklerini ve turizm eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sektörde istihdam etmek istemediğini ortaya koymaktadır.

Taşkın (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim Turizm Eğitiminde Staj ve İzmir İli Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Bir Uygulama” isimli çalışma, İzmir ilinde bulunan turizm eğitimi veren liselerin 11. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, beceri eğitimleri öncesi ve sonrası durumları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin beceri eğitimi sırasında yaşadıkları sorunlarla onların, cinsiyetleri, yaşları ve üniversitede okumak istedikleri alanlara göre fark oluşmazken; okudukları alana ders başarı durumlarına, anne-babalarının öğrenim durumlarına ve anne-babaların birlikte veya ayrı olması durumuna göre farklılıklar belirlendiğini göstermektedir.

Erdoğan ve Yıldırım (2014), “Türkiye’de Lisans Düzeyinde Verilen Turizm Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Geleceğe Yönelik Öneriler ve Bir Ders Programı Önerisi” isimli çalışmalarında Türkiye’de lisans düzeyinde verilen turizm eğitimi incelemeyi amaçlamaktadırlar. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışma bulguları, turizm eğitiminin 9 farklı fakülte ve 11 farklı bölümde verilmesi, farklı eğitim politikaları ve standartların oluşmasına neden olduğundan turizm fakülteleri adı altında toplanması gerektiğine, staj, yurtdışı deneyim, uygulama oteli gereği, yabancı dil hazırlık eğitimi vb. gerekliliğine değinmişlerdir.

Eskiyörük (2014) tarafından yapılan çalışma, Çukurova Üniversitesinde turizm eğitimi alan 320 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulunun birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre turizm eğitimi alan öğrencilerin iletişim beceri ortalamaları yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak, turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin sosyo demografik özelliklerin iletişim becerileri üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Üzümcü, Alyakut ve Günsel (2015) tarafından yapılan çalışma, turizm eğitimi alan öğrencilerin, turizm eğitimi alma nedenleri ile mesleğin geleceğine ilişkin bakış açılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Kocaeli’de gerçekleşen araştırmanın örneklemini 223 turizm eğitimi alan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğrencilerin ücretlere ve kariyer imkânlarına ilişkin algılarının turizm eğitimi tercih etme nedenlerine göre farklılaştığını ve ücret ile kariyer beklentilerine ilişkin gelecek algılarının üniversite tercihlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Dhevabanchachai ve Wattanacharoensil (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Tayland’da turizm eğitimi alan 195 öğrencinin staj yapmadan önceki sektöre yönelik beklentileriyle staj yaptıktan sonraki algılarını karşılaştırmak ve stajla kazanılan tecrübe ve becerilerin mezuniyet sonrası iş düşüncesini nasıl etkilediğini ölçmektir. Araştırmanın bulguları sonucunda, öğrencilerin zorunlu stajı önemli bulduğu, yapılan zorunlu stajların öğrenciye gerçek bir deneyim sağladığı ve bu stajların öğrenciyi kariyerine hazırladığı görülmektedir.

Akay, Uslu ve Sancar (2018), ortaöğretim ve lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin staj sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla yaptıkları çalışmalarını Kırklareli’nde yaşayan 160 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda staj öncesi bilgilerin verilmesi, öğrencilerin staj sürecindeki uyum sorunları, hizmet içi eğitim almaları, rotasyon sonucu diğer departmanlarla çalışmaları, haftalık izinler, çalışanlar arası ilişkiler ve okulda verilen eğitimi uygulama imkânları gibi sorunlar tespit edilmiştir. Buna ek olarak turizm eğitimi alan öğrencilerin staj sorunlarını algılamaları ile incelenen demografik değişkenler arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Keleş (2018) araştırmasında, lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm ile ilgili bölümleri tercih sebeplerinin ve turizm sektöründe çalışmaya yönelik

düşüncelerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 8 farklı üniversitede turizm eğitimi alan 828 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, turizm eğitimi alan öğrencilerin büyük oranda farklı bir bölüm kazanamadıkları için turizm ile ilgili bölümleri tercih ettiklerini ve öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça turizm sektöründe çalışma isteklerinin azaldığını göstermektedir. Ek olarak Turizm işletmeciliği bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre turizm sektöründe çalışma eğilimlerinin daha düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Eşitti ve Buluk (2018) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde turizm eğitimi alan 420 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, turizm işletmeciliği öğrencilerinin, kariyer günleri ve istihdam günleri etkinliklerine bakış açılarını ve kariyer planlamasına ilişkin algılarını belirlemektir. Yapılan araştırma sonucunda; turizm eğitimi alan öğrencilerin, kariyer kararlarında kariyer günlerinin etkili olduğu ve öğrencilerin kariyer kararlarını vermelerinde öğretim elemanlarının da etkili bir rol üstlendiği görülmüştür. Bununla birlikte, kariyer günlerinin öğrencilerin kariyerlerini planlamalarında yeterli farkındalık oluşturduğu ve öğrenciler tarafından önemsendiği de tespit edilmiştir.

Davras ve Alili (2019) tarafından yapılan araştırma, Turizm İşletmeciliği ile Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerinde lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin, gelecek beklentilerinin belirlenmesi amacıyla Akdeniz üniversitesinde turizm eğitimi alan 400 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları turizm eğitimi alan öğrencilerin sektöre yönelik beklentilerinin yüksek olmadığını öne sürmektedir. Aynı zamanda turizm eğitimi alan öğrencilerin beklenti düzeyleri ile gelir durumu ve cinsiyet arasında bir ilişki saptanmıyor iken, öğrencilerin beklenti düzeyleri ve okudukları bölüm değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. ÖĞRENMENİN KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVESİ

#### 2.1. Öğrenme Kavramı

Tüm canlıların doğumundan ölümüne kadar olan dönemde şüphesiz en çok maruz kaldığı süreçlerden biri öğrenmedir. Hayata gözlerini ilk açtığı anda bilinçli davranış sergileyemeyen insanoğlu zaman içinde öğrendiği davranışlar sayesinde doğadaki canlı cansız tüm varlıklarla etkileşim ve iletişim halindedir (Yılmaz, 2011: 5). Her canlı temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve çevreye uyum sağlayabilmek için öğrenme sürecinden geçmektedir. Bu öğrenme süreci insanın yaşamı boyunca devam etmektedir. Çünkü birey yaşamı boyunca her dönemde ve her yerde bir şeyler öğrenmektedir.

Bireyin öğrenme yeteneğine sahip olması onutoplumsal bir varlık yapan ve diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerinden biridir (Ergür, 2010: 174). Kişinin hayatında ve eğitim sürecinde önemli yeri olan öğrenme kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenmenin araştırmacılar ve teorisyenler tarafından ortak kabul edilmiş bir tanımı yoktur (Shuell, 1986: 411). En genel ifadeyle öğrenme, insanın çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı izlerdir (Senemoğlu,2007;Özden, 2005; Bloom,1999; Akt: Özbek 2006: 27).

Bireyin çevreyi algılamasıyla başlayan öğrenme süreci (Bray ve McClaskey, 2013), Schunk (2009) a göre kişinin içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle yeni davranışlar edinme ya da eski davranışlarını yenileme süreci olarak tanımlanabilir (Akt: Çelik, 2017: 37). Aynı zamanda insanın içinde bulunduğu çevrede oluşturduğu düzenlilikde öğrenme olarak tanımlanabilir (Houwer vd. 2013: 633).

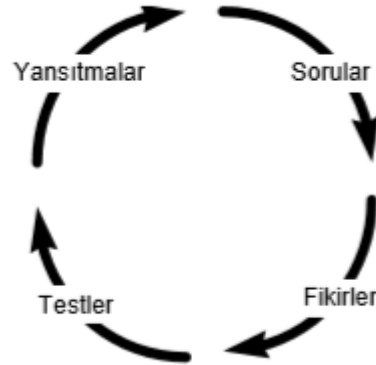
Curry(1983:3) öğrenmenin süreç ve ürün olmak üzere iki başlığı üzerinde durmaktadır. Ürün olarak öğrenmeyi, davranış üzerinde nispeten kalıcı değişiklikler şeklinde tanımlarken, süreç olarak öğrenmenin sosyal, duygusal ve ahlaki beceriler kapsamında gelecek odaklı olduğunu düşünmektedir.

Bower ve Hilgard (1981) öğrenmeyi, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan davranışlar ya da var olan davranışların değiştirilme süreci olarak ifade

etmektedirler. Onların düşüncesine göre kişide doğuştan var olan davranışlar, eğilimler ile, ilaç vb. etkilerle meydana gelen geçici durumlar öğrenmenin kapsamına girmemektedir.

Aşkın (2006)' ya göre öğrenme, kişinin yaşamı boyunca dahil olduğu bir süreçtir ve en önemli özelliği kalıcı olmasıdır. Çevrenin de etkisiyle kişi üzerinde oluşan davranış, duyuş ve düşünce değişiklikleri de öğrenmenin doğasını oluşturmaktadır (Nakiboğlu, 1999: 271).

İrlandalı filozof Charles Handy, öğrenme tanımını yaparken kişinin sorgulayıcı yönünün üzerinde durmaktadır. Handy'e göre bireyin içinde barındırdığı merak duygusuna bağlı olarak zihnindeki sorulara yanıt bulma süreci öğrenmeyi oluşturmaktadır (Karabetyan, 2019: 2). Şekil 2.1'de görülebileceği üzere, Handy'e göre öğrenme çemberi dört bölümden oluşmaktadır



Şekil 2.1. Öğrenme çemberi (Yazıcı, 2010, Akt. Duman, 2010:19).

1. İhtiyaçlar ve sorunlar sonucu ortaya çıkan “sorular” çemberin birinci bölümünü oluşturmaktadır.

2. Bu sorular, muhtemel cevapları bulabilmek ve “fikir” üretebilmek amacıyla arayış gerektirmektedir (Özel, 2011: 31).

3. Bu fikirlerin ve cevapların doğruluğunun kanıtlanması için birtakım “testler” gerekmektedir.

4. Son aşamada sonuçlardan emin olunana kadar “yansıtılmaya” tabi tutulur. Çemberdeki tüm süreç tamamlandığında gerçek öğrenmeden söz edilebilmektedir (Duman, 2010: 19).

Kolb; öğrenmeyi gözlem, düşünce, deneyim kavramlarının yoğunlaşmasıyla oluşan gelecek faaliyetleri olarak tanımlamaktadır (Pemberton ve Stonehouse, 2000: 187). Kolb, öğrenmenin bir sonuç olarak değil, süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda öğrenme tanımlarına bakıldığında dikkat çeken bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikleri şöyle sıralamak mümkündür (Ataseven, 2014: 10) :

- Öğrenme sonucunda kişinin davranışlarında bazı değişiklikler meydana gelmesi ve bu değişikliklerin nispeten kalıcı olması.
- Öğrenmenin yaşantı ya da etkileşim yoluyla gerçekleşiyor olması.
- Öğrenme ile kişinin değişim süreci yaşıyor olması.

Farklı öğrenme tanımlarının olması, araştırmacıların bu kavramı farklı açılardan ele alıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Her bireyin öğrenme eylemini gerçekleştirirken kullandığı yöntem farklıdır. Bu durum öğrenme ile ilgili birçok farklı tanımın doğmasına neden olmaktadır.

## **2.2. Öğrenmeye Etki Eden Faktörler**

Öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler bulunmaktadır. Bu etmenlerden bazıları öğrenmeyi dolaylı, bazıları ise doğrudan etkilemektedir. Bu etmenlerin neler olduğunu bilmek, öğrenme sürecini hızlandırmak adına katkı sağlayacaktır. Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörleri, öğrenenle ilgili faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler ve öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler olmak üzere üç ana başlık altında toplamak mümkündür.

### **2.2.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler**

Öğrenen ile ilgili faktörlere bakıldığında, öğrenme sürecinin verimli bir şekilde tamamlanması için bireyin sahip olması gereken özelliklerin ifade edildiği görülmektedir. Bu özellikler kısaca aşağıda yer almaktadır.

#### **2.2.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş**

Öğrenecek olan canlının öğretilecek olan davranışa biyolojik olarak uygun olmasını ifade etmektedir. Her cins köpeğin av köpeği olarak eğitilememesi, insanların kuşlar gibi uçamaması bu maddeye örnek olarak gösterilebilir.

### **2.2.1.2. Zeka**

Öğrenme sürecinde önemli etkisi olan zekâ kavramı; kavrama, yorumlama, anlama, değerlendirme gibi yeterlilikleri kapsamaktadır. Zekanın ne olduğuyula ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Storrdad(1943) zekayı, bireyin karmaşık, zor,soyut, sosyal değeri olan zihinsel davranışları yapabilme yeteneği olarak tanımlarken, Wechsler (1971), bir amaç doğrultusunda hareket etme, mantıklı düşünme ve içinde bulunduğu çevreye etki edebilme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Kırıcı, 2009: 23).

Zeka, zihinsel açıdan olgunluk olarak da ifade edilebilir. Yaş bakımından olgunlaşma ile zeka bakımından olgunlaşma farklılık göstermektedir. Birey yaş olarak olgunluğa erişmiş olsa dahi zeka olarak gerekli olgunluğu ulaşmamış ise öğrenmede zorluk yaşayabilir.

### **2.2.1.3. Yaş**

Öğrenmenin iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için canlının o davranışı öğrenebilecek yaşta olması gerekmektedir. Örneğin bebeğin yürümeyi öğrenebilmesi için ortalama 1 yaş civarında olması gerekmektedir.

### **2.2.1.4. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı**

Uyarılmışlık düzeyi, kişinin dışarıdan gelen uyaranları alma derecesi olarak ifade edilebilir. Birey genel olarak uyaranlara kapalı ve dışarıdan çok az uyarı alıyorsa uyarılmışlık düzeyi düşük, çok fazla uyarı alıyorsa yüksek uyarılmışlık yaşıyor demektir. Uyarılmışlığın düşük ya da yüksek olması öğrenme durumunu etkilemektedir. Öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için uygun uyarılmışlık hali gerekmektedir. Phillips(1984), uyarılmışlık hali ile birlikte kaygının da öğrenme sürecini etkileyen bir faktör olduğunu öne sürmektedir. Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyine benzetilmektedir. Çok yüksek ve çok düşük kaygı seviyeleri öğrenmeyi güçleştirirken, orta seviye kaygı öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder (Seven ve Engin, 2008: 193).

### **2.2.1.5. Dikkat**

Bireyin bilincinin belli bir yere toplanmasıdır. Öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için öğrenenin öğretilene karşı dikkatli olması gerekmektedir. Öğrenme, dikkat süreciyle başlar, öğrenmede ilk adım dikkat etmedir (Senemoğlu vd, 2001: 19).

### **2.2.1.6. Güdü (Motivasyon)**

Bireyi harekete geiren g olarak tanımlanan güdü, öğrenme iin önemli bir etkidir. Organizma iindeki ihtiyalardan doğan güdüler ihtiyaların giderilmesi iin bireyi harekete geirir (Seven ve Engin, 2008: 193). Güdülenme tüm canlılar iin önemli bir anlam ifade etmektedir. Yağ, olgunluk, gibi diğer faktörler sağlanmış olsa bile kiği yeterince gdlenmediyse sağlıklı öğrenme gerekleğmeyebilir.

### **2.2.2. ğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler**

Öğrenmenin nasıl gerekleğtiği, yani hangi yöntemin kullanıldığı öğrenmeyi etkileyen önemli unsurlardandır. nk ğrenme iin kullanılan yöntemin öğrenmeyi zorlağtırması ya da kolaylağtırması muhtemeldir (Yeğil, 2019: 37). ğrenme yöntemi ile ilgili faktörler; öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, aktif katılım ve geribildirim olup, ağağıda sırasıyla aıklanacaktır.

#### **2.2.2.1. Öğrenilen Konunun Yapısı**

Kitap, dergi gibi her öğrenme malzemesinin kendine uygun bir yöntemi vardır. ğrenme şekli bütün haliyle ya da paralara ayrılarak sağlanabilir. Hangisinin daha faydalı olduğu konuya göre değiğiklik göstermektedir. Konunun daha rahat anlağılacağı dğncesiyle genel olarak bütünden paraya gidilerek eğitim verilmesi uygun görülmektedir (Akgl, 2019: 15).

#### **2.2.2.2. ğrenmeye Ayrılan Zaman**

Öğrenmeyi, ayrılan zaman bakımından incelediğimizde aralıklı alığma ve toplu alığma olarak iki farklı yöntem karėımıza ıkmaktadır. Aralıklı alığma, kiğinin bir düzen dahilinde her gün, her hafta gibi belirli aralıklarla sistematik olarak alığma şeklini ifade etmektedir. Toplu alığma ise, sadece sınav dönemi alığmayı ifade eder.

Aralıklı ve toplu alığma yöntemlerinden hangisinin daha iyi sonu sağladığına dair farklı grğler bulunmaktadır. Toplu alığma yöntemi ile alığan öğrencilerin bir sonraki gün sınavda bağarı oranlarının yüksek olduğu dğnlse de eğitimciler öğretilen bilgilerin hayat boyu gerekli olduğunu dğndkleri iin, aralıklı alığmanın daha faydalı olduğunu öne sürerler (Seven ve Engin, 2008: 195).

### **2.2.2.3. Aktif Katılım**

Katılım, öğrencinin öğrenme boyunca aktif rol almasını ifade etmektedir. Öğrencinin öğrenme serüveninde “pasif” durumundan “aktif” olma durumuna doğru ilerleyen süreç dinleme-okuma-yazma-anlatma şeklinde oluşmaktadır (Gündoğdu, 2013: 183; Seven ve Engin, 2008: 196). Dinleme aşamasından anlatma aşamasına doğru ilerledikçe öğrencinin aktifliği artmaktadır.

### **2.2.2.4. Geribildirim**

Öğrenme sürecinde öğrencinin konuyu ne kadar öğrenip öğrenmediği konusunda bilgilendirilmesidir. Morgan’a göre (2006), öğrenci eksikliklerinin ya da hatalarının neler olduğu konusunda bilgilendirilirse öğrenme daha hızlı gerçekleşir. Aksi takdirde öğrenci yavaş öğrenir ya da öğrenme gerçekleşmeyebilir (Akt. Gündoğdu, 2013: 183).

### **2.2.3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler**

Öğrenme malzemesi kitap, konu, formül, içerik gibi araçları kapsamaktadır. Öğrenme malzemesinin özelliği konunun kolay anlaşılabilir ya da zor anlaşılabilir olmasına etki etmektedir. Öğrenme malzemesinin bazı özellikleri vardır. Bu özellikler aşağıda yer almaktadır.

#### **2.2.3.1. Algısal Ayırt Edebilirlik**

Algı, çevreden gelen uyarıcıların zihinsel olarak diğer uyarıcılardan farklı olduğunun bilinmesi ve o uyarıcıların kişi tarafından yorumlanması olarak ifade edilebilmektedir (Bakan ve Kefe, 2014: 21). Genelde çevresindeki bileşenlerden kolay ayırt edilebilenler daha çabuk öğrenilir (Gündoğdu, 2013:184). Örneğin, hepsinin sarı ördek olduğu bir çiftlikte mavi olan ördeğin fark edilmesi gibi.

#### **2.2.3.2. Anlamsal Çağrışım**

Çağrışım, bahsi geçen konunun geçmişte yaşanan başka bir durum veya olguyu hatırlatması, o konuyla örtüşmesi anlamına gelmektedir. Bir kelime söylendiğinde öğrencinin aklına geçmişte duyduğu başka bir kavram ya da kelime gelmesi öğrenme açısından avantaj sağlayabilir. Anlamsal çağrışım bağlantıları arttıkça, yani bir kavram diğer bir kavramı, o kavram da başka bir kavramı çağrıştırdıkça, öğrenme olasılığı artacaktır (Seven ve Engin, 2008: 197).

### **2.2.3.3. Kavramsal Gruplandırma**

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre kavram, nesnelerin ortak özelliklerini kapsayan ortak bir ad altında toplayan tasarımdır (TDK, 2019). Birbiriyle ilişkili olan kavramların bir arada toplanması ise kavramsal gruplandırma olarak adlandırılabilir. Öğrenme malzemelerinin belirli özellikleri dahilinde gruplandırılması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Gruplandırma yapılmadığı takdirde öğrenilecek olan malzeme fazla olarak algılanır ve öğrenme zorlaşır (Yılmaz, 2011: 18).

### **2.3. Öğrenme Kuramları**

Antik Yunan döneminden itibaren en önemli arayışlardan biri, öğrenmenin nasıl etkin ve kalıcı hala getireceğidir (Akman, 2018:5). Birçok öğrenme kuramı bu amaç doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Fakat öğrenme kuramlarının hiçbiri tek başına başarılı olamamıştır. Çünkü her kuramın uygulayıcı, uygulanan topluluk ya da maddi imkansızlıklardan dolayı istenmeyen sonuçları olmuştur (Polat, 2014: 265).

Öğrenme kuramlarının hepsi öğrenen kişilerin, öğrenmeye yönelik tutumlarını ve öğrenmeye karşı yaklaşımlarını farklı tanımlamıştır (Bilgin ve Durmuş, 2003: 383). Bu farklı tanımlamalar sonucu en çok kabul gören öğrenme kuramlarını, Davranışçı, Bilişsel, Duyuşsal ve Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Kuramı olarak kategorize etmek mümkündür.

#### **2.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı**

Davranışçılık "Davranışçıların Gözüyle Psikoloji" isimli makalenin yazarı John B. Watson tarafından ilk kez 1913 yılında ortaya atılmıştır (Şerbetçioğlu, 2019:51). Davranışçı yaklaşımın benimsediği temel görüşe göre, kişiler bir sorunla karşı karşıya geldikleri zaman geçmişteki deneyimlerinden faydalanarak çözüm üretirler, fakat sorunla ilk kez karşılaşılırsa, deneme-yanılma yöntemi yardımıyla yeni çözümler üretmeye çalışırlar (Zahal, 2014: 10).

Davranışçılık, öğrenme sürecinde somut bir çıktının ya da hedefin olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğrenilen yeni bilgi ya da beceri, eskiden edinilmiş bilgi veya becerinin üzerine kurulur. Böylelikle davranışçılık, öğrenme unsurlarının nasıl bütünleştirileceğine dair bir yön belirler (Karaman vd., 2017: 5).

Uyaran ile tepki arasında ilişki kurma, davranışçı yaklaşımda öğrenme ile meydana gelmektedir. Kişi kendisine yönelen uyarıcılara karşı tepkiler geliştirir (Güven, 2004: 3). Davranışçı kuramda ses, tat, ışık gibi uyarıcı etkenler kişiyi harekete geçirir ve bu uyaranlar karşısında kişide psikolojik ya da fizyolojik değişimler meydana gelmektedir. Bu tepkimelerde davranışı oluşturmaktadır (Elden, 2013:8). Örneğin, yüksek ses bir uyarıcı, buna karşın kulaklarımızı kapatmamız ise davranıştır.

Davranışçı akımda 5 temel davranışçı kuram mevcuttur. Pavlov'a ait olan Klasik Koşullanma Kuramı, Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı, Guthrie ve Watson'un Bitişik Koşullanma Kuramı, Thorndike'nin Bağlaşımcılık Kuramı ve Hull'un Sistematik Davranış Kuramı'dır (Açık, 2013: 10).

Davranışçı akımı benimseyen kuramcılar öğrenme ilkelerini şu şekilde özetlemektedirler (Sönmez, 2007: 197, Fidan ve Erden, 1988: 191-192);

- Öğrenme yaparak gerçekleşir. Öğrenme süresi boyunca öğrenci aktif olmalıdır.
- Öğrenmede tekrar önemlidir. Kişi öğrenilenleri tekrar ettiği sürece öğrenmenin kalıcılığı artmaktadır.
- Öğrenme süresinde pekiştirmenin önemi büyüktür.
- Güdülenme öğrenmeyi büyük ölçüde etkilemektedir. Kişinin öğrenme davranışının gerçekleşmesi için istekli olması önemlidir.

### **2.3.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi, direkt gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel yaklaşımda algılama, düşünme gibi bireyin bilişsel yetkinlikleri ön plandadır. Bilişsel yaklaşımın temelini Gestalt psikolojisi oluşturmaktadır. Gestalt Psikolojisine göre kişinin içinde bulunduğu durumu nasıl değerlendirdiği davranışın anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Güven, 2004:5). Bu akımın en önemli temsilcilerinden olan Gestalt Okulu Psikologları Piaget ve Bruner, öğrenmeyi, kişinin davranış süresince gelişen kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar (Asma, 2008:35). Piaget'e göre insanoğlu, uzlaşma, şemalar oluşturma, uyum sağlama ve organize etme, becerileriyle dünyaya gelmektedir. Bilişsel gelişim tecrübe, dengeleme, sosyal geçiş ve olgunlaşma aracılığıyla gerçekleşmektedir

(Kutluata, 2008:26). Bruner ise bilişsel gelişmenin, bireyin bilgiyi işleme sürecinin ve depolama sisteminin gelişimine bağlı olduğunu savunmaktadır. Kişinin farkındalık bilincinin kazanılmasını da bilişsel gelişimle açıklar (Güler, 2017:135).

Davranışçı yaklaşımda kişi, çevresel etmenlerden etkilenebilir ve pasif durumdadır. Oysaki bilişsel yaklaşımda, kişi problem çözme, bilgi edinme, geçmiş tecrübelerini değerlendirme gibi birçok aşamada rol oynamaktadır. Kısacası kişi hedefe ulaşmak için aktif olarak uygulamakta, düzenlemekte ve seçim yapmaktadır (Türker, 2017:5). Düşünme, algılama, anlama gibi kavramlara odaklanan bilişsel kuram, öğrenmenin zihinsel sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Keleş ve Çepni, 2006:66).

Bilişsel kuramın ana ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Ormrod, 2013: 152).

- Birçok öğrenme süreci insana yöneliktir. Bu sebeple de bilişsel araştırmalar insan üzerinde uygulanmaktadır.
- Kişiler öğrenme sürecinin her aşamasında aktif rol almaktadır.
- Zihinsel süreçler araştırmanın temel yapı taşlarıdır. Bu süreç öğrenme kalitesi üzerinde etkilidir.
- Öğrenmede daha önceden öğrenilen bilgi ile yeni edinilen bilgi arasında ilişki kurulması öğrenme sürecinin bir parçasıdır.
- Öğrenme araştırmaları bilimsel ve nesnel verilere dayandırılmalıdır.

### **2.3.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı**

Bireyin kendini ifade edebilme, eyleme geçme, davranışlarını yönetebilme gibi birçok durumda duyguların rolü büyüktür. Duyguların eğitim ve öğrenim alanında da etkisi olduğu bilinmektedir. Geçmiş çalışmalar, duyguların öğrenme açısından önemli olmasına rağmen, uzun yıllar duyguların öğrenmedeki rolünün görmezden gelindiğini göstermektedir. Charles Darwin ve William James'le başlayan modern çalışmalar duyguların öğrenmedeki rolüne değinmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012:1168). Duyguların tanımlanmasında, fiziksel değişikliklerden ve olaylardan kaynaklanan farklılıkların olması sözü edilen çalışmaların temelini oluşturmaktadır (Picard, vd., 2004: 254).

Millî duyguları paylaşma, içinde bulunulan kültürel değerleri sahiplenme, tarihî olgulara değer verme gibi duyuşsal yönü ön planda olan öğrenmeler, duyuşsal

öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012: 1168). Yapılan tanım gözden geçirildiğinde duyguların ve duyuş kavramının öğrenme bakımından önem arz ettiği görülmektedir. Özellikle son birkaç yılda yapılan çalışmalarda öğrenmenin duyuşsal boyutunun büyük oranda önem taşımaya başladığı görülmektedir (Lehman, 2006: 12). Duygular sadece düşünce ve davranışta değil, bireylerin yaşantısının her aşamasında önemli yere sahiptir. Mayer ve Salovey (1997), duyguların dört temel özelliğini şu şekilde sıralamışlardır (Lopes vd., 2004: 1019):

- Sosyal iletişim ve etkileşime uygun olarak istendiği zaman duyguları yönetebilmektedir.
- Kişiler çevresindeki insanların istek ve düşüncelerini onların göstermiş oldukları duygusal durumlardan anlayabilirler. Böylelikle duyguların, kişinin hal ve davranışları bakımından yol gösterici olma ve kişileri anlamaya katkı sağlama özelliği bulunmaktadır.
- Sosyal davranış süresince oluşacak pek çok becerinin yönetilmesinde duygular kolaylaştırıcı olarak kullanılabilir.
- Saydam bir iletişim ve sosyal etkileşim için motivasyon oluşturabilmede de duyguların rolü bulunmaktadır.

Bu özellikler göz önüne alındığında duyguların kişinin hayatında büyük öneme sahip olduğu ve yol gösterici nitelikte olduğu görülmektedir.

Duyuşsal öğrenme kuramcılarına göre düşünce, duyuş ve davranış birlikte değişim gösterdiği sürece öğrenme gerçekleşmektedir. Diğer kuramların aksine, duyuşsal öğrenme kuramcıları öğrenmenin nasıl gerçekleştiğiyle değil duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedirler. Kişinin ahlaki ve benlik gelişimine vurgu yapan duyuşsal kuramcılara göre öğretim, kişinin özsaygısını muhafaza edecek biçimde verilmelidir (Yaman, 2019: 7).

#### **2.3.4. Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Kuramı**

Beyin Temelli Öğrenme Kuramı Donald Olding Hebb tarafından geliştirilmiştir. Hebb; beynin, analiz etme, geçmişle kıyaslama, ifadelendirme ve bilgiyi tekrar kullanma, saklama gibi görevleri olduğunu ifade etmektedir (Açık, 2013: 13). Hileman (2006), beyin temelli öğrenmeyi, kişinin beynine ait birçok

bölgeyle bağlantı kuran kendiliğinden oluşan bir öğrenme yöntemi olarak ifade etmektedir.

Bireylerin beyninin anatomik yapısı benzer olsa bile, düşünceleri, algılamaları, öğrenme tarzları aynı değildir. Beyin temelli öğrenmede, bireyin zihin işleyişi dikkate alınarak öğretimin planlanmasının gerekliliği savunulmaktadır (Caine ve Caine, 1991:4). Beyin temelli öğrenmenin amacı, veriyi ezberlemekten ziyade anlamayı mümkün hale getirmektedir. Bu öğrenmede, kişinin doğuştan öğrenme arzusu ve merakla doğduğunu, çevresel faktörlerin kişinin özelliklerine göre şekillendirilmesi gerekliliğine inanılır (Odabaşı ve Celkan, 2010: 89).

G. Caine ve R. N. Caine (1990), beyin temelli öğrenme kuramını meydana getiren 12 temel ilkeyi şu şekilde ifade etmektedirler.

- Birçok işlevi kusursuz yerine getiren beyin paralel bir işlemcidir. Duygu, düşünce ve istekleri aynı anda yürütebilir.
- Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Beslenme, stres gibi etkenler öğrenmeyi etkileyebilir. Sağlıklı bir öğrenme süreci için bu etkenlere dikkat etmek öğrenmeyi olumlu etkileyecektir.
- Anlam arayışı doğuştandır. Anlamlandırma yetimiz doğuştan oluşmaktadır. Vücudumuz otomatik olarak olay ve durumlara karşı anlamlandırma yapmaktadır bu engellenemez.
- Anlam arayışı örüntüleme aracılığıyla gerçekleşir. Örüntüleme, bilginin anlamlı olarak sınıflandırılmasıdır. Anlamsız örüntüler beyin tarafından reddedilir. Bilgi parçalarını birleştirmek ve anlamlı hale getirmek için beyinmükemmel bir güce sahiptir (Bozbağ, 2015: 26).
- Örüntüleme de duygular çok önemlidir. Duygu, düşünce ve davranışlar göz önüne alınarak öğrenmenin tasarlanması gerekmektedir. Ortamda var olan panik, korku, endişe, kaygı, stres gibi faktörler öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.
- Beyinde parça ve bütün aynı anda algılanır. Öğrenme süresinde parça ve bütün eş zamanlı olarak verilmelidir.
- Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algıyı içerir. Beyin genel olarak odaklandığı bilgiyi alırken çoğu zaman odağı dışında kalan çevresel

bilgi ve sembolleri de öğrenmiş olur. Öğrenme ortamı, öğrenene fayda sağlayacak tablo, resim ve yazılarla donatılabilir.

- Bilinç ve bilinç dışı süreçler de öğrenmenin içeriğini oluşturmaktadır. Kişi sadece bilinçli olarak öğrendikleriyle değil çoğu zaman farkında olmadan bilinç dışı öğrendikleriyle de karşı karşıyadır. Öğrenme ortamındaki uyarıcıların öğrenmeye yönelik düzenlenmesi kişinin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecektir.
- İki tip bellek sistemi bulunmaktadır. Bunlar; uzamsal ve mekanik bellek sistemleridir. Uzamsal bellek genelde kodlamaların yer aldığı, mekanik bellek ise ezber öğrenmelerinin olduğu bellektir.
- Beceriler ve olgular uzamsal bellekte depolandığında öğrenme ve anlama daha iyi gerçekleşmektedir.
- Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artış gösterirken tehditle azalmaktadır. Endişe korku gibi faktörler devreye girdiğinde beyin kapasitesinin altında çalışır bu da öğrenmeyi güçleştirir.
- Hiçbir beyin diğerine benzemez, kendine özgüdür. Fiziksel olarak her insan aynı özelliklere sahip olsa da her beyin farklı çalışır. Bu sebepten her öğrenme kendine özgüdür.

Öğrenme kavramı ve öğrenme kuramları ile oldukça iç içe olan bir diğer kavram da öğrenme stilleri kavramıdır. Öğrenme stilleri kavramı detaylı olarak aşağıda yer almaktadır.

#### **2.4. Öğrenme Stilleri**

Öğrenme stili kavramı öğrenmede önemli bir yere sahip olan, kişinin öğrenme sürecine yönelik özellikleri içermektedir. Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar 1940'larda başlamış fakat yaygın olarak 1970'lerde yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Scale, 2000: 13). Öğrenme stili kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından ele alınmış, sonrasında eğitimde farklı alanlarda birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır.

Öğrenme stilleri kavramının tanımına geçmeden önce benzer kavramlarakısaca değinmek faydalı olacaktır. McLoughlin (1999) öğrenme stilleri alanında birçok benzer kavramın olduğunu, bu kavramların doğru anlaşılacağı sürece eğitimde

birçok konunun yanlış anlaşılacağını vurgulamaktadır. Bu kavramlar ve açıklamaları tablo 2.1’ de yer almaktadır.

Tablo 2.1.Öğrenme stilleriyle ilgili benzer kavramların incelenmesi

<b>Terim</b>	<b>Anlamı</b>
Öğrenme Tercihi	Bir öğretim yönteminin diğer yönteme tercih edilmesi.
Öğrenme Stratejisi	Belli bir öğrenme planını benimseme.
Öğrenme Biçemi	Öğrenme süresinde sıradan ya da aykırı yolu benimseme.
Bilişsel Strateji	Bilgi ediniminde ve işlenmesinde bir planı benimseme.
Bilişsel Biçem	Bilgi ediniminde ve işlenmesinde standart bir yol benimseme.

**Kaynak:**McLoughlin, 1999: 224

Tablo 2.1’ de görüldüğü gibi her kavram farklı bir anlamı ifade etmektedir. Bu kavramların belirlenmesinde kullanılan yöntemlerde birbirinden farklıdır. Öğrenme stratejisi, öğrenme tercihi, öğrenme biçemi, bilişsel biçem ve bilişsel stratejinin birbirinden ayrılan en belirgin özelliği hepsinin farklı oranlarda gözlenebilir ve ifade edilebilir olduğudur (Altun, 2016: 37; Yeşil,2019: 47).

Her birey birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar kişilerin duyu, davranış, yaşantılarına ve öğrenme süreçlerine yansımaktadır. Kişilerin öğrenme sürecinde seçtiği bu farklılıklar öğrenme stilini oluşturmaktadır (Felder, 1996:19). Hall ve Moseley (2005), “Is there a role for learning styles in personalised education and training?” isimli çalışmalarında 1902-2002 yılları arasında öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmaları incelemişler ve 71 tane öğrenme modeli olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenme stili kavramı için birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Öğrenme stili, bilgiyi alıp işleme sürecinde kişinin tercih ettiği yoldur (Kolb, 1984:24; McCarthy, 1990:31). Ehreman ve Oxford (1990: 312), öğrenme stilleri kavramını zihinsel boyutta ele almaktadırlar. Buna istinaden öğrenme stilleri kavramını zihinsel fonksiyonlarda oluşan alışkanlıklar olarak tanımlamaktadırlar.

Cornett (1983:9), öğrenme stilinin kalıtım ve çevre ile oluşan bir kavram olduğunu, kişinin öğrenme stilinin yaş ve tecrübe ile değişebileceğini

vurgulamaktadır. Dunn, Beaudry ve Klavas (2002: 78), ise kavramı kişinin öğrenmesini etkin kılan fizyolojik, biyolojik ve gelişimsel açıdan baskın olan davranışların birleşimi olarak tanımlamaktadırlar.

Rayner ve Riding (1997: 6)' e göre , ise bireyin kendine özgü stil ve yöntemle istikrarlı uyguladığı öğrenme yolu olarak ifade etmektedirler. Özgen ve Alkan (2014: 2), kişinin öğrenme sürecinde bilgiyi alma bilgiyi işleme gibi standart alanlarda ortaya çıkan bireysel farklılıkların öğrenme stilini oluşturacağını vurgulamaktadırlar.

Öğrenme stili, öğrencilerin yeni ve farklı olan bilgiyi anlayıp özümsemek için kullandığı yol olarak tanımlanabilir (Dunn, 2001:69). James ve Gabrait (1985: 21), öğrenme stili kavramını görme, duyma, okuma-yazma, dokunma, koklama- tadına bakma, kişiler arası iletişim kurma ve hareket etme gibi yedi algısal boyutlu duyu-çevre etkileşiminden doğan bir kavram olarak tanımlamaktadırlar.

Pritchard (2008:2), öğrenme stili kavramını birkaç şekilde tanımlamıştır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Kişiyeye özgü olan öğrenme yoludur.
- Kişinin düşünürken, bilgiyi işlerken izlediği yol.
- Kişinin bilgi edinim süresinde tercih ettiği yol, yöntem.
- Kişinin öğrenme döngüsünde kazandığı düzenli zihinsel etkinlikler.

Yapılan tanımlar incelendiğinde öğrenme stili kavramının kişiyeye özel olduğu ve kişinin öğrenme sürecinde seçtiği yol olarak ifade edildiği görülmektedir.

Öğrenme stili kişinin yaşamında büyük öneme sahiptir. Bireyin kendi öğrenme stili ile ilgili farkındalığına sahip olması ve bu stilin öğreticiler tarafından bilinmesi öğrenme sürecini hızlı ve verimli hale getirecektir. Öğrenme ortamının ve öğrenme ekipmanlarının kişinin öğrenme stiline göre tasarlanması eğitimde istenilen hedefe ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Bagav, 2015:13).

#### **2.4.1. Öğrenme Stilleri Sınıflamaları**

Literatürde öğrenme stilleri ve öğrenme stilleri modellerine ilişkin çok sayıda sınıflamaya rastlamak mümkündür. Fakat tüm öğrenme stilleri sınıflamalarının temeli kabul edilen 3 başlıktan söz edilebilir. Bunlar; görsel, işitsel ve kinestetik

(hareketsel) öğrenme stilleridir (Burkman, 1994: 16, Felder ve Silverman 1988: 674, Turner, 1993: 82).

#### *Görsel Öğrenenler:*

Görsel öğrenme stiline sahip bireyler düzenli ve titiz insanlardır, dağınıklık ve karışıklıktan hoşlanmazlar. Gündelik hayatta kıyafetlerinin, eğitim hayatlarında ise eğitim materyallerinin temiz ve düzenli olmasına önem verirler. Konuyu düz anlatımlarla öğrenmek istemezler. Görsel öğrenme stiline sahip kişiler diyagramlar, şemalar, grafikler, renkli kalemler ve benzeri görsel ekipmanlar yardımıyla daha iyi öğrenebilmektedirler (Boydak, 2015: 5, Otrar, vd., 2012: 306). Sözlü söylenenleri çabuk unutabilirler, bu sebeple öğretmenin tahtaya yazmasını isterler. Sessiz ortamlarda çalışmayı tercih ederler. Sınıfta pencere kenarı ya da kapı kenarı tercih ettikleri öğrenim alanlarıdır. İyi bir görsel hafızaya sahiptirler, gözlem yapmayı severler. Plansız yapılan işlerden keyif almazlar, programlı yaşamayı severler. Yapılacak işleri en ince detayına kadar gözlerinde canlandırmak isterler (Serin, 2019: 21).

#### *İşitsel Öğrenenler:*

İşitsel öğrenmeye sahip kişiler insanlarla iletişim halinde olmaktan ve konuşmaktan keyif alırlar. Çocukluk dönemlerinde kendi kendilerine konuşurlar. Çoğunlukla erken yaşta konuşmaya başlamış kişilerdir. Müziğe ilgili ve yabancı dil öğrenimine yatkındırlar (Çukacı ve Elagöz, 2016: 153). Dinleme ve konuşma becerileri gelişmiştir ve kelime hazneleri oldukça geniştir. Duydukları şarkıları, şiirleri, telefon numaralarını çok hızlı hafızada tutmaya başlarlar. İşitsel öğrenenler dersi dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler, sessiz ortamda yüksek sesle çalışmayı severler. Konuyu okumaktansa grup içinde tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Konuyu en iyi kavrama şekilleri bilginin bir başkası tarafından aktarılmasıdır. Çalışırken not tutma alışkanlıkları yoktur, yazım ve imla hataları yapmaya yatkındırlar (Günaydın, 2011: 27).

### *Kinestetik (Hareketsel) Öğrenenler:*

Bazı kaynaklarda hareketsel öğrenme stilinden farklı olarak dokunsal öğrenme stilinden de bahsedilmektedir. Ancak dokunsal öğrenme kavramı, hareketsel öğrenme kavramından ayrılmamakta bir alt parçası olarak görülmektedir (Günaydın, 2011: 28, Kayacık, 2013: 20, Türker, 2017: 16).

Kinestetik öğrenmeye sahip bireylerin en belirgin özellikleri oldukça hareketli oluşlarıdır. Dans, koşu gibi hareket gerektiren sportif faaliyetlere ilgilidirler. Görsel öğrenenler gibi dış görünüşlerine önem vermezler, çalışma ortamlarının dağınıklığı onları rahatsız etmez. Konuşmayı pek sevmezler, az ve öz konuşmayı tercih ederler. Konuşurken, kendilerini ifade ederken çoğu zaman beden dilini kullanırlar. Yürüyerek ya da hareket halinde çalışmayı tercih ederler. Kinestetik öğrenenler için en verimli öğrenme şekli yaşayarak, uygulayarak öğrenmedir. Bu tip öğrenmeye sahip bireylerin hareketlerinin kısıtlanması öğrenmelerinin kısıtlanmasıyla eş değerdir.

### **2.5. Öğrenme Stilleri Modelleri**

Araştırmacıların birçoğu tarafından öğrenme stillerini benzer ve farklı yönlerine göre açıklayacak birçok yapı oluşturmaya çalışılmıştır. Bu noktada, Rayner ve Riding (1997), De Bollo (1990), Swanson (1995), Cassidy (2003) ve Coffield vd. (2004) belli başlı kuramcılar olarak bilinmektedir (Şimşek, 2007: 30, Altun,2016: 45). Öğrenme stilleri kavramı sadece eğitim alanında değil diğer birçok alanda çalışmalar yapılan bir kavramdır. Dolayısıyla kavramla ilgili birçok tanım ve bu tanımlara bağlı öğrenme stili modelinin olduğu görülmektedir.

Coffield vd (2004), öğrenme stilleri alanındaki kullanılma sıklığı, kuramsal önemi, gibi kriterlerdoğrultusunda 71 farklı öğrenme stili aracını belirlemiştir. Tablo 2.2 de bu öğrenme stillerinden bazılarına yer verilmiştir:

Tablo 2.2. Öğrenme stili modelleri ve ölçüm araçları

Araştırmacı	Ölçüm Aracı	Anahtar Kelime/ Tanımlayıcılar	Yılı
Allinson ve Hayes	Bilişsel stil indeksi (CSI)	Analitik / Sezgisel	1996
Apter	Güdüsel Stil Profili (MSI)	Şakacı, ciddi / uyum sağlama/ karşı gelme, uyarma, kaçınma / iyimserlik, kötümserlik /uyarılma, çaba gösterme.	1998
Biggs	Çalışma Süreci Anketi	Yüz yüze, derin başarı	1987
Cooper	Öğrenme Stilleri Belirleyicisi	Görsel/işitsel, çözümleyici/ bütüncül, çevresel tercihler	1997
Curry	Soğan Modeli	Öğretim tercihi, bilişsel stil, bilgi işleme stili	1983
Dunn ve Dunn	Öğrenme Stilleri Anketi (LSQ) Öğrenme Stilleri Envanteri Verimlilik Çevresel Tercih Anketi (PEPS) Mükemmeliyet Yapısı Anketi (BES)	Çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik süreçler	1979 1975 1979 2003
Entwisle	Çalışma Envanteri Yaklaşımları (ASI) Revize Edilmiş Çalışma Envanteri Yaklaşımları (RASI) Öğrenciler için Yaklaşımlar ve Çalışma Becerileri Envanteri (ASSIST)	Anlam temelli, başarıma temelli akademik olmayan-öz güven Derinlemesine yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, stratejik yaklaşım, akademik özgüven, farkındalık	1979 1995 2000
Epstein ve Meier	Yapısal Düşünme Envanteri (CSI)	Duygusal başa çıkma, davranışsal başa çıkma, kategorik düşünme, iyimserlik,	1969
Felder ve Silverman	Öğrenme Stilleri İndeksi (ILS)	Aktif, yansıtıcı, duyarlı, sezgisel, görsel, işitsel,	1996
Grasha-Riechmann	Öğrenci Öğrenme Stili Ölçekleri (SLSS)	Rekabetçi, işbirlikçi, bağımlı/bağımsız, katılımcı/çekingen	1974
Gregorc	Gregorc Zihin Stilleri Tanımlayıcı (MSD)	Somut ardışık/ soyut ardışık, somut random/ soyut random	1990
Honey ve Mumford	Öğrenme Stilleri Envanteri (LSQ)	Eylemci, yansıtıcı, faydacı, kuramcı	1982
Jackson	Öğrenme Stilleri Profili (LSP)	Başlatıcı, analist, mantıksal, çözümleyici	2002

Kolb	Öğrenme Stili Envanteri (LSI) Revize Edilmiş Öğrenme Stilleri Envanteri Öğrenme Stilleri Envanteri (3. Versiyon)	Ayrıştırıcı, Değiştiren, Özümseyen, Yerleştiren	1976 1985 1999
McCarthy	4MAT	Yenilikçi, sağduyu, dinamik, analitik	1987
Myer -Briggs	Myer -Briggs Tip Göstergesi (MBTI)	Algılama, Yargılama, sezgi, dışa dönük/ içe dönük	1962
Reinert	Edmons Öğrenme Stili Tanımlama Alıştırması (ELSIE)	Görsel, işitsel, sözel, duygusal	1976
Sternberg	Düşünme Stilleri	Anlam, kapsam, işlev, şekil	1998
Vermunt	Öğrenme Stilleri Envanteri (ILS)	Anlam odaklı, uygulama odaklı, yeniden üretme odaklı,	1996

**Kaynak:** Coffield vd., 2004:165

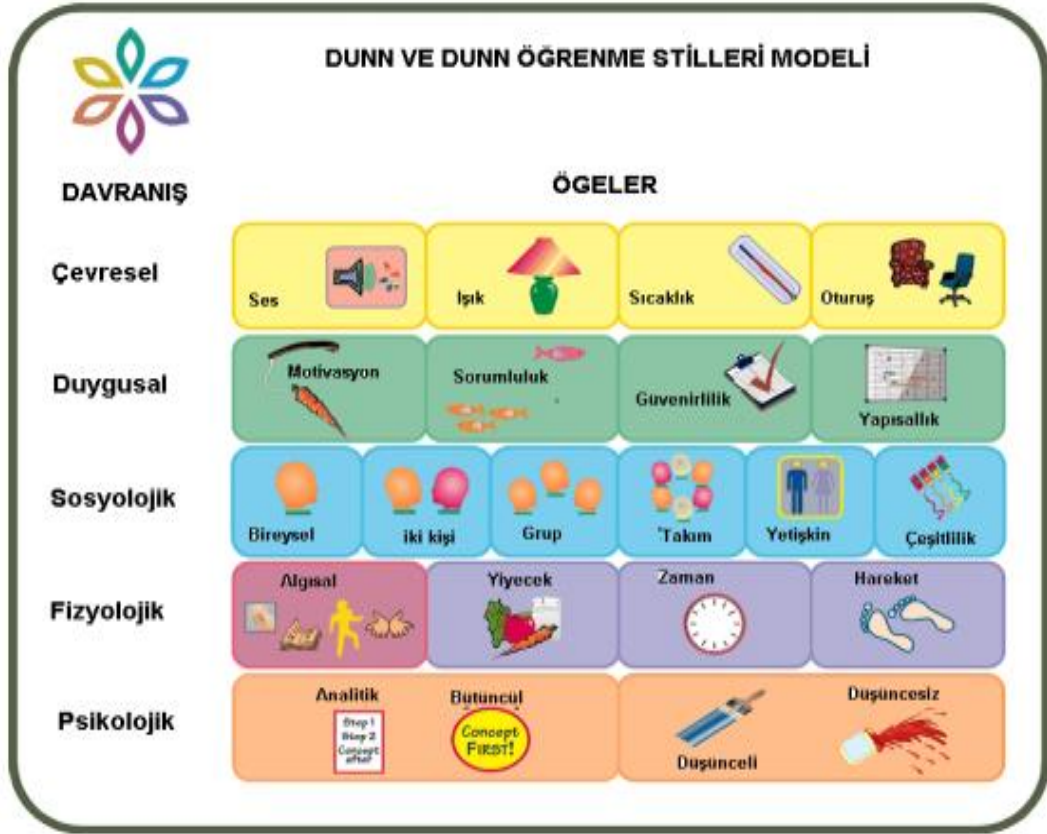
Tablo 2.2’de görüldüğü üzere 1960’lı yıllardan günümüze kadar farklı araştırmacılar tarafından öğrenme stillerini ölçmeye yönelik ölçme araçları geliştirilmiştir. Alan taraması sonucu en çok kabul gören ve araştırmaların birçoğunda kullanılan öğrenme stilleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar;

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli
- Grasha ve Riechman Öğrenme Stili
- Kolb Öğrenme Stili Modeli
- Honey Mumford Öğrenme Stili Modeli
- Gregorc Öğrenme Stili Modeli
- McCarthy’nin Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli)

### 2.5.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn 1967’ de yaptığı çalışmada her bireyin öğrenme yolunun farklı olduğunu ve öğrencilerin öğrenme metotlarının ne olduğunu bilmeden onlara bir şey öğretmenin mümkün olmayacağını ifade etmektedir. Rita ve Kenneth Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stili modelinde bireyin öğrenme stilini belirleyen çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik, fizyolojik olmak üzere 5 ana faktör ve bu faktörlere bağlı 20 alt faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin bazıları öğrenme sürecini

doğrudan etkiler iken , bazıları da dolaylı olarak etkilemektedir. Modele göre kişinin tercih ettiği uyarıcı, öğrenme stiline farklılığı ortaya koymaktadır (Dunn, 2001: 70). Modelin özeti şekil 2.2’de görülebilir.



Şekil 2.2. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli (Dunn ve Griggs, 2003 Akt: Koç, 2009: 65)

Dunn ve Dunn’ın öğrenme stili modelinde yer alan 5 ana faktör aşağıdaki gibi açıklanabilir.

**Çevresel Faktörler:** Bireyin çalışmasına etki eden ses, ışık, oturuş, sıcaklık gibi faktörler çevresel etmenleri oluşturmaktadır. Bu şartların olumlu ya da olumsuz olması bireyin öğrenme hızını ve verimliliğini etkileyebilir. Örneğin bazı öğrenciler sessiz bir ortamda çalışmayı tercih ederken, bazıları müzikle çalışmaktan keyif almaktadır.

**Duygusal Faktörler:** Bireyin öğrenmeye karşı sahip olduğu motivasyon ve sorumluluk gibi tutumları içerir. Kişinin yaşantısı ve bulunduğu ortama göre değişiklik gösterebilen duygusal faktörler öğrenme hızını etkilemektedir. Duygusal

faktörler geliştirilebilir ve değiştirilebilirler. Öğrenme sürecinin olumsuz etkenleri tespit edilmeli, olumlu etkenlerin kalıcı olması için de motivasyon sağlanmalıdır.

*Sosyolojik Faktörler:* Öğrencinin nasıl bir ortamda öğrenmek istediğini ortaya koymaktadır. Bazı öğrenciler yalnız ya da küçük gruplar halinde çalışmayı tercih ederken, bazıları daha kalabalık gruplarda çalışmayı tercih etmektedir. Öğrencilerin bir bölümü çalışmalarını sıradan yöntemlerle tamamlarken diğer bölümü çalışmalarında çeşitlilik istemektedirler.

*Fizyolojik Faktörler:* Bu faktörler algısal, yiyecek-içecek, zaman, hareket gibi dört alt başlıktan oluşmaktadır. Algısal, öğrencinin görsel, dokunsal, işitsel öğrenme tercihlerini ifade etmektedir. Yiyecek-içecek; öğrencinin öğrenme aşamasında bir şeyler yeme içme tercihini, zaman; öğrencinin gün içinde çalışmak istediği saat dilimini, hareket ise öğrenme işlevi sırasında öğrencinin hareket halinde ders çalıştığını ya da uzun süre oturarak ders çalıştığını ifade etmektedir.

*Psikolojik Faktörler:* Bütüncül, analitik ve düşünce biçimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Bütüncül öğrenenler sonuçla ilgilenirler ve konuyu bütün olarak öğrenmeyi tercih ederler. Analitik öğrenenler ise, konuyu parçalara ayırarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Düşünce biçimi, öğrenenin konu ile ilgili hemen sonuç çıkarma ya da farklı alternatifler düşünerek sonuç çıkarma tercihidir.

Dunn ve Dunn çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik etmenlerin bireylerin öğrenme stili üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. (Hawk & Shah, 2007: 9, Riding & Rayner, 1997: 17).

### **2.5.2. Grasha ve Riechman Öğrenme Stili Modeli**

Cincinnati Üniversitesinde görev yapan Anthony Grasha ve Sheryl Riechman üniversite öğrencilerinin derse katılım stillerini belirlemek amacıyla 1974 yılında Grasha- Riechman ölçeğini geliştirmişlerdir. Model sosyal etkileşim yaklaşımına dayalı bir model olarak öğrencilerin bilişsel özelliklerini değerlendirmek yerine sınıf içi tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Montgomery ve Groat, 1998: 5).

Dunn ve Dunn öğrenme stili sınıflaması ile benzerlik gösteren bu modelde Grasha ve Riechman öğrenme stillerini 3 boyutta toplamışlardır. Bu boyutlar; katılımcı-çekingen, rekabetçi-paylaşımcı, bağımlı-bağımsız olarak sınıflandırılmıştır.

*Katılımcı Öğrenme Stili:* Öğrenme sürecinin her aşamasında olmayı hedefleyen bu öğrenciler, grup içi çalışmalardan ve derste işlenen konular üzerine tartışmaktan keyif alırlar. Öğrenmenin gerektirdiği sorumlulukları almaya ve verilen bilgiyi işlemeye heveslidirler.

*Çekingen Öğrenme Stili:* Derslere katılmaya istekli olmayan bu öğrenciler sınıf içi etkinliklerden hoşlanmazlar (Vural, 2013: 484). Dersle ilgili bilgi almaya ve algılamaya çoğu zaman kapalı olan bu öğrenciler genelde uyumsuz davranış içindedirler. Sorumluluk almazlar, sorunlardan kaçma eğilimi gösterirler.

*Rekabetçi Öğrenme Stili:* Akranlarından daha başarılı olmak için öğrenen bu öğrenciler, çevresindeki diğer kişileri rakip olarak görmektedirler. Çalışmalarının not ile değerlendirilmesi ve akademik başarılarının dikkat çekmesi bu stil grubu öğrencileri için çok önemlidir.

*Paylaşımçı Öğrenme Stili:* Tıpkı katılımcı öğrenme stilineki öğrenciler gibi gruplar halinde çalışmaktan ve tartışmaktan keyif alırlar. Sınıfı diğer öğrencilerle paylaşım içinde oldukları bir öğrenme alanı olarak tanımlarlar. İşbirliği ve paylaşım ortamlarında öğrenmeyi tercih etmektedirler.

*Bağımlı Öğrenme Stili:* Öğretmen merkezli öğrenmeyi tercih eden bu öğrenciler, sadece gerekli olan bilgiyi öğrenmek isterler. Ana hatların çıkarıldığı, açık, net aktiviteleri öğretmen eşliğinde gerçekleştirmeyi tercih ederler (Alşan, 2009:120). Öz denetim becerileri ve bireysel çalışma düzeyleri düşüktür.

*Bağımsız Öğrenme Stili:* Kendi başlarına çalışmayı seven, yeteneklerine son derece güvenen öğrencilerdir. Esnekliktenve kendilerine sunulan seçeneklerin çok olmasından hoşlanırlar. Bireysel çalışmayı tercih ederler.

Grasha-Riechman belirtilen stil özellikleri ve sınıflamalar doğrultusunda 1976 yılında ölçeği geliştirmişlerdir. İlk olarak 90 maddeden oluşan ölçek 1987, 1990 ve 1996 yıllarında düzenlenerek 60 maddeye düşürülmüştür (Zereyak, 2005: 118). Ölçeğin, tüm derslerdeki başarıyı ve tek dersteki başarıyı ölçmek üzere iki ayrı formu bulunmaktadır.

### 2.5.3. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Öğrenmeyi deneyimlerle bütünleşen bir süreç olarak tanımlayan Kolb (1984: 38), öğrenme stili modelini deneyimsel öğrenme teorisinden esinlenerek oluşturmuştur. Deneyimsel öğrenme kuramı; öğrenme sürecinde deneyimi temel alan Dewey, öğrenme boyunca bireyin aktifliğinin önemine vurgu yapan Lewin ve zekayı kişiler arası etkileşimin sonucunda oluşan bir kavram olarak vurgulayan Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır (Kolb, 1984: 20). Deneyimsel öğrenme kuramının amacı yalnızca öğrenme stillerini belirlemek değil aynı zamanda öğrenme ve kişisel gelişimle ilgili sorulara da cevap bulmaktır.

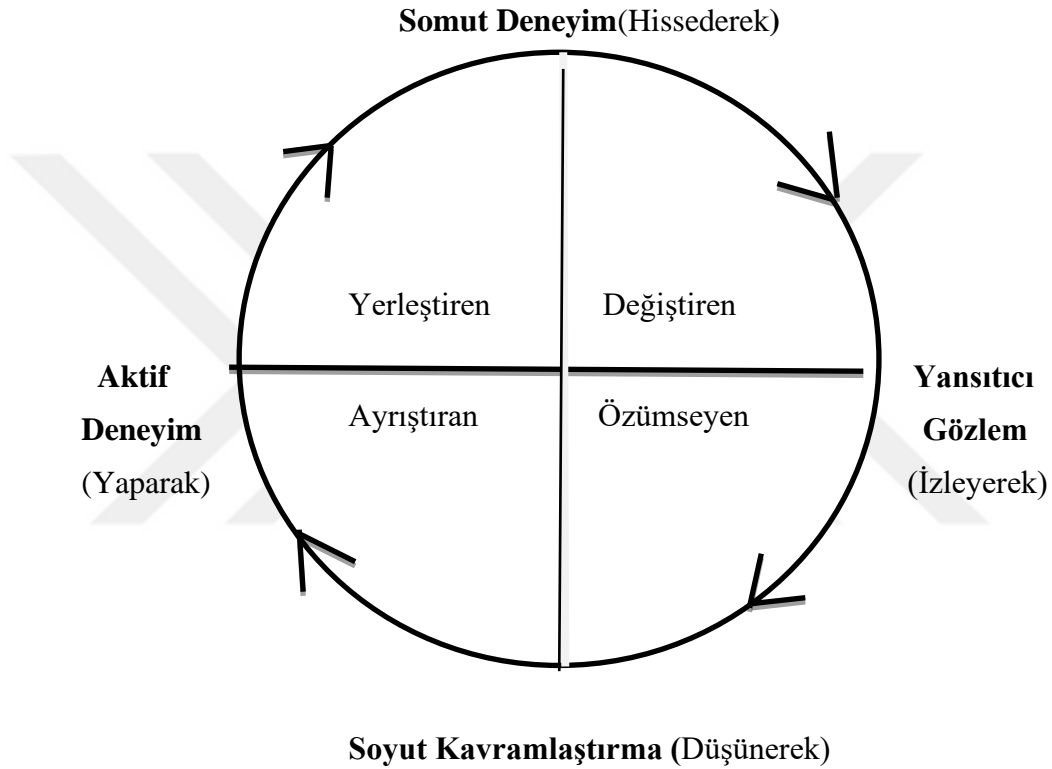
Kolb tarafından geliştirilen ve deneyime dayalı olan bu öğrenme teorisi altı temel fikire dayanmaktadır .Bunlar (Kolb ve Kolb, 2005: 2);

- Öğrenme, sonuç odaklı değil süreç odaklı olmalıdır. Öğrenmenin asıl amacı, öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirecek süreçle bütünleşmelerini sağlamaktır.
- Öğrenme süreci, öğrencilerin düşüncelerini, fikirlerini çekinmeden ortaya koyabilecekleri şekilde kolaylaştırılmalıdır.
- Öğrenme sürecinde, zıt kavramların, karşıtlıkların değerlendirilmesinin yapılması beklenir. Zıtlıklar, farklılıklar öğrenmeyi pekiştirir.
- Öğrenme sadece mantıksal bir sürecin sonucu olarak değerlendirilmemelidir. Öğrenme dünyaya uyumun sürecidir ve düşünme, algılama, hissetme gibi insani fonksiyonları içerir.
- Öğrenme, insan ve çevre arasındaki sinerjinin bir sonucudur.
- Öğrenme bilgiyi oluşturma, ortaya çıkarma sürecidir.

Öğrenmeyi dört adımdan oluşan bir süreç olarak ifade eden Kolb, bireyin yaşamı boyunca elde ettiği somut deneyimler olduğunu ve bu deneyimleri gözlemleyerek yaşantısına yansıttığını ifade etmektedir. Buna ek olarak öğrenmenin yansıtıcı gözlemler aracılığıyla soyut kavramlaştırmalar yapılmasında ve kişinin hayatında bazı genellemeler oluşmasında etkili olduğunu savunmaktadır. Bu şekilde devam eden süreç sonrasında yeni deneyimler kazanılmakta, kazanılan tecrübeler bir sonraki öğrenmelerde belirleyici rol oynamaktadır (Yoon, 2000: 37).

Kolb, öğrenme sürecini bir döngü olarak algılamış ve bu döngü içerisinde dört tip öğrenme biçimi tanımlamıştır (Özdemir ve Kesten, 2012:363). Bu öğrenme

biçimleri somut deneyim (SD), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramlaştırma (SK) ve aktif deneyim (AD) olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır (Katz ve Heimann, 1991:240). Bu öğrenme biçimleri için tercih edilen öğrenme yöntemleri farklılık göstermektedir. Somut deneyim için “hissederek”, soyut kavramlaştırma için “düşünerek”, aktif deneyim için “yaparak”, yansıtıcı gözlem için ise “izleyerek” öğrenme yöntemidir (Cassidy, 2004: 431). David Kolb öğrenme stilleri ile ilgili yaptığı çalışmalar sonrası bu dört tip öğrenme stilini kullanarak öğrenme döngüsünü oluşturmuştur. Kolb’un öğrenme stili modeli şekil 2.3’de yer almaktadır.



Şekil 2.3. KOLB öğrenme stili modeli (Kolb, 1984: 70).

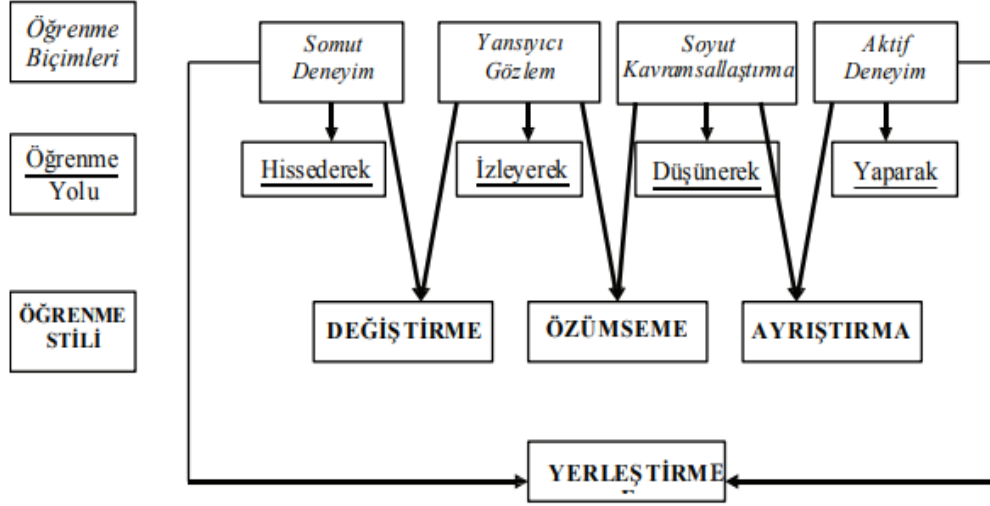
*Somut Deneyim:* Bu basamakta yer alan bireylerolaylara sistematik ve bilimsel çözümlerle yaklaşmaktansa, hisleriyle sorunları çözmeyi tercih etmektedirler. Genel olarak olaylar karşısında düşünmek yerine sezgisel davranışlar sergilemektedirler. Beklenmedik durumlarla başa çıkmayı başaran bu kişiler,açık fikirli ve insan ilişkilerinde başarılı bireylerdir. Somut deneyim öğrenme biçimine sahip kişiler gerçek olaylar içinde bulunmaktan keyif alırlar. Araştırmaya ve yeniliğe açık bu bireyler için en iyi öğrenme etkinlikleri; akran grupları, oyun ve filmler, alan çalışmaları ve grup çalışmalarıdır.

*Yansıtıcı Gözlem:* Bu aşamada bireyler aktif katılım yerine izlemeyi, olayların özünü anlamayı ve gözlemleyerek öğrenmeyi tercih etmektedirler. Karar vermeden önce dikkatlice gözlem yapan bu bireyler için objektif olmak son derece önemlidir (Richmond ve Cummings, 2005: 46). Bu bireylerin tercih süreçlerinde kendi duygu ve düşünceleri önemli yer kaplamaktadır. Kolb'a göre yansıtıcı gözlem aşamasında yer alan öğrenenler, olay ve durumların temelinde yatan düşünceleri anlama çabası içindedirler. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip bireyler için en iyi öğrenme alanları, seminerler, kütüphane araştırmaları, teknik geziler ve konu üzerine yapılan tartışma ortamlarıdır.

*Soyut Kavramlaştırma:* Deneyimsel öğrenme çemberinin 3. basamağını oluşturan bu bireyler için mantık ve sistematik bilgiler önemlidir. Olayların ve durumların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçmek isterler. Duygular yerine mantığına güvenen bu öğrenenler okuyarak öğrenmeyi ve yalnız çalışmayı tercih ederler. Düşünerek ve yaşayarak öğrenmeyi isteyen bu kişiler çoğunlukla faydacı ve sorun çözmeyi seven yapıya sahiptirler. Soyut kavramlaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler için en iyi öğrenme alanları; analitik olay çalışmaları, makale yazma, ders anlatma ve notlar üzerinde çalışma şeklindedir.

*Aktif Deneyim:* Gözlem yapmak yerine uygulayarak, yaparak öğrenmeyi tercih eden bu öğrenenler, öğrenme sürecine aktif olarak katılmayı isterler. Bu basamaktaki bireyler için öğrenme sürecinin uygulama odaklı olması öğrenme sürecinin verimli olmasını sağlayacaktır (Kolb, 1984: 69). Amaçlarına ulaşmak için risk almayı seven bu bireyler için en etkin öğrenme alanları; projeler, laboratuvar çalışmaları ve küçük grup tartışmalarıdır.

Kolb deneyimsel öğrenme kuramına göre bireyin öğrenme stilini belirlemek için yukarıda belirtilen öğrenme biçimlerinden sadece biri yeterli olmayacaktır. Her kişinin öğrenme stili belirtilen, ayrıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme biçimlerinin bileşeni olarak ifade edilmektedir. Kolb'un öğrenme biçimlerini oluşturan öğrenme yolları ve öğrenme biçimleri şekil 2.4'te yer almaktadır.



Şekil 2.4. Kolb öğrenme alanları bileşenleri (Kolb ve Kolb, 2005, akt: Özgür,2013: 105)

*Ayrıştırıcı Öğrenme Stili:* Bu öğrenme stili soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif deneyim (AY) öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Uygulayarak, yaparak öğrenmeyi tercih eden bu bireyler için öğrenme aşamasında “nasıl” sorusunun cevabı önemlidir. Ayrıştırıcı öğrenme biçiminde yer alan öğrenenler problem çözme konusunda başarılıdırlar. Problem çözerken sistemli plan yapmaktadırlar (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39). Bu bireyler sosyal ve insani konulardan çok, sistematik ve teknik konularla ilgilenmeyi tercih ederler. Denemeler uygulamalar yaparak doğru bilgiye ulaşmayı hedefleyen ayrıştırıcı stildeki öğrenenler için öğretmen eşliğinde uygulamaya yönelik geri bildirimlerin yapılması öğrenme aktivitelerini olumlu yönde destekleyecektir (Gencel, 2007: 129). Tümdengelimci akıl yürütmeye sahip bu bireyler için küçük gruplar halinde çalışmak, öğrenmeyi kolaylaştırır.

Tablo 2.3. Ayrıştırıcı öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hızlı karar alma</li> <li>• Planlı olma</li> <li>• İş yönetebilme</li> <li>• Kişileri etkileme</li> <li>• Sorun çözme</li> <li>• Sistematik yaklaşma yeteneği</li> <li>• Sorun çözme</li> <li>• Mantıkla hareket edilme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İnsana ve duyguya az önem verme</li> <li>• Hayal gücü kısıtlılığı</li> <li>• Sezgisel yetersizlik</li> <li>• Açık fikirli olamama</li> <li>• Sınırlı ilgililik</li> </ul>

**Kaynak:** Jonassen ve Grobowski, 1999: 251

Tablo 2.3' e göre ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrenenler, hızlı karar verme, planlı olma, iş yönetebilme, kişileri etkileme, sorun çözme, sistematik yaklaşıma yeteneği, sorun çözme ve mantıksal hareket etme üstün yönlerine sahip iken, insana ve duyguya az öneme verme, kısıtlı hayal gücü, sezgisel yetersizlik, açık fikirli olamama ve sınırlı ilgililik zayıf yönlerine sahiptir.

*Değiştiren Öğrenme Stili:* Bu öğrenme stili somut deneyim (SD) ve yansıtıcı gözlem (YG) öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenenler bilgiyi somut deneyim ile hissederek algılar, yansıtıcı gözlem ile izleyerek işlerler. Bu stile sahip bireyler yaşanan olaylara müdahale etmekten çok gözlemlemeyi tercih etmektedirler. Somut olaylara çok yönlü bakma, analiz etme yetenekleri gelişmiştir. Fikirlerin değiştirilip yeniden oluşturulması gereken konularda oldukça iyi performans sergiledikleri için değiştiren ismini almışlardır. Karar verme ya da düşüncelerini netleştirme aşamalarında kendi duygu ve düşüncelerine güvenmeyi tercih etmektedirler. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler öğrenme sürecinde beyin fırtınası gibi farklı fikirlerin sunulduğu öğrenme ortamlarından keyif almaktadırlar. Bu bireyler öğrenme konusunda nesnel, sabırlı ve dikkatli kişilerdir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39).

Tablo 2.4. Değiştiren öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"><li>• Üstün hayal gücü ve sezgilere sahip olma</li><li>• Problemleri tanıma</li><li>• Farklı kültürlere ilgi duyma</li><li>• Açık fikirli olma</li><li>• Çok yönlü fikir üretebilme</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Karar vermede güçlük</li><li>• Fikirleri uygulamaya geçirmede yetersizlik</li><li>• Düzenli ve sistematik davranmakta eksiklik</li><li>• Genellemelere ve kuramlara az ilgi duyma</li></ul>

**Kaynak:** Jonassen ve Grobowski, 1999: 250

Tablo 2.4'e göre, üstün hayal gücü ve sezgilere sahip olma, problemleri tanıma, farklı kültürlere ilgi duyma, açık fikirli olma ve çok yönlü fikir üretebilme değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenenlerin üstün yönlerini ifade etmektedir. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf yönleri ise, karar vermede güçlük, fikirleri uygulamada yetersizlik, genellemelere ve kuramlara az ilgi duyma olarak ifade edilebilmektedir.

*Özümseyen Öğrenme Stili:* Yansıtıcı gözlem (YG) ve soyut kavramlaştırma (SK) öğrenme biçimlerinin bileşenlerinden oluşmaktadır. Yani bu öğrenenler bilgiyi işlerken kavramsal öğrenmeyi, bilgiyi dönüştürürken ise izleme gibi yansıtıcı gözlemi tercih etmektedirler. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenenler tümevarımla sonuca ulaşmayı tercih etmektedirler. Sayılara ve kuramlara ilgi duyan özümseyenler sistemli ve mantıklıdır. İnsani ve sosyal olaylarla daha az ilgili olan bu kişiler, fikirler ve soyut kavramlarla ilgilenmeyi tercih ederler (Gündüz ve Çelik, 2016:280). Dinlemeyi sevdiği ve kendi fikirleriyle bilgiyi işledikleri için okullar onların tercih ettiği öğrenme alanlarıdır (Kurtvd.,2013:164). Çünkü öğretmenlerin ve uzman kişilerin düşünceleri onlar için değerli bilgi kaynaklarıdır.

Tablo 2.5. Özümseyen öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analitik ve mantıklı düşünme yeteneği</li> <li>• Bilgiyi düzenleme</li> <li>• Çok yönlü bakış açısı</li> <li>• Kuramsal model oluşturma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duyguya ve insana gerekli önemi vermeme</li> <li>• Sanatsal olmama</li> <li>• Hareketsiz olma, aktivitelere katılım göstermeme</li> </ul>

Kaynak: Jonassen ve Grobowski, 1999: 251

Tablo 2.5'e göre özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, analitik düşünme, bilgiyi düzenleme, çok yönlü bakış açısı ve kuramsal model oluşturma özelliklerine sahip iken, duyguya ve insana gerekli önem vermeme, sanatsal olmama ve aktivitelere katılım göstermeme gibi zayıf yönleri sahiptirler.

*Yerleştiren Öğrenme Stili:* Somut Deneyim (SD) ile aktif deneyim (AD) öğrenme biçimlerinin bileşeninden oluşmaktadır. Açık görüşlü, planlama yapma ve girişimci olma özelliklerine sahip olan bu bireyler liderlik gerektiren konularda öncülük etmektedirler (Joy ve Kolb, 2009:70). Yerleştiren öğrenme stiline sahip kişiler öğrenme sürecinde deneme yanılma yoluyla yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih etmektedirler (Truluck & Courtenay, 1999:228; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39). Diğer üç öğrenme stiline sahip bireylere göre daha çok risk almayı severler. Duygulara dayalı davranma eğilimi olan bu kişiler problem çözerken mantıksal analizlerden ve teknik durumlardan ziyade insanlar üzerinde yoğunlaşmayı tercih ederler. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin en belirgin özellikleri,

meraklı, girişken ve araştırmacı ruha sahip olmalarıdır. Bu bireyler grup çalışmaları ve tartışma ortamlarında öğrenmekten keyif almaktadırlar.

Tablo 2.6. Yerleştiren öğrenme stili üstün ve zayıf yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"><li>• Risk alma</li><li>• Sezgisel olma ve duyulara önem verme</li><li>• Yeni deneyim ve fırsatlara açık olma</li><li>• Planları uygulayabilme</li><li>• Değişen durumlara kolay uyum sağlama</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analitik konularda kendine güvensizlik</li><li>• Denetimden hoşlanmama</li><li>• Teoriyi pek önemsememe</li><li>• Çoğu zaman sabırsız olma</li></ul>

Kaynak: Jonassen ve Grobowski, 1999: 25

Tablo 2.6' ya göre yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, risk alma, sezgisel olma ve duyulara önem verme, yeni deneyimlere açık olma, planları uygulayabilme ve değişen durumlara kolay uyum sağlama üstün yönlerine sahip iken, bazı konularda kendine güvensizlik, denetimden hoşlanmama, teoriyi önemsememe ve sabırsız olma zayıf yönlerine sahiptirler.

#### 2.5.4. Honey ve Mumford Öğrenme Stili Modeli

Peter Honey ve Alan Mumford tarafından geliştirilen bu öğrenme stili modeli Kolb'un öğrenme kuramı örnek alınarak oluşturulmuştur. Honey ve Mumford bireylerin öğrenme stillerini yapmış oldukları tercihlere ve özelliklerine göre 4 başlıkta toplamışlardır. Bunlar; Eylemci, Yansıtıcı, Pragmatist ve Kuramcıdır.

*Eylemci* öğrenme stiline sahip bireyler, Yeni deneyimlerin içinde olmaktan keyif alırlar. Aktif olarak yaparak öğrenmeyi tercih eden eylemciler açık fikirlidirler. Önce eylemde bulunup sonuçlarını sonra düşünürler. Hayat felsefeleri 'her şeyi bir kez deneyeceğim' üzerine kuruludur (Özdemir, 2013:20).

*Yansıtıcı* öğrenme stiline sahip bireyler, risk almayı sevmezler. Durumları düşünerek ve gözlemleyerek anlamayı tercih eden bu bireyler çoğu zaman sessiz olmayı tercih etmektedirler. Etkinliklerde genelde geri planda durup dinleyerek, gözlem yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Karar vermeden önce konuyu her yönüyle değerlendirmeyi tercih ederler.

*Pragmatist* öğrenme stiline sahip bireyler,gerçekçi olup hareket halinde olmaktan, ekipçalışmalarından, risk almaktan ve tartışmaktan hoşlanırlar. Denemeye ve yeni tecrübelerine açıktırlar. Öğrenilenleri uyguladıkları zaman öğrenmektedirler. Ne sorusu yerine nasıl sorusunun cevabını merak ederler (Zahal, 2014:32). Hayat felsefeleri yeni fikirler peşinde koşup bunları hayata geçirmek üzerine kuruludur.

*Kuramcı* öğrenme stiline sahip bireyler,sezgiler ve hislere güvenmezler. Sistematik planlar ve akılcı fikirler ışığında ilerlemeyi tercih ederler. Öğrenme süreçlerini öğrendiklerini bir kurama, modele ya da sisteme aktararak tekrarlamayı tercih ederler. Karmaşa ve belirsizlikten hoşlanmazlar. Öznel duygular yerine nesnel duyguların gücüne inanmaktadırlar.

Tablo 2.7’de Honey ve Mumford’un öğrenme stili modeline ilişkin tiplerin güçlü ve zayıf yönleri açıklanmıştır (Coffield vd., 2004: 72).

Tablo 2.7. Honey ve Mumford öğrenme stili modelinin güçlü ve zayıf yönleri

<b>Öğrenme Stili</b>	<b>Güçlü Yönleri</b>	<b>Zayıf Yönleri</b>
Eylemciler	Açık görüşlü ve esnek Yeni gelişmelere uyum sağlayabilme Harekete geçmeye hazır Değişime açık	Sonu düşünmeden harekete geçme Gereksiz risk alma Hazırlıksız eyleme geçme. Plansız hareket etme
Yansıtıcılar	Dikkatli ve düzenli Anlayışlı İyi bir dinleyici Sonuç odaklı olmama	Bazı durumlarda çekingen olma Kararsızlık Risk almaktan kaçınma Fikir sahibi olamama
Kuramcılar	Akılcı ve nesnel olma Mantıksal düşünebilme Soru sormaya eğilimli Disiplinli Genel düşünebilme yeteneğine sahip.	Basit ayrıntıları fark etme yetersizliği Öznellik ve sezgiye kapalı Belirsizliğe karşı tahammülsüz olma
Pragmatistler	Sistemli ve Planlı Gerçekçi ve uygulayıcı Duyguya önem vermeyen teknik odaklı	Temel kurallara ve teoriye önemsizlik Problemleri akla gelen ilk yolla çözmeye eğilim Kararız ve sabırsız Tamamen görev odaklı

**Kaynak:**Coffield vd., 2004:72

Tablo 2.7'ye göre öğrenme stili eylemci olan öğrenenler, açık görüşlü ve değişime açık güçlü yönlerine sahip iken, gereksiz risk alma ve plansız harekete geçme gibi zayıf yönlerine sahiptirler. Öğrenme stili yansıtıcı olan bireyler dikkatli, düzenli ve sonuç odaklı olmalarına rağmen bazı durumlarda çekingen olma ve kararsız kalabilme özelliklerine sahiptirler. Kuramcı öğrenme stiline sahip öğrenenler, akılcı mantıksal ve nesnel olabilme yetisine sahip iken basit ayrıntıları fark etmede yetersizlik zayıf yönlerine sahiptirler. Öğrenme stili pragmatist olan öğrenenler sistemliplanlı ve gerçekçi üstün yönlerine sahip iken, kararsız ve sabırsız olabilme zayıf yönlerine sahiptirler. Öğreticiler tarafından bu güçlü ve zayıf yönlerin bilinmesi ve ona uygun olarak içerik planlanması öğrenenlerin öğrenme sürecini hızlı ve etkili hale getirecektir.

### **2.5.5. Gregorc Öğrenme Stili Modeli**

Anthony F. Gregorc' un görüşü, her insanın zekasının farklı olduğu ve kişisel niteliklerin belirlenmesinde zekanın önemli bir etken olduğu yönündedir. Gregorc öğrenme stili modeli bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimlerine odaklanan bir modeldir (Cornet, 1983:72; Guild & Garger, 1998:90).

Gregorc'e göre, bireylerin dünyayı somut ya da soyut yapıda algılama ve algıladıklarını da doğrusalya da dağınık bir biçimde düzenleme yeteneği vardır (Drysdale, vd., 2001: 274). Algı yeteneği somuttan soyuta doğru değişirken, düzenleme yeteneği de doğrusaldan dağınıklığa doğru değişim gösterir (Sokur, 2018:36,Serin, 2019:28). Bu model dört farklı öğrenme stilinden meydana gelmektedir. Bunlar; somut doğrusal (sıralı) , soyut doğrusal (sıralı), somut dağınık (rastgele) ve soyut dağınık (rastgele) öğrenme stilleridir

Kaplan ve Kies, Gregorc'un dört öğrenme stiline ait özellikleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır (Şentürk, 2010: 13).

#### *Somut Doğrusal Öğrenenler(Concrete Sequential):*

- Öğrenme etkinliğini düzenli ve mantıksal sıra ile gerçekleştirirler.
- Materyalleri kullanarak öğrenmeyi tercih ederler.
- Sırayla öğrenmeyi ve kurallara uymayı severler.
- Açık ve net ifadelerden, sakinlikten hoşlanırlar.

*Soyut Doğrusal Öğrenenler (Abstract Sequential):*

- Konuşma, yazma ve çözümleme yetenekleri yüksektir.
- Konuyla ilgili kolay ana fikir çıkarabilirler
- Okuma becerileri gelişmiştir.
- Sembol ve resimlerden daha kolay öğrenirler.

*Somut Dağılık Öğrenenler (Concrete Random):*

- Ana fikri çabuk ve hızlı kavrarlar.
- Deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler.
- Sıra dışı tekniklerle öğrenmekten keyif alırlar.
- Bireysel ya da küçük gruplarla çalışmak isterler

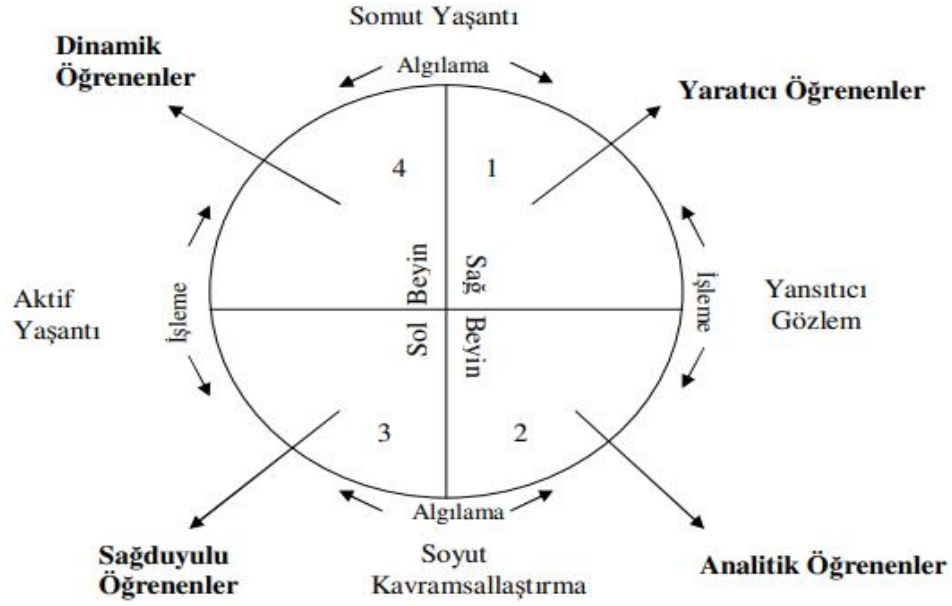
*Soyut Dağılık Öğrenenler (Abstract Random):*

- Öğrenmeyi bütün olarak ele alırlar.
- Çoklu duyumsal deneyimlerle öğrenmeyi tercih ederler(Yaratıcı yazma gibi).
- İnsan davranışlarına önem verirler.

Bazı bireyler bu öğrenme stillerinden birkaçına sahip iken bazıları sadece birine sahip olabilmektedir. Eğitim öğretimin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenme sürecinde tüm stillerin dikkate alınması gerekmektedir (Butler 1987, Ekici 2001, JonassenGrabowski 1993, Akt. Kaya ve Akçin, 2002: 34).

#### **2.5.6. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli)**

Bernice McCarthy, 1979 yılında 4MAT Modelini geliştirmiştir. Model Kolb'un öğrenme stili modeli esas alınarak oluşturulmuştur. McCarthy (1985), öğrenme stillerini; birinci tip (yaratıcı) öğrenenler, ikinci tip (analitik) öğrenenler, üçüncü tip (sağduyulu) öğrenenler, dördüncü tip (dinamik) öğrenenler olmak üzere dört başlıkta toplamıştır. Şekil 2.5'te McCarthy Öğrenme Stili modeli gösterilmektedir.



Şekil 2.5. McCarthy öğrenme stili modeli (Bengiç, 2008: 34)

*Birinci Tip (Yaratıcı) Öğrenenler:* Öğrenmeyi hayal gücünü kullanarak gerçekleştiren bu bireyler, bilgiyi somut haliyle algırlar ve yansıtarak işlerler (Demirkaya vd., 2003: 71). Yaratıcı öğrenenler hayal gücü gelişmiş, yaratıcı insanlardır. Bilgilerini, fikirlerini, öğrendiklerini diğer insanlarla paylaşmaktan keyif alırlar. Problemleri görmezden gelmek yerine üzerine düşünerek, başkaları ile paylaşarak çözüme yoluna giderler. Öğrendiklerini sorgulamaya, detayını incelemeye önem verirler. Yaratıcı öğrenenler için ‘niçin’ sorusunun cevaplanması önemlidir.

*İkinci Tip (Analitik) Öğrenenler:* Analitik öğrenenler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler (Baydar, 2012:23, Bengiç, 2008: 35; Peker, 2005: 202). Olayların özünü incelemeyi seven bu tip grubu için sistematik düşünce önemlidir. Durumlar ve fikirler üzerinde düşünerek öğrenmeyi tercih ederler. Klasik öğrenme yollarını tercih eden bu bireyler dersi dinleyerek öğrenmek isterler. Analitik öğrenenler için uzmanların görüşleri önemlidir. ‘Ne’ sorusunun cevabını ararlar (Koç, 2009: 72).

*Üçüncü Tip (Sağduyulu) Öğrenenler:* Sağduyulu öğrenenler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp, aktif deneyim aracılığıyla işlemektedirler. Deneyimleyerek öğrenmeyi tercih eden bu bireyler öğrenme sürecinde ellerini, bedenlerini kullanmak isterler. Deney yapmaktan, deneyler üzerinde fikir

yürütmekten keyif alan bu bireylerin problem çözme becerileri gelişmiştir. Yaşam üzerinde deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih eden bu bireyler için okul engelleyici, kısıtlayıcı bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (McCarthy, 1990: 32).

*Dördüncü Tip (Dinamik)Öğrenenler:* Dinamik öğrenenler, bilgiyi somut deneyim vasıtasıyla algılayıp aktif deneyim aracılığıyla işlemektedirler. Cesur ve coşkulu kişilik özelliğine sahip bu bireyler pasif olarak öğrenmek yerine, öğrenme sürecine dahil olarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Kendilerini mantıklı gerekçelerin olmadığı esneklik gerektiren ortamlarda iyi ifade ederler. Bağımsız olarak yapılan çalışmalardan hoşlanan bu bireyler için okul fazla resmi ve sıkıcıdır (McCarthy, 1990: 32).

Alan taraması sonucu en çok kabul gören ve araştırmalarda sıkça kullanılan öğrenme stilleri modellerine yer verilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde David Kolb'un geliştirdiği ve deneyimsel öğrenme kuramına uygun olarak tasarladığı öğrenme stilleri envanterinin, kolay erişilebilir olması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yüksek çıkması ve türk öğrenme yapısıyla da uyumlu olması sebebiyle diğer öğrenme stili modellerinden daha yaygın bir şekilde tercih edildiği düşünülebilir (Cevher, 2017: 70). Bu araştırma da Kolb öğrenme stili modeli ile gerçekleşmiştir. Aşağıda ulusal ve uluslararası literatürde Kolb öğrenme stili envanteri ile gerçekleşen bazı çalışmalara yer verilmiştir.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Fakat Kolb Öğrenme Stilleri envanteri ile eğitimde farklı alanlarda araştırmalar mevcuttur. Aşağıda literatürde yer alan bu çalışmalardan örnekler kronolojik sıra ile verilmiştir.

Kolb (1981) çalışmasında, meslek gruplarına göre öğrenme stillerinin farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda birçok meslek grubundan oluşan 800 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, mühendislerin ayrıştırma; ticaret alanında çalışanların yerleştirme, kimya, matematik, sosyoloji alanlarında çalışanların özümleme, psikoloji alanında hizmet verenlerin değiştirme öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Mentkowski ve Strait (1983) tarih ve felsefe bölümü okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ile bilişsel gelişim seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 750 üniversite öğrencisine Kolb Öğrenme stili anketi uygulamışlardır. Öğrencilerin ilk yıl değiştiren öğrenme stiline sahipken, son yıl ayırıştırın öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında yaşantılar ve yıllar sonrasında öğrenme stillerinin de değişebileceği görülmektedir.

Garvey vd. (1984) eczacılık fakültesinde eğitim görmekte olan 445 eczacılık sınıfı öğrencisinin öğrenme stillerinin yaş, cinsiyet gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Kolb öğrenme stili envanteri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin %51'inin ayırıştırın, %19'unun özümseme, %17'sinin yerleştirme, %13'ünün değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin soyut deneyim, kız öğrencilerin ise somut deneyim öğrenme yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu da öğrenme stili ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) çalışmalarını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretmenlik kurslarına katılan 22-49 yaş aralığında 62'si kadın ve 41'i erkek toplam 103 kişi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı kursiyerlerin öğrenme stillerinin belirlenmesidir. Araştırma sonuçları kursiyerlerin %65'inin özümseyen, %17'sinin ayırıştırın, %11'inin değiştiren ve %7'sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir.

Foney (1994) çalışmasında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Araştırmanın örneklemini 21-51 yaş aralığında olan 273 yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Kolb öğrenme envanteri uygulanan öğrencilerin yaş, cinsiyet gibi demografik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin 91 tanesinin yerleştiren, 67 tanesinin değiştiren, 50 tanesinin ayırıştırın ve 45 tanesinin özümseyen olduğu sonucuna varılmıştır.

Fox ve Ronkowski (1997) siyasal bilimlerde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi hedefleyen çalışmalarında 243 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin %32'sinin özümseyen, %24'ünün değiştiren, %23'ünün yerleştiren ve %22'sinin ayırıştırın, öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenme

stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin büyük oranda özümseyen, kız öğrencilerin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Mc Neal ve Dwyer (1999) çalışmalarında hemşirelik bölümünde okuyan 154 öğrencinin öğrenme stili ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma iki deney grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu deney gruplarının birincisine, öğrenme stillerine uygun, ikincisine ise öğrenme stiline dışında bir eğitim verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrenme stiline uygun eğitim verilen grubun başarısının, öğrenme stiline uygun eğitim verilmeyen gruptan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Ruksakuk (2000) tarafından yapılan araştırma Tayland'da yaşayan 121'i erkek, 78'i kız olmak üzere toplam 199 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 141'i mühendislik, 45'i bilgi teknolojisi, 12'si tarım ve 1 tanesi sağlık bilimlerinde eğitim görmektedir. Çalışma, web ortamında eğitim alan bu öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. Kolb öğrenme stilleri envanteri aracılığıyla yapılan ölçümler öğrencilerin başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemediği yönündedir.

Smith (2001) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini İngiltere'de İşletme bölümünde okuyan 2.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma öğrencilerin öğrenme stilleri ile bilişsel stilleri arasında ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Ölçeği ve Riding'in Bilişsel Stil Ölçeğinden yararlanılarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular İşletme eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stili ile bilişsel stili arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Lukow (2002), tarafından yapılan çalışma öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet ve teknolojiyi kullanma eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 240'ı kız, 182'si erkek olmak üzere 422 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %31,9'unun yerleştiren, %27,2'sinin değiştiren, %26,0'ının özümseyen, %14,9'unun ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet ve teknoloji kullanma eğilimleri arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Marriot (2002) çalışmasında İngiltere’de yer alan iki ayrı üniversitenin muhasebe bölümünde eğitim gören 410 öğrencinin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, üniversite, ülke gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu 1998, 1999 ve 2000 yıllarını kapsar şekilde 3 yıl boyunca devam etmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğrenme stillerinin anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir.

Talbure (2002) çalışmasını 49’u birinci sınıf, 35’i ikinci sınıf olmak üzere toplam 85 okul öncesi öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirmektedir. Çalışma bu öğrencileri en iyi akademik sonuçlara ulaştıran öğretim stratejileri ve öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik 5 adet test uygulanmıştır. Uygulanan testler öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesine yöneliktir. Elde edilen beş sonuç öğretim stratejileri ve öğrenme stillerine göre değerlendirilmiştir. Sonuçlar öğretmen adaylarının büyük oranda özümseyen öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Buna istinaden öğrenme stiline uygun öğretim tekniği seçildiğinde öğrencilerin başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Örnek olarak özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler için en verimli yöntemin öğretimin grafikler aracılığıyla gerçekleşmesi yönünde olmuştur.

Oral (2003) çalışmasında Diyarbakır’da yer alan bazı okullarda eğitim gören 763 öğrencinin öğrenme stilini incelemeyi amaçlamaktadır. D. Kolb’un öğrenme stili envanteri kullanılarak yaptığı çalışmada öğrencilerin eğitim aldıkları alan ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar fen ve sosyal alanında eğitim gören öğrencilerin büyük oranda soyut kavramlaştırma, Türkçe, matematik ve mesleki alanlarda eğitim alan öğrencilerin ise aktif deneyim öğrenme yolunu tercih ettiklerini göstermektedir. Bunun yanında katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri elde edilen diğer sonuçlar arasındadır.

Barmeyer (2004) tarafından yapılan araştırma Almanya’da, Fransa’da ve Kanada’da yaşayan öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi üzerine yapılmıştır. Araştırmayı 208 kız, 145 erkek olmak üzere toplam 353 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kolb Öğrenme stili ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç; erkek öğrencilerin %41,8’inin ve kız öğrencilerin

%32,4'ünün özümseme, erkek öğrencilerin %21,6'sının ve kız öğrencilerin %24,1'indeğiştirme; erkek öğrencilerin %18,8'inin ve kız öğrencilerin %22,8'inin ayrıştırma; erkek öğrencilerin %17,8'inin ve kız öğrencilerin %20,7'sinin yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları yönündedir. Ayrıca Alman öğrencilerin özellikle özümseme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004) araştırmalarında öğrencilerin öğrenme stilleri ile geometrik düşünme düzeyleri arasındaki bağlantıyı tespit etmeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın örneklemini Balıkesir'de eğitim görmekte olan 34'ü kız, 45'i erkek olmak üzere toplam 79 adet onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin çoğunlukla ayrıştırma (%46,84) ve özümseme (%39,24) öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin cinsiyet ve geometrik düşünme düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin saptanmadığı görülmektedir.

Healey, Kneale ve Bradbeer (2005) tarafından yapılan uluslararası çalışma, coğrafya öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, "coğrafya eğitimi alan öğrenciler baskın bir öğrenme stiline sahip midir ve bu stil ülkeler arasında değişiklik göstermekte midir?" şeklindedir. Araştırmanın örneklemini Amerika, İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya'da eğitim alan 12 üniversiteden 900 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları ülkeler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farklılık saptandığı yönündedir. Ülkelerin hepsinde en düşük öğrenme stili "yerleştiren", en yüksek öğrenme stili ise "özümseyen" öğrenme stildir.

Lashley ve Barron (2006) Birleşik Krallık ve Avustralya'da eğitim almakta olan turizm otelcilik ve konaklama programları öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmeye yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Avustralya'dan 126, Birleşik Krallıklardan 235 olmak üzere toplam 361 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin yansıtıcı gözlem ve soyut kavramlaştırmadan ziyade somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Avustralyalı öğrencilerin %74,4'ünün, Birleşik Krallıklardan gelen öğrencilerin ise %64'ünün aktif öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Tucker (2007) çalışmasında mimarlık eğitimi alan öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmek ve öğrenme stillerinin zaman içinde değişiklik gösterip

göstermediğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 104 ü birinci sınıf, 48'i üçüncü sınıf olmak üzere toplam 152 katılımcı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bölümünün öğrenme stiline özümseyen olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise zaman içinde mimarlık eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin değişiklik gösterdiği yönündedir.

Koç (2007) çalışmasında Afyonkarahisar'da ilköğretim seviyesinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile fen bilgisi dersine yönelik başarı ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 468 katılımcı öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin sırasıyla en çok Özümseyen, Değiştiren, Ayırıştırıcı ve Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayırıştırıcı öğrenme stiline katılımcıların fen bilgisi dersi başarıları ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Demir (2008), araştırmasında Gazi Üniversitesinde Türkçe öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 78'i erkek, 112'si kız olmak üzere toplam 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcı öğrencilerin en fazla ayırıştırıcı öğrenme stilini, en az ise yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiğini göstermektedir. Katılımcı öğrencilerin lisedeki öğrenim alanları ve cinsiyet değişkeni ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen, mezun oldukları lise değişkeni ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlandığı görülmektedir.

Bahar ve Sülün (2011), araştırmalarında fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleyip, öğrenme stilleri ile cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 yılında Erzincan Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinde eğitim alan 184 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin en çok ayırıştırıcı, onu takiben özümseyen, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet ve akademik başarı değişkeni arasında da anlamlı bir ilişkinin tespit edilemediği araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

Dikmen ve Saracaloğlu (2011), çalışmalarında Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünde eğitim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 106'sı Türkçe, 124'ü sınıf, ve 70'i fen bilgisi öğretmenliği eğitimi alan 300 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin %38,7'sinin özümseme, %37,3'ünün ayrıştırma, %15,3'ünün değiştirme ve %8,7'sinin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenme stili ile cinsiyet, eğitim aldıkları bölüm ve sınıf gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, fakat sınıf düzeylerinde ve branşlarda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunduğu tespit edilmiştir.

Can (2011), araştırmasında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sınıf öğretmenliği eğitimi alan 409 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğrencilerin en çok özümseyen, en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenme stilleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuyor iken sınıf değişkeni ile anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 1.ve 2.sınıf öğrencileri çoğunlukla özümseyen öğrenme stiline, 3. ve 4. sınıf öğrencileri ise yoğun olarak ayrıştırılan öğrenme stiline sahiptir.

Haddioui ve Khaldi (2012), çalışmalarını bilgisayar eğitimi alan 118 öğrenci üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bu 118 öğrencinin öğrenme stillerinin KÖSE aracılığıyla belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin büyük bölümünün (%41,5'i) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu yönündedir.

Ünal, Alkan, Özdemir ve Çakır (2013) çalışmalarında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın örneklemini 49'u erkek, 81'i kadın olmak üzere toplam 130 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ile Güven ve Özdemir tarafından geliştirilen Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin çoğunlukla özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını ve öğrenme stilleri ile cinsiyet, bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki

olmadığını, sınıf değişkeni ile ise anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcı öğrencilerin büyük oranda “anlamlandırma” öğrenme stratejisini tercih ettiği görülmektedir.

Coşkun ve Demirtaş (2015), araştırmalarında öğrencilerin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma örneklemini İzmir’de eğitim alan 692 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin %20,1’inin özümseyen, %22,0’sinin ayırıştırıcı, %24,3’ünün yerleştiren ve %33,7’sinin değiştiren öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematik başarılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması çalışmada göze çarpan diğer bir bulgudur.

Cekiso, Arends ve Mkabile (2015) çalışmalarında Afrika’da bir üniversitede muhasebe ve finans eğitimi gören 126 ‘sı kız ve 106’sı erkek olmak üzere toplam 232 öğrenciye Kolb Öğrenme Stili envanteri uygulayarak öğrenme stillerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin %29,5’inin ayırıştırıcı, %26,6’sının yerleştirme, %24,2’sinin özümseme ve %19,7’sinin değiştirme öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmadığı yönündedir.

Kontaş ve Topal (2015)’in araştırmalarının amacı üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklemini Ordu sanat merkezinde eğitim alan 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki 106 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin %37,7’sinin özümseyen, %26,4’ünün değiştiren, %25,5’inin ayırıştırıcı ve %11’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada göze çarpan diğer bulgu, araştırmaya katılan kız öğrencilerin problem çözme becerilerinin, erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinden anlamlı oranda yüksek olduğu yönündedir. Sınıf düzeyinde bakıldığında ise öğrencilerin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ataseven ve Oğuz (2015), araştırmalarında 2004-2014 yılında Türkiye’de Öğrenme Stilleri konusunda yapılmış tezleri içerik analiziyle incelemeyi

amaçlamışlardır. Araştırmanın örnekleminiYök tez merkezinde yer alan 78 tez oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış çalışmaların büyük oranda 2007-2011 yılları arasında gerçekleştiği ve bunların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğunu göstermektedir. Öğrenme stilleriyle en çok yaş, mezun olunan lise, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, başarı gibi değişkenlerin çalışıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmadan elde edilen diğer bulgu ise, öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış çalışmalarda veri toplama aracı olarak genelde Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) tercih edildiği yönündedir.

Altun (2016), araştırmasında, matematik öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin türev konusundaki başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri incelenmeyi amaçladığı çalışmasını 2. ve 3. sınıfta eğitim gören 203 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Yapılan analizler, katılımcı öğrencilerin %39,90'nun özümseyen, %17,24'inin değiştiren, %31,52'ünün ayırıştırıcı ve %11,34'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmezken sınıf düzeyleri değişkeni ile anlamlı bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile türev konusundaki akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Selam (2019), çalışmasında öğrencilerin dinleme kaygı seviyeleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Çanakkale'de eğitim alan 415'i kız, 347'si erkek olmak üzere toplam 762 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin en çok Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile dinleme kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı yönündedir.

Madran (2020), lise öğrencilerinin seçmeli Almanca öğrenmede özerk öğrenme düzeylerinin, motivasyonlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi isimli çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Aydın ilinde eğitim alan ve seçmeli ders olarak Almanca dersini seçen 1053 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin analiz etmek amacıyla Faktör analizleri, Ki-kare, Ttesti, Korelasyon, ANOVA ve Çoklu regresyon yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin (%34) özümseme, (%30) değiştirme, (%23) ayırıştırma ve (%13) yerleştirme öğrenme stiline sahip olduklarını

göstermektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin okudukları bölüm ve okul türleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olmadığıdır.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı ile yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, yurtiçinde ve yurt dışında öğrenme stilleriyle ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacıların büyük oranda öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stillerini demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları görülmektedir. İncelenen çalışmaların örneklemini çoğunlukla üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda Kolb öğrenme stili envanteri ile turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilini belirlemeye az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi ve öğrenme stillerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama şeklidir (Karasar, 2005: 79).

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama yöntemi ve verilerin analiz edilmesi aşamalarıyla ilgili bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini üniversite düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Turizm Fakültesi, Bafra Turizm Meslek Yüksekokulu ve Samsun Meslek Yüksekokulu'nda turizm eğitimi alan Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği, Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programı ile Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı bölümlerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 302 katılımcı oluşturmaktadır. Öğrenci sayıları ve öğrencilerin dahil oldukları bölümler tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1 Araştırmaya katılan öğrenci sayıları öğrenim gördükleri bölümler

Bölüm Adı		Katılımcı Öğrenci Sayısı
OMÜ Turizm Fakültesi	Turizm İşletmeciliği	145
	Turizm Rehberliği	70
Bafra Turizm Meslek Yüksekokulu	Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programı	30
Samsun Meslek Yüksekokulu	Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı	57
Toplam		302

Literatür incelendiğinde değişkenli analizlerde örnek hacmi ile ilişkili olarak hesaplanması gereken değişken sayısının beş katının (Bentler & Chou, 1987: 92), çok değişkenli normal dağılmış veri için makul örneklem büyüklüğünün 150 veya 200 olmasının yeterli olacağı belirtilmektedir (Çelik vd., 2009: 121). Bu bilgi doğrultusunda araştırmanın örnekleminin (302) yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### **3.1.2. Veri Toplama Araçları**

Öğrencilerin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanan anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümünde ise, David Kolb tarafından geliştirilen, Evin Gencil tarafından 2006 yılında Türkçe'ye çevrilip geçerlilik ve güvenilirlik testlerinin yapıldığı Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri KÖSE III kullanılmıştır.

#### **3.1.2.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu bölümde araştırmacı tarafından öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu yer almaktadır. Form öğrencinin cinsiyet, yaş, mezun olduğu lise, okuduğu bölüm, sınıf, genel akademik not ortalaması, ailenin ortalama gelir düzeyi, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumunu kapsayan 9 sorudan oluşmaktadır.

#### **3.1.2.2. KOLB Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE-III)**

Literatür incelendiğinde öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmaların büyük oranda David Kolb'un deneysel öğrenme kuramına uygun olarak geliştirdiği Öğrenme Stili Envanteri aracılığı ile gerçekleştiği görülmektedir. Envanterin KÖSE I, KÖSEII, ve KÖSE III olmak üzere üç versiyonu bulunmaktadır.

*Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE -I )*: Envanterin ilk versiyonu olan KÖSEI, 1971 yılında Kolb tarafından geliştirilmiştir. Katılımcı bireylerin öğrenme tercihleri dokuz adet dizinde yer alan dörder kelimenin sıralanması ile ortaya konulmuştur. Ölçekten alınan puanlar, Somut Deneyim (SD), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramlaştırma (SK) ve Aktif Deneyim (AD) öğrenme tercihlerine bağlı olarak; “Ayrıştıran”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” şeklinde

gruplanmıştır. KÖSE I ile ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda güvenilirlik ile ilgili çalışmaların sürdürülmesi sonucuna varılmıştır (Gencel, 2007: 130, Kolb, 2005: 9).

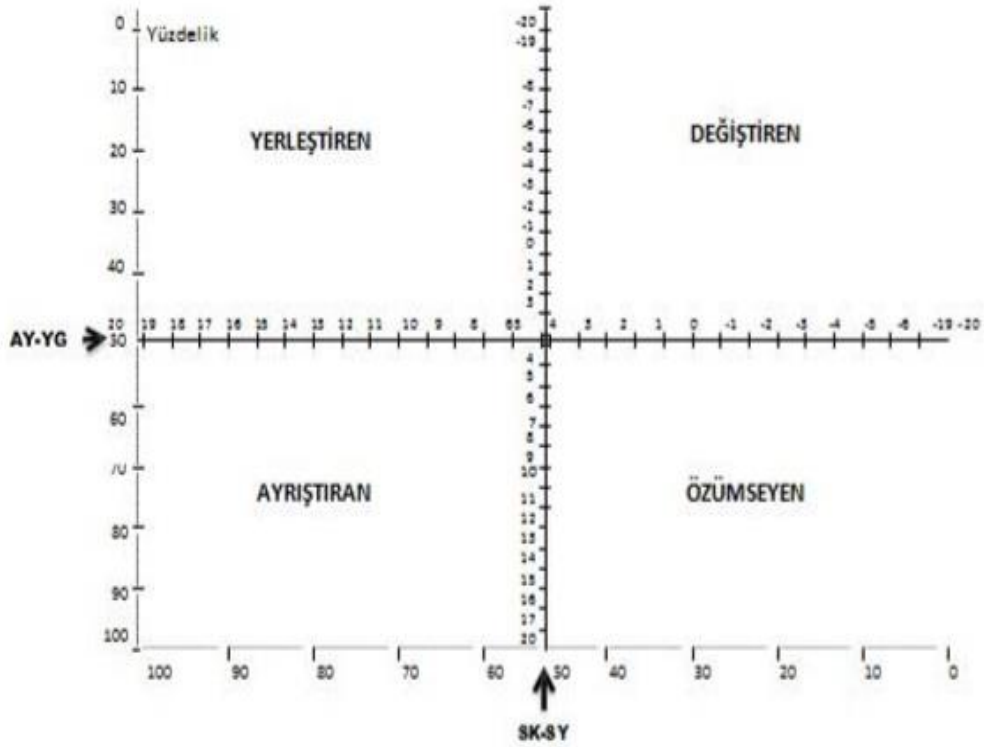
*Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE -II )*: Yeni bir biçim ve puanlama sistemi ile oluşturulan envanter 1981 yılında yenilenmiştir. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri KÖSE II, 12 adet tanımlamalı tip maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin anlaşılabilirliği için İlkversiyondan farklı olarak kelime yerine cümleler tercih edilmiştir. Envanter Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş olup geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan araştırmalar KÖSE II'nin güvenilirlik katsayısının önceki versiyona göre yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceğini ifade etmektedir.

*Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE -III )*: Envanterin 1999 yılında tamamlanan son versiyonudur. Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin bu versiyonunun türkçeye çevirme uyarlaması Gencel (2007) tarafından yapılmıştır. Kodlama ve değerlendirme bölümlerinde değişiklik yapılarak yenilenen bu versiyon 12 adet tamamlamalı sorudan oluşmaktadır. Ölçek, “Somut Deneyim”, “Soyut Kavramlaştırma”, “Aktif Deneyim”, “Yansıtıcı Gözlem” öğrenme yolunu ve “Ayrıştıran”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Ölçekte yer alan 12 adet tamamlamalı soru 4'er maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin her biri “Somut Deneyim”, “Soyut Kavramlaştırma”, “Aktif Deneyim” ve “Yansıtıcı Gözlem” öğrenme yolunu ifade etmektedir. Katılımcılardan bu 4 maddeden kendilerine en uygun olana (4), ikinci uygun olana (3), üçüncü uygun olana (2) ve en az uygun olana (1) puan vermeleri istenmektedir. Puanlama sonucunda ortaya çıkan en düşük puan 12, en yüksek puan ise 48'dir. Elde edilen bu puanlar SD, SK, AD ve YG öğrenme biçimlerini temsil etmektedir. Bu puanlardan sonra iki boyutu bulununan birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar SK-SD ve AD-YG şeklinde elde edilmekte ve elde edilen işlem sonucu -36 ile +36 arasında değişmektedir. SK-SD işleminde elde edilen puanpozitif ise öğrenmenin soyut, negatif ise somut olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde AD-YG işleminde elde edilen puanlar, öğrenmenin yansıtıcı veya aktif olduğuna dair bilgi vermektedir. Aktif Deneyim – Yansıtıcı Gözlem işlemi

sonucunda elde edilen sayı, koordinat düzleminin X (yatay) eksenine, Soyut Kavramlaştırma – Somut Deneyim işlemi sonucunda elde edilen sayı ise koordinat düzleminin Y (dikey) eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan katılımcının öğrenme stilini göstermektedir (Kolb ve Kolb, 2005: 27, Alkan ve Mutlu, 2018:15).

Şekil 3.1’de öğrenme stillerine ilişkin koordinat düzlemi verilmiştir.



Şekil 3.1 KÖSE-III koordinat sistemi (Kolb, 1981:241, Tertemiz, vd., 2014:15).

Hesaplanan puanlar dahilinde katılımcı öğrencilerin koordinat sisteminde hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmektedir. SK-SY ve AY-YG şeklinde ifade edilen puanların kesiştiği nokta öğrencinin öğrenme stilini ifade etmektedir.

Örnek: Puan dağılımı aşağıdaki gibi olan katılımcı öğrencinin;

Somut Yaşantı (SY): 34, Yansıtıcı Gözlem (YG): 27, Soyut Kavramlaştırma (SK):28, Aktif Yaşantı (AY): 31

**SK-SY:** Soyut Kavramlaştırma-Somut Yaşantı:  $28-34 = -6$

**AY-YG:** Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem:  $31-27 = 4$

-6 ile 4 puanlarının yer aldığı noktaların birleştirildiğinde katılımcı öğrencinin “özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmektedir.

Gencel (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan KÖSE III ‘ün dil geçerliliği çalışmaları Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi’nde görev yapan 7 öğretim üyesi tarafından yapılmıştır. Gencel (2007), formun güvenilirlik katsayısını hesaplamak amacıyla Manisa’da bulunan bir ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıf (n=320) öğrencileri üzerinde formu uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda formun güvenilirlik katsayıları tablo 3.2’de görüldüğü gibi 0,71 ile 0,84 arasında bulunmuştur.

Tablo 3.2. Gencel'in araştırmasında KÖSE-III öğrenme stillerine ilişkin güvenilirlik analizi

Öğrenme Yolları	Cronbach-Alpha ( $\alpha$ ) Katsayısı
Somut Deneyim	0.76
Yansıtıcı Gözlem	0.71
Soyut Kavramlaştırma	0.80
Aktif Deneyim	0.75
Soyut Kavramlaştırma-Somut Deneyim	0.84
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	0.79

Kaynak: Gencel, 2007:134

Güvenilirlik analizi yapılırken Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) Katsayısı tercih edilmektedir. Alfa katsayısı bulgularına göre ölçeğin güvenilirliğini şu şekilde yorumlamak mümkündür (Esmer ve Özdaşlı, 2018:103).

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise düşük düzeyde güvenilirdir,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise oldukça güvenilirdir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise yüksek düzeyde güvenilirdir.

Buna göre bu çalışmada kullanılan ölçek oldukça güvenilir düzeydedir.

### 3.1.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşamasında sistematik bir veri toplama yöntemi olan yüz yüze anket tekniği tercih edilmiştir. Araştırma için hazırlanan anket 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Anket uygulanmadan önce araştırmanın amacı katılımcı öğrencilere açıklanmış olup anketi doldurmaları için gerekli süre verilmiştir. Anket toplam 321 katılımcı öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan verilerdeki yanlış ve eksik doldurmalar

sonucu 19 katılımcının yanıtları araştırma değerlendirmesine katılmayıp 302 katılımcı öğrencinin verileri çalışmaya dahil edilmiştir.

### **3.1.4. Verilerin Analizi ve Kullanılan Metotlar**

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen tüm veriler IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın örneklemini 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören 302 Turizm eğitimi alan öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil olan katılımcı öğrencilerin demografik özelliklerini gösteren betimleyici frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3.3'te verilmiştir. Katılımcıların tercih etmiş oldukları öğrenme stillerinin yüzde ve frekans değerleri de hesaplanarak Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, program, sınıf düzeyi, GANO puanı, ortalama gelir durumu, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu bağımsız değişkenleri arasında ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla, iki bağımsız kategorik değişken arasındaki ilişkiyi testetmek için kullanılan Ki-Kare Testleri kullanılmıştır.

Kolb'un Öğrenme Stili Envanterinden elde edilen alt faktör puanları ortalamalarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin yaşlarına, mezuniyet durumlarına, kayıtlı buldukları programlara, sınıf düzeylerine, GANO puanlarına, ortalama gelir düzeylerine, baba eğitim düzeylerine, anne eğitim düzeylerine ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis-T Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-T Testi 2 den daha fazla grup bulunması halinde ve verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılan parametrik olmayan istatistiksel testlerden biridir (Gürbüz ve Şahin, 2016: 246). Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise 2 grup bulunması ve normal dağılıma sahip olmamaları nedeniyle parametrik olmayan istatistiksel testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2016: 248).

### 3.2. Bulgular ve Değerlendirmeler

Araştırma probleminin çözümü için elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır.

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ile elde edilen veriler doğrultusunda katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3 Katılımcı öğrencilerin demografik ve tanımlayıcı bilgileri

Demografik Bilgiler	f (Frekans)	% (Yüzde)
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	166	55,0
Kadın	136	45,0
<b>Yaş</b>		
18 - 21 yaş arası	158	52,3
22 - 25 yaş arası	118	39,1
26 yaş ve üzeri	26	8,6
<b>Mezuniyet Durumu</b>		
Düz Lise	67	22,2
Anadolu Lisesi	144	47,7
Teknik ve Meslek Lisesi	91	30,1
<b>Program</b>		
Turizm İşletmeciliği	145	48,0
Turizm Rehberliği	70	23,2
Turizm ve Seyahat Hizmetleri	30	9,9
Turizm ve Otel İşletmeciliği	57	18,9
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
2	157	52,0
3	72	23,8
4	58	19,2
Lisansüstü	15	5,0
<b>GANO Puanı</b>		
0-1,99 arası	12	4,0
2-2,99 arası	197	65,2
3 ve üzeri	93	30,8
<b>Ortalama Gelir Düzeyi</b>		
0-1.000 TL	29	9,6
1.001-1.500 TL	42	13,9
1.501-3.000 TL	109	36,1
3.001-4.500 TL	68	22,5
4.501 TL ve üzeri	54	17,9
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>		
İlköğretim	170	56,3
Lise	94	31,1
Üniversite	38	12,6
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>		
İlköğretim	181	59,9
Lise	97	32,1
Üniversite	24	7,9

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, çalışmanın%45,0'ini kadınlar oluştururken, %55,0'ini erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğrenciler (%55,0), kadın öğrencilerden (%45,0) fazladır.

Tablo 3.3'e göre, katılımcı öğrenciler en çok 18-21 yaş aralığında (%52,3)'dir. Araştırmaya ikinci yoğunlukta katılımı 22-25 yaş aralığında (%39,1) bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya en az katılımı ise 26 yaş ve üzeri (%8,6) grubunda bulunan katılımcı öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin mezuniyet durumlarına bakıldığında, %22,2'sinin (67) Düz Lise, %47,7'sinin (144) Anadolu Lisesi ve %30,1'inin (91) Teknik ve Meslek Lisesimezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %48,0'i (145) Turizm İşletmeciliği programına, %23,2'si (70) Turizm Rehberliği programına, %9,9'u (30) Turizm ve Seyahat Hizmetleri programına ve %18,9'u (57) ise Turizm ve Otel İşletmeciliği programına kayıtlı olup; öğrencilerin %52,0'si (157) 2. sınıf, %23,8'i (72) 3. sınıf, %19,2'si (58) 4. sınıf ve %5,0'i (15) lisansüstü öğrencisidir.

Tablo 3.3'e göre katılımcıların GANO değerlerine bakıldığında ise %4,0'lük (12) kısmı 0-1,99 arasında, %65,2'lük (197) kısmı 2-2,99 arasında, %30,8'lik (93) kısmı 3-4 arasında GANO puanına sahiptir.

Katılımcıların %9,6'sı (29) 0-1.000 TL arası, %13,9'u (42) 1.001-1.500 TL arası, %36,1'i (109) 1.501-3.000 TL arası, % 22,5'i (68) 3.001-4.500 TL arası ve %17,9'u (54) ise 4.501 TL ve üzerinde ortalama gelire sahiptir.

Tablo 3.3'e göre öğrencilerin %56,3'ünün (170) baba eğitim düzeyi ve %59,9'unun (181) anne eğitim düzeyi ilköğretimdir.%31,1'inin (94) baba eğitim düzeyi ve %32,1'inin (97) anne eğitim düzeyi lise, %12,6'sının (38) baba eğitim düzeyi ve %7,9'unun(24) anne eğitim düzeyi üniversitedir.

### **3.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir? şeklinde ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin KÖSE III'den aldıkları frekans ve yüzde dağılımları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.4. Katılımcılara ait öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Öğrenme Stili</b>	<b>f (Frekans)</b>	<b>% (Yüzde)</b>
Değiştiren	137	45,4
Özümseyen	81	26,8
Ayrıştıran	27	8,9
Yerleştiren	57	18,9

Tablo 3.4’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerine ait frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Tablo 3.4’e göre katılımcı öğrencilerin %45,4’ünün Değiştiren, %26,8’inin Özümseyen, %8,9’unun Ayrıştıran ve %18,9’unun Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri genel olarak incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının Değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları, katılımcıların en az tercih ettikleri öğrenme stiline ise Ayrıştıran stili olduğu görülmektedir. Değiştiren öğrenme stili, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşenidir. Bu durumda katılımcı öğrencilerin hissederek ve izleyerek öğrenme yolunu tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Tablo 3.5’te katılımcı öğrencilerin Kolb’un Öğrenme Stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcı öğrencilerin Kolb’un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler

	<b>N</b>	<b>Medyan</b>	<b>Min</b>	<b>max</b>	<b>range</b>
<b>Somut Deneyim</b>	302	29	19	39	20
<b>Soyut Kavramlaştırma</b>	302	31	22	40	18
<b>Aktif Deneyim</b>	302	31	23	41	18
<b>Yansıtıcı Gözlem</b>	302	29	20	41	21

Tablo 3.5’e göre, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin Somut Deneyim alt boyutu puan medyanlarının 29, Soyut Kavramlaştırma alt boyutu puan medyanlarının 31, Aktif Deneyim alt boyutu puan medyanlarının 31 ve Yansıtıcı Gözlem alt boyutu puan medyanlarının ise 29 olduğu görülmektedir.

### 3.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 3.6. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkenine yönelik test sonuçları

Cinsiyet	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	p
Erkek	79 (%47,6)	42 (%25,3)	12 (%7,2)	33 (%19,9)	166	0.547
Kadın	58 (%42,6)	39 (%28,7)	15 (%11,0)	24 (%17,6)	136	

Tablo 3.6’da araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerine dair bilgiler verilmektedir. Araştırmaya katılan toplam 166 erkek öğrencinin %47,6’sının Değiştiren, %25,3’ünün Özümseyen, %7,2’sinin Ayrıştıran ve %19,9’unun Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; toplam 136 kadın öğrencinin %42,6’sının Değiştiren, %28,7’sinin Özümseyen, %11,0’inin Ayrıştıran ve %17,6’sının Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(3)}=2.125$ ,  $p=0.547 > 0.05$ ). Yani, erkek ve kadın olmasına göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Tablo3.6’da, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin cinsiyeti erkek ve kadın olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili gözlemlenmiştir. Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı ilişki bulunmaması öğrenme sürecindeki önceliklerin ve tercihlerin cinsiyetin etkisinde kalmadığını göstermektedir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Man Whitney U-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo3.7’de görülmektedir.

Tablo 3.7. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Mean Rank	Min	Max	Range	P
<b>Somut Deneyim</b>	Kadın	136	152,86	21	39	18	0,805
	Erkek	166	150,38	19	39	20	
<b>Soyut Kavramlaştırma</b>	Kadın	136	159,95	22	39	17	0,127
	Erkek	166	144,58	22	40	18	
<b>Aktif Deneyim</b>	Kadın	136	148,16	23	39	16	0,546
	Erkek	166	154,23	23	41	18	
<b>Yansıtıcı Gözlem</b>	Kadın	136	143,89	20	38	18	0,169
	Erkek	166	157,73	20	41	21	

Tablo 3.7 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanları ortalamalarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin cinsiyetleri arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.805>0.05$ ], Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.127>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.546>0.05$ ] ve Yansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.169>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.8'de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkenime yönelik test sonuçları

Yaş	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	p
18-21 yaş	79 (%50,0)	42 (%26,6)	16 (%10,1)	21 (%13,3)	158	0.144
22-25 yaş	49 (%41,5)	30 (%25,4)	8 (%6,8)	31 (%26,3)	118	
26 yaş ve üzeri	9 (%34,6)	9 (%34,6)	3 (%11,5)	5 (%19,2)	26	

Tablo 3.8’de araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan 18-21 yaş aralığındaki toplam 158 öğrencinin %50,0’sinin Değiştiren, %26,6’sının Özümseyen, %10,1’inin Ayrıştıran ve %13,3’ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 22-25 yaş aralığındaki toplam 118 öğrencinin %41,5’inin Değiştiren, %25,4’ünün Özümseyen, %6,8’inin Ayrıştıran ve %26,3’ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 26 yaş ve üzerindeki toplam 26 öğrencinin %34,6’sının Değiştiren, %34,6’sının Özümseyen, %11,5’inin Ayrıştıran ve %19,2’sinin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların yaşları ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(6)}=9,565$ ,  $0.144 > 0.05$ ). Yani, yaşa göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre yaş gruplarına göre katılımcılar benzer öğrenme stillerini tercih ettikleri söylenebilir. Tablo 3.8’de, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin yaşı 18-21 yaş ve 22-25 yaş aralığı olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili, 26 yaş ve üzeri olanlarda ise çoğunlukla Değiştiren öğrenme ve Özümseyen öğrenme stilleri gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo 3.9’da görülmektedir.

Tablo 3.9. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları

	Yaş	n	Median	Min	Max	Range	p
Somut Deneyim	18-21 yaş	158	29	21	39	18	0,404
	22-25 yaş	118	29	19	39	20	
	26 yaş ve üzeri	26	28	21	37	16	
Soyut Kavramlaştırma	18-21 yaş	158	31	22	39	17	0,621
	22-25 yaş	118	31	22	40	18	
	26 yaş ve üzeri	26	30	24	37	13	
Aktif Deneyim	18-21 yaş	158	31	23	40	17	0,432
	22-25 yaş	118	32	23	41	18	
	26 yaş ve üzeri	26	32	26	37	11	
Yansıtıcı Gözlem	18-21 yaş	158	30	20	38	18	0,175
	22-25 yaş	118	28	20	41	21	
	26 yaş ve üzeri	26	30	22	37	15	

Tablo 3.9 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanların medyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin yaşları arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.404>0.05$ ], Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.621>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.432>0.05$ ] ve Yansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.175>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri mezuniyet durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezuniyet durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.10'da yer almaktadır.

Tablo 3.10. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezuniyet durumu değişkenine yönelik test sonuçları

Mezuniyet Durumu	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	p
Düz Lise	27(%40,3)	19 (%28,4)	3 (%4,5)	18 (%26,9)	67	0.164
Anadolu Lisesi	69(%47,9)	37 (%25,7)	18(%12,5)	20 (%13,9)	144	
Teknik ve Meslek L.	41(%45,1)	25 (%27,5)	6 (%6,6)	19 (%20,9)	91	

Tablo 3.10'da araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyet durumlarına göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan Düz Lise mezunu olan toplam 67 öğrencinin %40,3'ünün Değiştiren, %28,4'ünün Özümseyen, %4,5'inin Ayırıştırıcı ve %26,9'unun Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; Anadolu Lisesi mezunu olan toplam 144 öğrencinin %47,9'unun Değiştiren, %25,7'sinin Özümseyen, %12,5'inin Ayırıştırıcı ve %13,9'unun Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; Teknik ve Meslek Lisesi mezunu olan toplam 91 öğrencinin %45,1'inin Değiştiren, %27,5'inin Özümseyen, %6,6'sının Ayırıştırıcı ve %20,9'unun Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğudur. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların mezuniyetleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $\chi^2_{(6)}=9,180$ ,  $p=0.164 > 0.05$ ). Yani, mezuniyet durumuna göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Tablo 3.12'de, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin mezuniyet durumu Düz Lise, Anadolu Lisesi, Teknik ve Meslek Lisesi olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının mezuniyet durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup sonuçlar Tablo 3.11'de görülmektedir.

Tablo 3.11. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stilli Envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının mezuniyet durumu değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları

	Mezuniyet	N	Median	Min	Max	Range	P
Somut Deneyim	Düz Lise	67	29	19	37	18	0,939
	Anadolu Lisesi	144	29	23	39	16	
	Teknik ve Meslek Lisesi	91	29	22	39	17	
Soyut Kavramlaştırma	Düz Lise	67	30	23	37	14	0,861
	Anadolu Lisesi	144	31	22	39	17	
	Teknik ve Meslek Lisesi	91	31	22	40	18	
Aktif Deneyim	Düz Lise	67	31	23	41	18	0,937
	Anadolu Lisesi	144	31	23	40	17	
	Teknik ve Meslek Lisesi	91	31	23	40	17	
Yansıtıcı Gözlem	Düz Lise	67	30	20	38	18	0,851
	Anadolu Lisesi	144	29	21	37	16	
	Teknik ve Meslek Lisesi	91	29	20	41	21	

Tablo 3.11 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanları medyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin mezuniyet durumları arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.939>0.05$ ], Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.861>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.937>0.05$ ] ve Yansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.851>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri okuduğu bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile okuduğu bölüm değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.12'de yer almaktadır.

Tablo 3.12. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile okuduğu bölüm değişkenine yönelik test sonuçları

Program	Değiştiren	Özümseyen n	Ayrıştıran	Yerleştiren n	Toplam	P
Turizm İşletmeciliği	59(%40,7)	36 (%26,9)	16(%11,0)	31 (%21,4)	145	0.120
Turizm Rehberliği	30(%42,9)	22 (%31,4)	7 (%10,0)	11 (%15,7)	70	
Turizm ve Seyahat H.	19(%63,3)	3 (%10,0)	0 (%0,0)	8 (%26,7)	30	
Turizm ve Otel İşl.	29(%50,9)	17 (%29,8)	4 (%7,0)	7 (%12,3)	57	

Tablo 3.12'de araştırmaya katılan öğrencilerin kayıtlı buldukları programlarına göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan Turizm İşletmeciliği programına kayıtlı olan toplam 145 öğrencinin %40,7'sinin Değiştiren, %26,9'unun Özümseyen, %11,0'inin Ayrıştıran ve %21,4'ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; Turizm Rehberliği programına kayıtlı olan toplam 70 öğrencinin %42,9'unun Değiştiren, %31,4'ünün Özümseyen, %10,0'unun Ayrıştıran ve %15,7'sinin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; Turizm ve Seyahat Hizmetleri programına kayıtlı olan toplam 30 öğrencinin %63,3'ünün Değiştiren, %10,0'unun Özümseyen, %0,0'ının Ayrıştıran ve

%26,7'sinin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; Turizm ve Otel İşletmeciliği programına kayıtlı olan toplam 57 öğrencinin %50,9'unun Değiştiren, %29,8'inin Özümseyen, %7,0'sinin Ayırıştırıcı ve %12,3'ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların kayıtlı oldukları program ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(9)}=14.071$ ,  $p=0,120 > 0.05$ ). Yani, okunan bölüme göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Tablo 3.12'de, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin kayıtlı oldukları programı Turizm İşletmeciliği, Turizm Rehberliği, Turizm ve Seyahat Hizmetleri ve Turizm ve Otel İşletmeciliği olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının okuduğu bölüme göre farklılaşım farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo 3.13'te görülmektedir.

Tablo 3.13. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının okuduğu bölüm değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları

Program	n	Median	Min	Max	Range	P	Anlamlı Farklılık
Somut Deneyim	Turizm İşletmeciliği					0,463	-
	Turizm Rehberliği	145	29	21	39		
	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	70	29	21	38		
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	30	30	23	37		
Soyut Kavramlaştırma	Turizm İşletmeciliği					0,039*	TSH-Tİ
	Turizm Rehberliği	145	31	22	40		
	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	70	30	22	39		
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	30	30	24	37		
Aktif Deneyim	Turizm İşletmeciliği					0,218	-
	Turizm Rehberliği	145	32	23	40		
	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	70	31	24	40		
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	30	31	23	41		
Yansıtıcı Gözlem	Turizm İşletmeciliği					0,002*	Tİ-TOİ
	Turizm Rehberliği	145	28	20	37		
	Turizm ve Seyahat Hizmetleri	70	30	21	38		
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	30	30	21	36		
		57	30	22	41	19	

\*p<0.05 TSH: Turizm ve Seyahat Hizmetleri, Tİ: Turizm İşletmeciliği, TOİ: Turizm ve Otel İşletmeciliği

Tablo 3.13 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanları medyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin kayıtlı oldukları programa göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin kayıtlı oldukları programlar arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.463>0.05$ ] ve Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.218>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin kayıtlı oldukları program arasında Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.039<0.05$ ] ve Yansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.002<0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık tespit edilmiştir.

### 3.2.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.14’te yer almaktadır.

Tablo 3.14. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi değişkenine yönelik test sonuçları

Sınıf Düzeyi	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	P
2	78 (%49,7)	41 (%26,1)	10 (%6,4)	28 (%17,8)	157	0.225
3	31 (%43,1)	18 (%25,0)	10 (%13,9)	13 (%18,1)	72	
4	25 (%43,1)	14 (%24,1)	5 (%8,6)	14 (%24,1)	58	
Lisansüstü	3 (%20,0)	8 (%53,3)	2 (%13,3)	2 (%13,3)	15	

Tablo 3.14’te araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan 2. sınıf olan toplam 157 öğrencinin %49,7’sinin Değiştiren, %26,1’inin Özümseyen, %6,4’ünün Ayrıştıran ve %17,8’inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 3. sınıf olan toplam 72 öğrencinin %43,1’inin Değiştiren, %25,0’inin Özümseyen, %13,9’unun Ayrıştıran ve %18,1’inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 4. sınıf olan toplam 58 öğrencinin %43,1’inin Değiştiren, %24,1’inin Özümseyen, %8,6’sının Ayrıştıran ve %24,1’inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; lisansüstü olan

toplam 15 öğrencinin %20,0'sinin Değiştiren, %53,3'ünün Özümseyen, %13,3'ünün Ayırıştırıcı ve yine %13,3'ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların sınıf düzeyi ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(9)}=11.801$ ,  $p=0.225 > 0.05$ ). Yani, sınıf düzeyine göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir Tablo 3.14'te, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin sınıf düzeyi 2,3 ve 4 olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme, lisansüstü olanlarda ise çoğunlukla Özümseyen öğrenme stili gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılaşım farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo 3.15'te görülmektedir.

Tablo 3.15 Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Median	Min	Max	Range	p	Anlamlı Farklılık
Somut Deneyim	2	157	29	19	37	18	0,142	-
	3	72	29	21	38	17		
	4	58	29	23	39	16		
	Lisansüstü	15	27	21	37	16		
Soyut Kavramlaştırma	2	157	30	22	39	17	0,094	-
	3	72	31	23	40	17		
	4	58	31	22	38	16		
	Lisansüstü	15	33	26	37	11		
Aktif Deneyim	2	157	31	23	41	18	0,954	-
	3	72	31	23	39	16		
	4	58	32	23	40	17		
	Lisansüstü	15	31	26	39	13		
Yansıtıcı Gözlem	2	157	30	21	41	20	0,024*	L-3
	3	72	28	21	38	17		L-4
	4	58	29	20	37	17		3-4
	Lisansüstü	15	30	23	32	9		3-2 4-2

\*p<0.05, L: Lisansüstü

Tablo 3.15 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanları medyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.142 > 0.05$ ], Soyut

Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.094>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.957>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında Yansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.024<0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

### 3.2.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri GANO değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile GANO değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.16’de yer almaktadır.

Tablo 3.16 Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile Gano değişkenine yönelik test sonuçları

GANO Puanı	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	p
0-1,99	7 (%58,3)	3 (%25,0)	1 (%8,3)	1 (%8,3)	12	0.912
2-2,99	87 (%44,2)	55 (%27,9)	16 (%8,1)	39 (%19,8)	197	
3 ve üzeri	43 (%46,2)	23 (%24,7)	10 (%10,8)	17 (%18,3)	93	

Tablo 3.16’da araştırmaya katılan öğrencilerin GANO puanlarına göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan GANO puanı 0-1,99 aralığında olan toplam 12 öğrencinin %58,3’ünün Değiştiren, %25,0’inin Özümseyen, %8,3’ünün Ayrıştıran ve yine %8,3’ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 2-2,99 aralığında olan toplam 197 öğrencinin %44,2’sinin Değiştiren, %27,9’unun Özümseyen, %8,1’inin Ayrıştıran ve %19,8’inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 3 ve üzeri olan toplam 93 öğrencinin %46,2’sinin Değiştiren, %24,7’sinin Özümseyen, %10,8’inin Ayrıştıran ve %18,3’ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların GANO puanları ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(6)}=2,085$ ,  $p=0.912>0.05$ ). Tablo 3.16’da, turizm eğitim alan katılımcı öğrencilerin GANO puanı 0-1,99

aralığında, 2-2,99 aralığında, 3 ve üzeri olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının GANO puanına göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskall Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo 3.17’de görülmektedir.

Tablo 3.17 Katılımcı öğrencilerin Kolb’un öğrenme stilleri envaterinden aldıkları alt faktör puanlarının Gano puanı değişkenine göre Kruskall Wallis T-Testi sonuçları

	<b>GANO Puanı</b>	<b>n</b>	<b>Median</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Range</b>	<b>P</b>
Somut Deneyim	0-1,99 arası	12	29	25	37	12	0,994
	2-2,99 arası	197	29	19	39	20	
	3 ve üzeri	93	29	23	37	14	
Soyut Kavramlaştırma	0-1,99 arası	12	31	25	36	11	0,569
	2-2,99 arası	197	30	22	40	18	
	3 ve üzeri	93	31	22	39	17	
Aktif Deneyim	0-1,99 arası	12	32	25	37	12	0,976
	2-2,99 arası	197	31	23	41	18	
	3 ve üzeri	93	31	23	39	16	
Yansıtıcı Gözlem	0-1,99 arası	12	30	23	32	9	0,684
	2-2,99 arası	197	29	20	41	21	
	3 ve üzeri	93	29	21	36	15	

Tablo 3.17 incelendiğinde, Kolb’un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarımedyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin GANO puanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin GANO puanları arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.994>0.05$ ], Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.569>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.976>0.05$ ] veYansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.684>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri Ortalama Gelir Düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ortalama gelir düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.18’de yer almaktadır .

Tablo 3.18 Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ortalama gelir düzeyi değişkenine yönelik test sonuçları

Ortalama Düzeyi	Gelir	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	P
0-1.000 TL		12 (41,4)	7 (%24,1)	5 (%17,2)	5 (%17,2)	29	0.460
1.001-1.500 TL		18(%42,9)	14 (%33,3)	1 (%2,4)	9 (%21,4)	42	
1.501-3.000 TL		58(%53,2)	26 (%23,9)	9 (%8,3)	16 (%14,7)	109	
3.001-4.500 TL		24(%35,3)	22 (%32,4)	7 (%10,3)	15 (%22,1)	68	
4.501 TL ve üzeri		25(%24,5)	12 (%22,2)	5 (%9,3)	12 (%22,2)	54	

Tablo 3.18’de araştırmaya katılan öğrencilerin ortalama gelir düzeylerine göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan ortalama gelir düzeyi 0-1.000 TL aralığında olan toplam 29 öğrencinin %41,4’ünün Değiştiren, %24,1’inin Özümseyen, %17,2’sinin Ayrıştıran ve yine %17,2’sinin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 1.001-1.500 TL aralığında olan toplam 42 öğrencinin %42,9’unun Değiştiren, %33,3’ünün Özümseyen, %2,4’ünün Ayrıştıran ve %21,4’ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 1.501-3.000 TL aralığında olan toplam 109 öğrencinin %53,2’sinin Değiştiren, %23,9’unun Özümseyen, %8,3’ünün Ayrıştıran ve %14,7’sinin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 3.001-4.500 TL aralığında olan toplam 68 öğrencinin %35,3’ünün Değiştiren, %32,4’ünün Özümseyen, %10,3’ünün Ayrıştıran ve %22,1’inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; 4.501 TL ve üzerinde olan toplam 54 öğrencinin %24,5’inin Değiştiren, %22,2’sinin Özümseyen, %9,3’ünün Ayrıştıran ve %22,2’sinin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların ortalama gelir düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(12)}=11,819$ ,  $p=0.460 > 0.05$ ). Yani, ortalama gelir düzeylerine göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Tablo 3.20’de, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin ortalama gelir düzeyi 0-1.000 TL aralığında, 1.001-1.500 TL aralığında, 1.501-3.000 TL aralığında, 3.001-4.500 TL aralığında, 4.501 TL ve üzerinde olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının ortalama gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo 3.19’de görülmektedir.

Tablo 3.19. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının ortalama gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları

	Ortalama Gelir Düzeyi	n	Median	Min	Max	Range	P
Somut Deneyim	0-1.000 TL	29	29	22	37	15	0,197
	1.001-1.500 TL	42	30	22	37	15	
	1.501-3.000 TL	109	30	23	39	16	
	3.001-4.500 TL	68	29	19	37	18	
	4.501 TL ve üzeri	54	28	21	38	17	
Soyut Kavramlaştırma	0-1.000 TL	29	32	25	38	13	0,100
	1.001-1.500 TL	42	31	24	40	16	
	1.501-3.000 TL	109	31	22	39	17	
	3.001-4.500 TL	68	30	22	38	16	
	4.501 TL ve üzeri	54	30	24	37	13	
Aktif Deneyim	0-1.000 TL	29	31	23	37	14	0,090
	1.001-1.500 TL	42	31	23	37	14	
	1.501-3.000 TL	109	31	23	41	18	
	3.001-4.500 TL	68	32	24	40	16	
	4.501 TL ve üzeri	54	32	25	39	14	
Yansıtıcı Gözlem	0-1.000 TL	29	28	22	37	15	0,386
	1.001-1.500 TL	42	29	23	36	13	
	1.501-3.000 TL	109	29	20	38	18	
	3.001-4.500 TL	68	29	21	41	20	
	4.501 TL ve üzeri	54	30	20	36	16	

Tablo 3.19 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarımedyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin ortalama gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin ortalama gelir düzeyleri arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.197>0.05$ ], Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.100>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.090>0.05$ ] veYansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.386>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.20’de yer almaktadır

Tablo 3.20. Katılımcı öğrencilerin öğrencilerin öğrenme stilleri ile anne eğitim düzeyi değişkenine yönelik test sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	p
İlköğretim	79 (%43,6)	48 (%26,5)	17 (%9,4)	37 (%20,4)	181	0.865
Lise	48 (%49,5)	25 (%25,8)	7 (%7,2)	17 (%17,5)	97	
Üniversite	10 (%41,7)	8 (%33,3)	3 (%12,5)	3 (%12,5)	24	

Tablo 3.20’de araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan anne eğitim düzeyi ilköğretim olan toplam 181 öğrencinin %43,6’sının Değiştiren, %26,5’inin Özümseyen, %9,4’ünün Ayrıştıran ve %20,4’ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; lise olan toplam 97 öğrencinin %49,5’inin Değiştiren, %25,8’inin Özümseyen, %7,2’sinin Ayrıştıran ve %17,5’inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; üniversite olan toplam 24 öğrencinin %41,7’sinin Değiştiren, %33,3’ünün Özümseyen, %12,5’inin Ayrıştıran ve %12,5’inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğugörülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(6)}=2,528$   $p=0.865 > 0.05$ ). Yani, anne eğitim düzeylerine göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Tablo 3.20’de, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin anne eğitim düzeyi ilköğretim, lise ve üniversite olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo3.21’de görülmektedir.

Tablo 3.21. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	Median	Min	Max	Range	P
Somut Deneyim	İlköğretim	181	29	19	39	20	0,344
	Lise	97	29	23	39	16	
	Üniversite	24	28	23	35	12	
Soyut Kavramlaştırma	İlköğretim	181	31	22	40	18	0,219
	Lise	97	30	22	39	17	
	Üniversite	24	32	24	37	13	
Aktif Deneyim	İlköğretim	181	31	23	40	17	0,299
	Lise	97	31	23	41	18	
	Üniversite	24	30	23	39	16	
Yansıtıcı Gözlem	İlköğretim	181	29	20	41	21	0,231
	Lise	97	29	21	38	17	
	Üniversite	24	31	20	37	17	

Tablo 3.21 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanları medyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.344>0.05$ ], Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.219>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.299>0.05$ ] ve Yansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.231>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir

### 3.2.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Ki-Kare testi uygulanmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.22’de yer almaktadır.

Tablo 3.22. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile baba eğitim düzeyi değişkenine yönelik testi sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	Toplam	P
İlköğretim	79 (%46,5)	45 (%26,5)	14 (%8,2)	32 (%18,8)	170	0.993
Lise	40 (%42,6)	27 (%28,7)	9 (%9,6)	18 (%19,1)	94	
Üniversite	18 (%47,4)	9 (%23,7)	4 (%10,5)	7 (%18,4)	38	

Tablo 3.22' de araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre öğrenme stillerine dair karşılaştırma bilgileri verilmektedir. Araştırmaya katılan baba eğitim düzeyi ilköğretim olan toplam 170 öğrencinin %46,5'inin Değiştiren, %26,5'inin Özümseyen, %8,2'sinin Ayrıştıran ve %18,8'inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; lise olan toplam 94 öğrencinin %42,6'sının Değiştiren, %28,7'sinin Özümseyen, %9,6'sının Ayrıştıran ve %19,1'inin Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu; üniversite olan toplam 38 öğrencinin %47,4'ünün Değiştiren, %23,7'sinin Özümseyen, %10,5'inin Ayrıştıran ve %18,4'ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görölmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, katılımcıların baba eğitim düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $X^2_{(6)}=0,769$ ,  $p=0,993 > 0,05$ ). Yani, baba eğitim düzeylerine göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Tablo 3.22'de, turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilköğretim, lise ve üniversite olanlarda çoğunlukla Değiştiren öğrenme stili gözlemlenmiştir.

Öğrenme stillerinin alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kruskal Wallis T-Testi gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar Tablo 3.23'de görölmektedir.

Tablo 3.23. Katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör paunlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis T-Testi sonuçları

	<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>Median</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Range</b>	<b>P</b>
Somut Deneyim	İlköğretim	170	29	21	39	18	0,422
	Lise	94	29	19	39	20	
	Üniversite	38	29	22	37	15	
Soyut Kavramlaştırma	İlköğretim	170	31	22	40	18	0,976
	Lise	94	31	22	38	16	
	Üniversite	38	30	24	37	13	
Aktif Deneyim	İlköğretim	170	31	23	40	17	0,378
	Lise	94	32	23	41	18	
	Üniversite	38	30	23	37	14	
Yansıtıcı Gözlem	İlköğretim	170	29	20	41	21	0,636
	Lise	94	29	21	38	17	
	Üniversite	38	30	20	36	16	

Tablo 3.23 incelendiğinde, Kolb'un öğrenme stili envanterinden aldıkları alt faktör puanları medyanlarının Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-T Testi sonucunda, Turizm eğitimi alan katılımcı öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arasında Somut Deneyim alt boyutu [ $p=0.422>0.05$ ], Soyut Kavramlaştırma alt boyutu [ $p=0.976>0.05$ ], Aktif Deneyim alt boyutu [ $p=0.378>0.05$ ] ve Yansıtıcı Gözlem alt boyutu [ $p=0.636>0.05$ ] puan değerleri bakımından %95 güvenirlilikle istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma, turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesini ve öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, okuduğu bölüm, sınıf, genel akademik not ortalaması, ailenin aylık ortalama gelir düzeyi ile anne- baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada sadece öğrenme stilleri değil aynı zamanda Kolb Öğrenme Stilinde yer alan somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramlaştırma ve aktif yaşantı altfaktörleri arasında da karşılaştırma yapılmıştır. Böylelikle çalışmadaki değişkenlerin her bakımdan derin biçimde incelenmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Çalışmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesinde turizm eğitimi alan 302 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Analizler sonucunda turizm eğitimi alan 302 öğrencinin %45,4'ünün Değiştiren, %26,8'inin Özümseyen, %18,9'unun Yerleştiren ve %8,9'unun Ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan hem erkek hem de kız öğrencilerin büyük çoğunluğu Değiştiren öğrenme stiline sahip olduğuna, bunu takiben hem erkek hem de kız öğrencilerin en az Ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye'de Kolb öğrenme stili ölçeği ile turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stiline belirlenmesi üzerine benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin diğer çalışmalarla karşılaştırılması mümkün değildir. Fakat farklı bölümler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde katılımcıların baskın öğrenme stiline değiştiren olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Kaya, 2007; Aktaş ve Mirzeoğlu 2008; Çögenli, 2011; Zahal, 2014; Turan, 2015). Kaya (2007)'nin ilköğretim düzeyinde eğitim alan öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada %35,5'inin, Aktaş ve Mirzeoğlu (2008) 'in ortaokul düzeyinde eğitim alan öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada %37,4'ünün, Çögenli (2011) 'in sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada %37,4'ünün, Zahal (2014)'ün müzik öğretmenliği eğitimi alan öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada %30,7 'sinin, Turan (2015)in beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada %55,2'sinin değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları

görülmektedir. Değiştiren öğrenme stiline öğrenciler, hissederek ve izleyerek öğrenme eylemini gerçekleştirmektedirler. Somut olaylara çok yönlü bakabilme ve gözlemlene yeteneğine sahip olan değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler nesnel ve sabırlı olma özellikleriyle bilinmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip gösterilmediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar (Foney, 1994; Jones, Reichard & Mokhtari, 2003; Koç, 2007; Numanoglu ve Şen, 2007; Demir, 2008; Bahar ve Sülün, 2011; Ünal vd., 2013; Coşkun ve Demirtaş, 2015; Altun 2016) ile örtüşmektedir. Cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde etkili olduğu çalışmalarda (Fox & Ronkowski, 1997; Garvey vd., 1984; Marriot, 2002) mevcuttur. Kolb deneyimsel öğrenme kuramına göre, öğrenme stillerinin bireylerin kalıtsal özelliklerden ziyade deneyimler ile oluştuğunu savunmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen katılımcı öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesi bulgusu, hayatta edinilen deneyimlerin erkek ya da kadın olma özelliğine göre değişmemesi ile açıklanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde öğrenme stili ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade eden çalışmalar mevcuttur. Ergür (2010)'ün Hacettepe üniversitesinde eğitim alan İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma buna örnek olarak gösterilebilir. İngilizce öğretmenliği hazırlık sınıfı okuyan 777 öğrencinin oluşturduğu çalışma bulguları, öğrencilerin öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Buna karşın, Özdemir ve Kesten (2010)'in Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim gören sosyal bilgiler öğretmenliği adayları üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık

olduğu göze çarpmaktadır. Özdemir ve Kesten (2012)'nin çalışması sonuçlarına göre ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları arttıkça öğrenme stillerin de değişkenlik meydana gelmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin mezun olunan lise değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezun olunan lise değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dikmen ve Saracaloğlu (2011) tarafından yapılan çalışma bulguları da bu çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Dikmen ve Saracaloğlu, Dokuz Eylül üniversitesinde sınıf öğretmenliği, türkçe öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan 300 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezun oldukları lise değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde, Özgür (2013), Karademir ve Tezel (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrenme stilleri ile mezun olunan lise değişkeni arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Diğer yandan Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezun olunan lise değişkeni arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Çakır ve Akbaş (2013) tarafından 2295 öğrenci ile yapılan araştırma bulguları öğrencilerin öğrenme stilleri ile mezun oldukları lise değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmek istenmiştir. Pearson Ki-Kare testi aracılığıyla gerçekleşen analiz sonuçları öğrencilerin öğrenme stilleri ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stilleri ile okudukları bölüm arasında anlamlı ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalar (Dikmen ve Saracaloğlu, 2011; Kahyaoğlu,2011;Zengin ve Alşahan, 2011; Genç ve Kocaarslan, 2013;Ünal vd., 2013) mevcuttur. Fakat öğrenme stillerinin alt boyutları ile öğrencilerin okudukları bölüm değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, soyut kavramlaştırma ve yansıtıcı gözlem alt boyutlarının okudukları bölüm değişkenine

göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın medyan değerinin farklılaşmasından dolayı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Şenyuva (2009) tarafından yapılan, çalışma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Şenyuva'nın 373 hemşirelik eğitimi alan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir. Öte yandan, Can(2011) tarafından yapılan çalışma bulguları öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çalışmaya Muğla Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 409 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, 1. ve 2. sınıf öğrencilerin çoğunlukla Özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularından göze çarpan bir diğer durum ise, katılımcı öğrencilerin Kolb'un öğrenme stili envanterinde yer alan yansıtıcı gözlem alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu yönündedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin GANO değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile GANO değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Gürsoy (2008) tarafından yapılan çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Eğitim fakültesinde öğrenim gören 300 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma bulguları öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını vurgulamaktadır. Çiğdem (2010) tarafından 367 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışma bulguları da akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Öte yandan alanyazında akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılığın olduğu çalışmalarda (Garcia ve Hughes, 2000; Kılıç, 2002) mevcuttur.

Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin ortalama gelir düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin öğrenme stilleri ile ortalama gelir düzeyi değişkeni arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Özgür (2013) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırma BÖTE bölümünde eğitim alan 101 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları katılımcı öğrencilerin öğrenme stilleri ile aile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Diğer yandan Durdukoca ve Arıbaş (2010) tarafından 260 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışma bulguları ise, öğrencilerin öğrenme stilleri ile anne gelir düzeyi ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgularken baba gelir düzeyi ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını vurgulamaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde çalışma bulgusunu destekleyen çalışmalar (Zengin ve Alşahan, 2012; Açık, 2013) mevcuttur.

Araştırmanın onuncu alt problemi, turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Kİ-Kare testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Aktaş ve Mirzeoğlu (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi amaçlanan çalışmaya 1498 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin öğrenme stilleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Öte yandan Merter (2009) tarafından 936 öğrenci ile yapılan çalışma bulguları öğrencilerin öğrenme stilleri ile baba eğitim

durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Ondokuz Mayıs Üniversitesi bünyesinde turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır;

- Her akademik dönem başladığında öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik test yapılarak öğrenme stilleri belirlenmesi;
- Öğrencilerin sahip olduğu baskın öğrenme stiline yönelik materyal desteği sağlanması;
- Öğrenme- öğretim sürecinde öğretim elemanlarının öğrenme stilleri konusu hakkında bilgilendirilmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin kendi öğrenme stili farkındalığı oluşmasında öğreticilerden destek sağlanması önerilebilir.

Ek olarak farklı üniversitelerde de turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik benzer çalışmalar yapılabilir. Farklı değişkenler araştırmaya dahil edilerek araştırma içeriği genişletilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ağaoğlu, O. K. (1991). *Türkiye’de Turizm Eğitimi ve Etkinliği*, Milli Produktivite Merkezi Yayınları 439, Ankara.
- Akay, B., Uslu, A., ve Sancar, M. F. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin staj döneminde yaşadıkları sorunlar: Lisans ve ortaöğretim turizm öğrencileri örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 212-236.
- Akgül, O. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Akman, P. (2018). *İngilizce Dersinin Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Göre İşlenmesinin Akademik Başarı ve Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aksu, M. ve Bucak, T. (2012). Mesleki turizm eğitimi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 7-18.
- Aktaş, İ. P. ve Mirzeoğlu, D. (2008). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Demografik Özellikleri ile İlişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 173-208.
- Alkan, İ. ve Mutlu, F. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Biyoloji Dersi Akademik Başarıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 12-26.
- Alşan, E. U. (2009). Temel Kimya Laboratuvarı Dersinde Öğretmen Adaylarının Başarılarına Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 117-133.
- Altınel, M.(2016). *Ortaöğretim Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Girişimcilik Özelliklerinin Analizi*:(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Batı Akdeniz Bölgesi Örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Altun, H. (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Türev Konusundaki Akademik Başarıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Amoah,V.A., and Baum, T. (1997). Tourism Education: Policy Versus Practice. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.9(1), 5-12.
- Asma, M. (2008). *Okullar Arası Karşılaştırmalara Katılan Sporcu Öğrencilerin Saldırganlık Algılarının Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(87), 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılandırmaları İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Aydos, H. (1991). *Türkiye’de Turizm İşletmesi Belgeli Konaklama İşletmelerinin Eğitilmiş Personel İhtiyacı ve Buna Yönelik Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bagav, M. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Öğrenme Stilleri (Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkiye Özel Lisesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 379-386
- Bakan, İ. Vekefe, İ. (2012). Kurumsal Açından Algı ve Algı Yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Baltacı, F., Üngüren, E., Avsarlı, H. ve Demirel, O.N. (2012). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetinin ve Geleceğe Yönelik Bakış Açılarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(1): 17-25
- Barmayer C. I. (2004). Learning Styles and Their Impact On Cross-Cultural Training: An International Comparison In France, Germany And Quebec. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), 577-594.
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme Stillere Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayer, O. E. (1998). Türkiye Meslek Yüksekokulları Turizm Eğitimi Kalitesinin Geliştirilmesinde Sanal Yöntemlerin Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3)145-156.
- Bayraktaroğlu, E. (2013). *Türkiye’de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumların Uygulama Olanakları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bentler, P. M. and Chou, C. P. (1987). Practical Issues In Structural Modeling. *Sociological Methods Research* 16(1), 78-117.
- Berger, F. (1983). Disparate Learning Styles of Hospitality Students, Professors and Managers. *International Journal of Hospitality Management*, 2(1), 15-23.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2).
- Bower, G. H. And Hilgard, E. R. (1981) *Theories of Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Boydak, H. A. (2015). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul. Beyaz Yayınları.
- Bozbağ, İ. (2015). *Ortaöğretim Geometri Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bray, B. and McClaskey, K. (2013). *A Step-By-Step Guide To Personalize Learning. Learning & Leading With Technology*,40 (7), 12-19.
- Buluç, B. (2007). Eğitimin Amaç ve İşlevleri. *Eğitim Bilimine Giriş*, 7.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Burkman, T. A. (1994). *An Analysis of The Relationship of Achievement, Attitude, and Sociological Element of Individual Learning Style of Students In An Interactive Television Course*. Western Michigan University, Kalamazo.
- Caine, R. N., and Caine, G. (1990). *Understanding A Brain-Based Approach To Learning and Teaching. Educational Leadership*, 48(2), 66-70.
- Caine, R. N., and Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching And The Human Brain. New York*.
- Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 70-82.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An Overview of Theories, Models, and Measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Cekiso, M., Arends, J., and Mkabile, B. (2015). Exploring The Learning Style Preferences Used By Accounting Students In A University of Technology In South Africa. *Journal Of Social Sciences*, 43(3), 237-244.
- Christou, E. S. (1999). Hospitality Management Education İn Greece An Exploratory Study. *Tourism Management*, 20(6), 683-691.
- Coffield, F., Mpsley, D., Hall, E., and Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy İn Post-16 Learning: A Systematic And Critical Review*. London Lsrc Reference, Learning & Skills Research Centre.
- Cornett, C. E., (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles*. Bloomington. IN: *Phi Delta Kappa Educational Foundation*.
- Coşkun, N., ve Demirtaş, V. Y. (2015). Öğrenme Stillere Göre Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarısive Kaygı Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 549-564.
- Cömert, M. (2014). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Sektörde Çalışmak İstedikleri Alanlar ve Sektördeki İstihdamda Cinsiyet Ayrımcılığıyla İlgili Düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 1,50-62.
- Curry, L. (1983). "An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. Paper Presented at the Anuual Meeting of the American Educational Research Association". Dalhousie University.
- Çakır, R., ve Akbaş, O. (2013). Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 138-159.
- Çelik M. C. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Onsekiz Mart ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, H. E., Saraçlı, S. ve Yılmaz, V. (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesinde Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Altında Bir Uygulama. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 112-123.

- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, H. ve Akbaba A. (2006). Otel Yöneticilerinin Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Almış İşgörenleri İle İlgili Değerlendirmeleri: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Otellerde Bir Araştırma, *Sü İbf Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 229-251.
- Çögenli G. A. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çukacı, Y. C., ve Elagöz, İ. (2006). Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri İle Öğrenme Stillерinin İlişkinin Ortaya Konulması ve Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 147-164.
- Davras, G. M., ve Alili, M. (2019) Turizm Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 40-52.
- De Houwer, J., Barnes Holmes, D., and Moors, A. (2013). What Is Learning? On The Nature and Merits Of A Functional Definition of Learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(4), 631-642.
- Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *The Journal of International Social Research*, 1(4), 130-148
- Demirkaya, H., Mutlu, M., ve Uşak, M. (2003). 4mat Öğretim Sistem Modelinin Çevre Eğitimine Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 68-82.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dhevabanchachai, N. ve Wattanacharoensil, W. (2017). Students Expectations, Experiences, and Career Direction After in-House Internship: The Pedagogical Role of the Hotel Training Center in Thailand. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 17(2):118-134
- Dikmen, T. G., ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 52-74.
- Dikmen, M., Bahadır, F. ve Akmeççe, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 2(1), 24-37.
- Drysdale, M. T., Ross, J. L., and Schulz, R. A. (2001). Cognitive Learning Styles And Academic Performance In 19 First-Year University Courses: Successful Students Versus Students At Risk. *Journal of Education For Students Placed At Risk*, 6(3), 271-289.
- Doğan, N. (2017). *Turizm Eğitimi Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Turizm Sektöründeki İstihdamının Değerlendirilmesi: Erzurum Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Duman, B. (2010). Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Hata, Yanılsama ve Yanıltmacalara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 15-40.
- Dunn, R. (2001). Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students *National Association of Secondary School Principals*, 85 (68), 67-74.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., And Klavas, A. (2002). Survey of Research On Learning Styles. *California Journal Of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Durdukoca, Ş. F., Arıbaş, S. (2011). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (1) 169-182.
- Ehrman, M., and Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies Inintensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Elden, M. (2003). Hedef Kitle Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Bir Faktör Olarak Öğrenme: Öğrenme ve Reklam İlişkisi. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-29.
- Erdoğan, A., ve Yıldırım, Y. (2014). Türkiye’de Lisans Düzeyinde Verilen Turizm Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Geleceğe Yönelik Öneriler ve Bir Ders Programı Önerisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(2), 16-26
- Erdoğan, İ. (2005) *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi I- Sorunlar Ve Çözümler*, Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Öğrenme Stillere Etkisi Ve Öğretim Sürecine Yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 173-184.
- Eser, S. (2017). *Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskiyörük, D. (2014). Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Cag University Journal of Social Sciences*, 11(1).
- Esmer, Y., Ve Özdaşlı, K. (2018). *Akademik Yönetimde Psikolojik Sözleşme İhlali, Etik Liderlik ve Prososyal Davranışlar*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Eşitti, B. ve Buluk, B. (2018). Öğrencilerin Geleceğinde Kariyer Günlerinin Rolü: Turizm İşletmeciliği ve Rehberlik Lisans Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(1),38-56.
- Felder, R. M. (1996). *Matters of Style*, North Carolina State Universty, *Asse Prism*, 6(4), 18-23.
- Felder, R. M., And Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fidan, N., ve Erden, M. (1988). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Başkent Yayınevi, Ankara
- Foney, D.S. (1994) A Profile of Student Affair Master Students: Characretistics and Learning Styles. *Journal of College Student Development*, (35), 337-345.
- Fox, R. L., and Ronkowski, S. A. (1997). Learning Styles of Political Science Students. *Political Science & Politics*, 30(4), 732-737.

- Garcia, F. C. and Hughes, E. H. (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Garvey, M., Bootman, J. L., and Mcghan, W. F. Meredith. K. (1984). An Assessment of Learning Styles Among Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 48, 130-139.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri KÖSE-III'ü Türkçeye Uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2). 120-139.
- Genç, M. ve Kocaarslan, M. (2013) Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(1), 327-344.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut Ve Duyuşsal Öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). 1160-1177.
- Guild P. B. and Garger, S. (1998). *Marching to Different drummers, USA: ASCD*
- Güçer, E. (2004). *Türkiye'deki Turizm Eğitimi İle Avrupa Birliği Üyesi Ülkelerdeki Turizm Eğitiminin Karşılaştırılması ve Sektörün Turizm Eğitiminden Beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, C. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılık Olarak Yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 125-145.
- Güzel, N. G., (2006) *Yükseköğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, R. (2013). *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar*. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Gelişim Psikolojisi, Ünite 8.
- Gündüz, S., ve Çelik, H. C. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 278-288.
- Gürbüz, A.K. ve Dağdeviren, A. (2007). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumların Ders Programlarının Fonksiyonel Açından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 157-167.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haddioui, I.E., and Khaldi, M. (2012). Learning Style And Behavior Analysis: A Study On The Learning Management System Manhali. *International Journal of Computer Applications*, 56(4). 9-15.
- Hall, E., and Moseley, D. (2005). Is There A Role For Learning Styles In Personalised Education And Training? *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 243-255.

- Hawk, T. F., and Shah, A. J. (2007). Using Learning Style Instruments To Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19.
- Healey, M., Kneale, P. And Bradbeer, J. (2005). *Learning Styles Among Geography Undergraduates: An International Comparison*, Area, 37(1). 30-42.
- Hergüner, G., Arslan, S. ve Dünder, H. (2002). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 44-58.
- Hileman, S. (2006). Motivating Students Using Brain-Based Teaching Strategies. *Agricultural Education Magazine*, 78(4), 2- 29.
- İbicioğlu, H., Avcı, U., ve Boylu, Y. (2003). Turizm İşletmelerinde İnsan Kaynaklarının Eğitiminde Stratejik Sektörel Eğitim Organizasyonlarının Uygulanabilirliğine Yönelik Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 69-90.
- James, W. B., and Galbraith, M. W. (1985). Perceptual Learning Styles: Implications and Techniques For The Practitioner. *Lifelong Learning*, 8(4), 20-23.
- Jonassen, D. H., and Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*, Usa: Lawrance Erlbaum Associates.
- Joy, S., and Kolb, D. A. (2009). Are There Cultural Differences In Learning Style? *International Journal Of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Çevre Eğitimi Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1 (2), 67-82.
- Karaağaçlı, M. (2002). *Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Karabetyan, L. (2019). *Örgütsel Öğrenme, Bilgi Yönetimi ve İnovasyonun Örgütsel Performansa Etkisi: Hizmet İşletmelerinde Bir Uygulama*. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 129-145.
- Karaman, S., Özen, Ü., ve Yıldırım, S. (2010). Öğrenme Nesnelerinin Pedagojik Boyutu ve Öğretim Ortamlarına Kaynaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 3-15.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlı, M. D. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*, (4. Baskı). Ankara, Pegem Yayınları.
- Katz, N., and Heimann, N. (1991). Learning Style Of Students And Practitioners İn Five Health Professions. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 11(4), 238-244.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, H., ve Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 31-36
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keleş, E., ve Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82.

- Keleş, Y. (2018). Neden Turizm Eğitimi? Lisans Düzeyinde Turizm Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 219-236.
- Kerim, Ü., Alkan, G. D., Özdemir, F. B., ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.
- Kılıç, E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*.1(1), 1-15.
- Kırırcı, M. (2009). *Ortaöğretim Fen Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramına Göre Zeka Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kızılırmak, İ. (2000). Meslek Yüksekokulları Turizm ve Otelcilik Programlarının Turizm Sektörünün Beklentileri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 60-88.
- King, B., McKercher, B., and Waryszak, R. (2003). A comparative study of hospitality and tourism graduates in Australia and Hong Kong. *International Journal of Tourism Research*, 5(6), 409-420.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi Ve Akademik Başarı İle İlişkisi (Malatya Ve Elâzığ Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kolb, A. Y and Kolb, D.A (2005). The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1 Technical Specifications. *Boston, Ma: Hay Resource Direct*, 200(72).
- Kolb, D. A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. *The Modern American College*, 1, 232-255.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences As The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall
- Kontaş, H., ve Topal, T. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *Journal of International Social Research*, 8(41). 982-986.
- Kozak, M.A.(1999). Eskişehir Meslek Yüksekokulu Öğrenci Stajlan Üzerine Bir Araştırma: Turizm-Otelcilik İle Diğer Programların Karşılaştırılması. *Anatolia:Turizm Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 37-44.
- Kozak, M. A., ve Kızılırmak, İ. (2001). Türkiye'de Meslek Yüksekokulu Turizm-Otelcilik Programı Öğrencilerinin Turizm Sektörüne Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi: Anadolu, Akdeniz ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 9-16.
- Kurt, H., Ekici, G., Gökmen, A., Aktaş, M. ve Aksu, Ö. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Laboratuvarı Sınıf Çevresine İlişkin Algılarına Öğrenme Stillерinin Etkisi (Kolb Öğrenme Stili Modeli Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 157-177.

- Kutluata, A. (2008). *Bilişsel Öğrenme Kuramı Işığında Türkçe Dersi Hedeflerine Uygun Olarak Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lashley, C., and Barron, P. (2006). The Learning Style Preference of Hospitality And Tourism Students: Observations From An International and Cross-Cultural Study. *International Journal of Hospitality Management*, 25(4), 552-569.
- Lehman, R. (2006). The Role of Emotion In Creating Instructor And Learner Presence In The Distance Education Experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 12-26.
- Liegle, J. O., And Janicki, T. N. (2006). The Effect of Learning Styles On The Navigation Needs of Web-Based Learners. *Computers In Human Behavior*, 22(5), 885-898.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., and Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence And Social Interaction. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lukow, J.E. (2002) Learning Style As Predictors of Student Attitudes Toward The Use of Technology In Recreation Courses. Indiana University.
- Madran F. (2020). *Lise Öğrencilerinin Seçmeli Almanca Öğrenmede Özerk Öğrenme Düzeylerinin, Motivasyonlarının ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Marriott, P. (2002). A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students Learning Style Preferences At Two Uk Universities. *Accounting Education*, 11(1), 43-62.
- Mccarthy, B. (1985). What 4mat Training Teaches Us About Staff Development. *Educational Leadership*, 42(7), 61-68.
- Mccarthy, B. (1990). Using The 4mat System To Bring Learning Styles To Schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- Mcloughlin, C. (1999). The Implications of The Research Literature On Learning Styles For The Design of Instructional Material. *Australasian Journal of Educational Technology*, 15(3) 222-241.
- Mcneal, G. H., and Dwyer, F. (1999). Effect of Learning Style On Consistant And Inconsistently Designed Instruction. *International Journal of Instructional Media*, 26(3), 337-347
- Mentlowski M., and Strait M. (1983). A Longitudinal Study of Student Change In Cognitive Development and Generic Abilities In An Outcome Centered Liberal Arts Curriculum, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed239562.pdf>, (20.03.2020).
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet , Dicle ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve öğrenme Stillerini Farklılaştırın Sosyo Ekonomik Faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 78-96
- Montgomery, S. M., and Groat, L. N. (1998). *Student Learning Styles And Their Implication For Teaching*. Centre For Research on Learning and Teaching, University of Michigan.
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya Öğretmeni Eğitiminde Bütünleştirici (Constructivist) Öğrenme Odelinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 271-280.

- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (Kefad) 8(2), 129-148.
- Odabaşı, B., ve Celkan, H. Y. (2010). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının 12 Sınıf Öğrencilerinin Başarıları Üzerine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 87-104.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 418-435.
- Ormrod, J.E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi*. (Çev. Edit. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Orhaner ,E. ve Tunç, A. ( 2001). Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Otrar, M., Gülten, D. Ç., ve Özkan, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği Geliştirilmesi (Aös-İ). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2). 305-318.
- Öncüer, M.E. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Politikasında Mesleki Turizm Eğitimi Yaklaşımı ve Türk Turizm Eğitimine Uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, N. ve Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(1), 361-377.
- Özdemir, O. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерine Göre Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel, F.Ö. (2011). *Öğrenme Kavramının Organizasyonlara Yansıtılması Ve Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgen, K., ve Alkan, H. (2014). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında, Öğrencilerin Öğrenme Stillерine Uygun Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı Ve Tutuma Etkileri: Fonksiyon ve Türev Kavramı Örnekleme. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 5(1), 1-38.
- Özgür, H. (2013). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 103-118.
- Özkan, H. (2006). Popüler Kültür Ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1),29-38
- Özsoy, N., Yağdıran, E., ve Öztürk, G. (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Geometrik Düşünme Düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 50-63
- Pehlivan, R. (2008). *Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Sektör İle İlgili Tutumlarının Mezuniyet Sonrası Kariyer Seçimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Peker, M. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eurasian Journal of Educational Research*. 5(21), 200-210.
- Pektaş, Ç. (2019). *Gaziantep'te Ön Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Kariyer Planlamaları ve Turizm Sektörüne İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pelit, E., ve Güçer, E. (2006). Turizm Alanında Öğretmenlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Turizm İşletmelerinde Yaptıkları Stajları Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 139-164.
- Pemberton, J. D., Ve Stonehouse, G. H. (2000). Organisational Learning and Knowledge Assetsan Essential Partnership. *The Learning Organization*, 7(4), 184-194.
- Philips, D. (1984). The Illusion of Incompetence Among Academically Competent Children. *Child Development*, 2000-2016.
- Pıcard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D. and Strohcker, C. (2004). Affective Learninga Manifesto. *Bt Technology Journal*, 22(4), 253-269.
- Polat, M. (2014). Beyin Temelli Öğrenmenin Açılımı Nedir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 265-274.
- Pritchard, A. (2009). Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles In The Classroom. London: Routledge
- Rayner, S., And Riding, R. (1997). Towards A Categorisation of Cognitive Styles And Learning Styles. *Educational Psychology*, 17(1-2), 5-27.
- Richmond, A. S., and Cummings, R. (2005). Implementing Kolb's Learning Styles Into Online Distance Education. *International Journal of Technology In Teaching and Learning*, 1(1), 45-54.
- Ruksasuk, N. (2000). Effects of Learning Styles and Participatory İnteraction Modes On Achievement of Thai Students Involved In Web-Based Instruction In Library and Information Science İstance Education, 1-162.
- Sarı, H. (2007). *Ortaöğretim Düzeyinde Mesleki Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Stak Sürecine Adaptasyonu Üzerine Bir Araştırma*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Scales, A. Y. (2000). The Effect of Learning Style, Major, and Gender On Earning Computer-Aided Drawing In an Introductory Engineering/Technical Graphics Course. North Carolina State University
- Selam, Ç. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının Kullandıkları Öğrenme Stilleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Onsekiz Mart Üniversitesieğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sem, J. and Climents, C. (1996). Tourism and Recreation Management: Strategies For Public Land. *Parks & Recreation*, 31(9): 92-105.
- Senemoğlu, N., Gömleksiz, M., ve Üstündağ, T. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Modül I, Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme Model Stratejisi Ve Teknikleri, Ankara: Meb Yayınevi.
- Serin, E. (2019). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğretim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sezgin, O. M. (2001). Genel Turizm Ve Turizm Mevzuat. Ankara: Detay Yayıncılık

- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Smith, S.E. (2001). The Relationship Between Learning Style and Cognitive Style. *Personality And Individual Differences*, 30(4), 609-616.
- Sokur, E. (2018). *Proje Tabanlı Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Konusundaki Başarılarına ve Kavramsal Anlamlarına Göre Etkisinin Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, D. P., Kitterlin, M. and Tanner, J. R. (2012). Assessing the impact of learning styles for hospitality students. *Consortium Journal of Hospitality and Tourism*, 17, 1-23.
- Şenyuva, E. A. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 247-271.
- Şerbetçioğlu, C (2019). *Kişilerarası İletişimde Normal Dışı Davranışların Sosyal Öğrenme Kuramı Bağlamında İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi*.(Yayımlanmış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, M. (2006). *Ortaöğretim Turizm Eğitiminde Staj Ve İzmir İli Anadolu Otelcilik Turizm Meslek Liselerinde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tayfun, A. (2001). G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nden Mezun Olan Öğretmenlerin Fakülte Hakkındaki Değerlendirmeleri. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 1-12.
- Tertemiz, N., Çelik, Ö. ve Doğan, S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерine Göre Kullandıkları Problem Çözme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 9-23.
- Tolay, L. (2012). Herşey Dâhil Sistemin Orta Öğretim Seviyesinde Turizm Eğitimine Etkileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 82-96.
- Truluck, J.E. & Courtenay, B.C. (1999). Learning Style Preferences Among Older Adults. *Educationalgerontology*, 23(3), 221-236.
- Tucker, R. (2007). Southern Drift: The Learning Styles Of First-And Third-Year Students of The Built Environment. *Architectural Science Review*, 50(3), 246-255.
- Tulbure, C. (2011). Do Different Learning Styles Require Differentiated Teaching Strategies? *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 11, 155-159.
- Turan, B. M. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Meraklılık Düzeyleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kayseri Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Turner, N.D. (L993). Learning Styles and Metacognition. *Reading Improvement*, 30(2), 82-85.
- Türker, Ü. (2017). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Modelleri Ve Tercihlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Usal, A. ve Kuşluvan, Z. (2000). *Davranış Bilimleri (Sosyal Psikoloji)*, Barış Yayınları, Fakülteler Kitabevi, İzmir.
- Ünal, K., Alkan, D.G., Özdemir F. ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.
- Üngören, E. (2007). *Lise ve Üniversitelerde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Umutsuzluk ve Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Antalya'da Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlüönen, K., Temizkan, R., ve Gharamaleki, M. R. E. (2004). Turizm İşletmeciliği Öğretmenlik Programlarının Öğrenci Beklentileri ve Algılamaları Açısından Karşılaştırılması 1998-1999, 2003-2004 Ve 2008-2009 Öğretim Yılları. *Gazi Üniversitesi Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 144-159.
- Ünlüönen, K. ve Boylu, Y.(2005). Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitimindeki Gelişmelerin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 11-32.
- Üzümcü P. T., Alyakut Ö. ve Günsel A. (2015). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin, Mesleğin Geleceğine İlişkin Bakış Açuları, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 179-199.
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliliği Çalışmaları/Construct Validation of Grasha-Riechmann Learning Style Scale. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 9(4), 481-496.
- Woodhall, M. (1979). Education, Work and Employment In Developing Countries-A Synthesis Of Recent Research. *Education Work And Employment. A Summary Review. International Development Research Center Manuscript Reports. Ottawa: Idrc*, 34.
- Yamaç, M. ve Bakır, S. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Tuttukları Günlükler Yoluyla Yansıtıcı Düşünme Seviyelerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 968-986.
- Yaman, Ç. (2019). *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yağcı, O. (2001). Türkiye' de Turizm Eğitimi ve İstihdamda Karşılaşılan Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 23-39.
- Yeşil, S. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Benlik Gelişimi Açısından Akran Kıyaslaması: Denizli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yoon, S.H. (2000). Using Learning Style And Goal Accomplishment Style To Predict Academic Achievement In Middle School Geography Students In Korea. *Unpublished Doctoral Thesis*, University Of Pittsburgh.
- Yörük, S., Dikici, A., ve Uysal, A. (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye'de Mesleki Eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.

- Zahal, O. (2014). *Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri Ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sınav Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zengin, R ve Alşahan Ö.L. (2011). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (2), 143-153.
- Zengin, R ve Alşahan Ö.L. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 133-140.
- Zereyak, E. (2005). Grasha-Reichman öğrenci Öğrenme Stilleri ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(8), 117-138.



## EKLER

### EK 1: ANKET FORMU

#### Değerli Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı Turizm eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Verdiğiniz bilgilerin gizliliğinin sağlanacağından ve sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacağından emin olabilirsiniz. Bu kapsamda isim belirtmenize gerek yoktur.

<b>1. Cinsiyetiniz:</b> ( ) Kadın ( ) Erkek	<b>2.Yaşınız:</b> ( ) 18-21 ( ) 22-25 ( ) 26-29 ( )30 ve üstü
<b>3. Mezun Olduğunuz Lise:</b>	
<b>4. Okuduğunuz Bölüm:</b>	<b>5. Sınıfınız:</b>
<b>6. Genel Akademik Not Ortalamanız:</b> ( ) 0-1,99 ( ) 2.0-2,99 ( ) 3,00-4.00	
<b>7. Ailenizin Aylık Ortalama Gelir Düzeyini Belirtiniz?</b> ( ) 0-1000 TL ( ) 1001-1500 TL ( )1501- 3000 TL ( ) 3000 -4500 TL ( )4501 ve üstü	
<b>8. Babanızın Eğitim Durumu?</b> ( )Okuryazar Olmayan ( )İlköğretim ( )Lise ( )Üniversite ( ) Lisansüstü	
<b>9. Annenizin Eğitim Durumu?</b> ( )Okuryazar Olmayan ( )İlköğretim ( )Lise ( )Üniversite ( ) Lisansüstü	

### Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE-III)

Aşağıdaki Kolb öğrenme stilleri envanterinde her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durum için size en uygun cümleye 4, ikinci uygun olana 3, üçüncü uygun olana 2, en az uygun olana ise 1 puan vererek ilgili seçeneğin sonundaki kutuya yazınız. **Lütfen seçenekleri kendi arasında okuduktan sonra, size en uygun olanından itibaren 4-3-2-1 rakamlarını BİR DEFA KULLANMAK ŞARTIYLA YAZINIZ.**

#### Örnek

Öğrenirken mutlu olurum	3
Öğrenirken hızlı olurum.	2
Öğrenirken dikkatli olurum	4
Öğrenirken mantıklı olurum	1

#### 1.

Öğrenirken, duyarımı (dokunmak, hissetmek gibi..) kullanmaktan hoşlanırım.	
Öğrenirken, izlemekten ve dinlenmekten hoşlanırım.	
Öğrenirken, fikirler üzerine düşmekten hoşlanırım.	
Yaparak, uygulayarak öğrenmekten hoşlanırım	

#### 2.

En iyi, duyarımı ve sezgilerimi kullandığımda öğrenirim.	
En iyi, dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim	
En iyi, öğrenilecek konunun mantığını anlamaya çalıştığımda öğrenirim.	
En iyi, kendim öğrenmeye çaba harcadığımda öğrenirim	

#### 3.

Öğrenirken, güçlü duygu ve tepkilerle hareket ederim (Öğrenmeye karşı istekli ve arzuluyum)	
Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum. (Öğrenirken, duygularımı belli etmem)	
Öğrenirken, çok yönlü düşünürüm.	
Öğrenirken, yaptığım işten kendimi sorumlu hissederim.	

#### 4.

En iyi duyarımı birlikte kullandığımda öğrenirim. (dokunarak, hissederek vb. )	
En iyi izleyerek öğrenirim.	
En iyi düşünerek (kendi mantığımla anlamaya çalıştığımda) öğrenirim.	
En iyi, yaparak öğrenirim	

**5.**

Öğrenirken, yeni deneyimlere açık olurum. (Yeniliklere hemen uyum sağlarım)	
Öğrenirken, anlatılan konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendiririm.	
Öğrenirken, konuyu çözümlenmekten (alt parçalarına ayırmaktan) hoşlanırım.	
Öğrenirken, denemekten (öğrendiklerimi uygulamaktan) hoşlanırım	

**6.**

Öğrenirken, sezgisel biriyim. (Yani; açıkça söylenmeyi de fark ederim)	
Gözlem yaparak öğrenen biriyim	
Mantıklı düşünerek öğrenen biriyim.	
Öğrenirken, hareket eden biriyim. (Yani; ayağımı sallarım, kalemle oynarım vb.)	

**7.**

En iyi arkadaşımınla birlikte olduğumda öğrenirim.	
En iyi, gözlemlediklerimden öğrenirim.	
En iyi, ispatlanmış doğrular ve kurallardan öğrenirim.	
En iyi, uygulama ve denemelerden öğrenirim.	

**8.**

Öğrenirken, kişisel olarak o işin bir parçası olurum. (Yaptığım işle bütünleşirim.)	
Öğrenirken, işleri yapmak için acele etmem. (Öğrenirken, sabırlı biriyim.)	
Öğrenirken, ispatlanmış doğrular ve fikirlerden hoşlanırım	
Öğrenirken, çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.	

**9.**

En iyi duyularımınla algıladığım zaman öğrenirim.	
En iyi, gözlemlerime dayandığım zaman öğrenirim.	
En iyi, öğrendiklerimle kendi fikirlerimi oluşturduğum zaman öğrenirim.	
En iyi, öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.	

**10.**

Öğrenirken, kabul eden biriyim. (Yani; yeniliklere açığım ve uyum sağlarım)	
Öğrenirken, çekingen biriyim. (Derse katılmaktan çok gözlemlemeyi severim)	
Öğrenirken, akılcı biriyim. (Öğrendiklerimi mantığıma uydurmayı severim)	
Öğrenirken, sorumlu biriyim. (Öğrendiklerimden kendimi sorumlu hissederim)	

**11.**

Öğrenirken, derse katılırım.	
Öğrenirken, gözlemlemekten hoşlanırım.	
Öğrenirken, anlatımları değerlendiririm.	
Öğrenirken, aktif olmaktan hoşlanırım. (Yani; araştırmaktan hoşlanırım)	

**12.**

En iyi, akılcı ve açık fikirli olduğum zaman öğrenirim. (Yani; yeniliklere açık biriyim)	
En iyi, dikkatle anlatılanları dinlediğimde öğrenirim.	
En iyi, fikirleri çözümlenmeye (alt parçalarına ayırmaya çalışarak) öğrenirim.	
En iyi, pratik olduğum zaman öğrenirim. (Yani; işe yarayan bilgiyi öğrenmekten hoşlanırım)	

## EK 2: ETİK KURUL KARARI



ONDOKUZ MAYIS  
ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE  
BEŞERİ BİLİMLER  
ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
20.12.2019	12	2019/429

**KARAR  
NO:  
2019 – 429**

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Nurşah ERGUN'un Dr. Öğretim Üyesi Zuhale ÇİLİNGİR ÜK danışmanlığında "Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenme Sitillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasını içeren 44171 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Nurşah ERGUN'un Dr. Öğretim Üyesi Zuhale ÇİLİNGİR ÜK danışmanlığında "Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenme Sitillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

## ÖZGEÇMİŞ

Nurşah ERGUN 13.05.1991 tarihinde Samsun’da doğdu. Terme lisesinden mezun olduktan sonra Sakarya Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümünde eğitimine devam etti. 2013 yılında lisans eğitimi sırasında Avrupa Birliği Projesi kapsamında İtalya’nın Sardegnna adasında uzun dönem gönüllü olarak çalıştı. 2014 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2017 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Turizm Fakültesinde Turizm İşletmeciliği bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı.

### İletişim Bilgileri:

E mail : nursahegn@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2173-6565>

### Bildiriler /Yayınlar

ERGUN, N., BAYRAK, R. & DOĞAN, S. (2018). “Turizm Pazarlamasında Fenomenlerin ve Instagram’ın Önemi:Fenomen Pazarlama Kanalı Olarak Instagram’da Bir Araştırma”.*VII. Ulusal III. Uluslararası Dogu Akdeniz Turizm Sempozyumu.*

ERGUN, N., BAYRAK, R. & DOĞAN, S. (2019).“Turizm Pazarlaması İçin Önemli Bir Pazarlama Kanalı Olan Instagram’da Nitel Bir Araştırma.”*Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*,3(1), 82-100

