

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİNİN BELİRLENMESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE
İLİŞKİSİ

(Malatya ve Elazığ İlleri Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. İ. YAŞAR KAZU

HAZIRLAYAN
SEVDA KOÇ

Elazığ- 2009

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİNİN BELİRLENMESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE
İLİŞKİSİ
(Malatya ve Elazığ İlleri Örneği)

Yüksek Lisans

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan

Prof.Dr.Mehmet GÜROL

Danışman

Yrd.Doç.Dr.İ.Yaşar KAZU

Üye

Yrd.Doç.İlknur ÖNER

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç.Dr.Erdal AÇIKSES
Enstitü Müdürü

ÖZET
İLKÖĞRETİM 5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİNİN BELİRLENMESİ VE AKADEMİK BAŞARI İLE
İLİŞKİSİ (Malatya ve Elazığ İlleri Örneği)

Sevda Koç

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı, Yrd.Doç.Dr. İ.Yaşar KAZU

Araştırma 2008-2009 öğretim yılı içerisinde, Malatya’da 13, Elazığ’da 14 ilköğretim okulunda okuyan beşinci ve altıncı sınıftaki 930’u kız, 932’si erkek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, ilköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı ile ilişkisini belirlemek için yapılmıştır. Bu ilişkinin belirlenmesi için genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme yansıız kümeleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kanadlı ve Summak tarafından güvenilirlik çalışması yapılmış “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ile araştırmacı tarafından hazırlanan 17 maddelik “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını belirlemek amacıyla dört ve beşinci sınıftaki ağırlıklı yılsonu notlarının ortalaması e-okul yönetim bilgi sisteminden alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öğrenme stillerinin akademik başarı seviyesinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare analizi, öğrencinin öğrenme biçimleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiyi belirlemek amacıyla da t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin “pekiyi ve iyi” derecelerinin büyük bir kısmının değiştiren öğrenme stilini olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik ve sosyo-kültürel özellikler yönünden cinsiyet, baba, mesleği, anne-baba eğitimi, gelir, ders çalışma saati, plan, okuyan kardeş, çalışma odası, bilgisayar, anaokulu, doğduğu yer ile öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ortalama ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunurken, öğretmen, ev ödevi yardımı, ulaşım, bakımla ilgilenme ile öğrenme biçimleri ortalama ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelime: Öğrenme, Bellek, Stil, Öğrenme Stili, Akademik Başarı

ABSTRACT

IDENTIFYING LEARNING STYLES OF STUDENTS ATTENDING THE 5TH AND 6TH GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION AND ITS RELATION WITH ACADEMIC SUCCESS (Example of Malatya and Elazığ Provinces)

Sevda Koç

Post Graduate Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor, Assoc. Yrd. Doç.Dr. İ.Yaşar KAZU

This research was carried out on 930 girls and 932 boys attending the fifth and sixth grades in 13 and 14 elementary schools in Malatya and Elazığ, respectively, during the education year 2008-2009. Aim of this research is to determine the relationship between learning style of the students attending the fifth and sixth grades in elementary education with academic success. The model used for the research is relational scanning. Research sample was selected by means of unbiased grouping. Reliability of the study was checked by Kanadlı and Summak by using the “Kolb Learning Style Inventory” and the 17-item “Personal Information Form” developed by the researcher in order to identify learning styles of the students in the research. Weighted year-end average grades of the participants were obtained from the e-School Management Information System to determine academic success of the students. Multiple regression analysis was applied to identify whether learning styles are important items explaining the academic success level, chi-square analysis was used to determine whether there is a significant difference between students’ learning styles in terms of academic success, and finally t-test and variance analysis was applied to identify a significant relation between students’ learning styles and their demographic and socio-cultural features. As a result of the research; it was seen that specific learning styles became decisive in majority of the students’ ‘excellent and good” grades. While a significant relation was found between demographic and socio-cultural features such as sex, father, occupation, parents’ education level, income level, studying hours, schedule, number of studying siblings, studying room, computer, kindergarten, place of birth and average scale points regarding students’ learning styles, such a significant relation was not found between teacher, homework assistance, transportation, interest in care and average scale points regarding students’ learning styles.

Key Words: Learning, Memory, Learning Style, Learning Style, Academic Success.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ŞEKİL LİSTESİ.....	IX
GRAFİK LİSTESİ	X
ÖNSÖZ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi.....	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.7. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.8. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENME

2.1. Davranışçı Kuram.....	7
2.2. Nörofizyolojik Kuram	8
2.3. Bilişsel Kuram.....	10
2.3.1. Duyusal Bellek / Kayıt	13
2.3.2. Kısa Süreli / Çalışan / İşleyen Bellek.....	13
2.3.3. Uzun Süreli Bellek	13
2.3.4. Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler.....	15
2.3.5. Kısa Süreli Bellekte Bilgiyi Saklama Süreçleri.....	17
2.3.6. Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler.....	17

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRENME STİLLERİ

3.1. Öğrenme Stillerinin Tarihçesi	21
3.2. Öğrenme Stillerinin Tanımı, Kapsamı, Özellikleri	22
3.3. Öğrenme Stilini Belirleyen Öğeler	28
3.4. Öğrenme Stillerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecindeki Rolü	29
3.5. Öğrenme Stili Değişkenleri / Modelleri.....	32
3.5.1. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli	33
3.5.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemi	39
3.5.3. Kolb'un Öğrenme Stilleri	45
3.5.4. Kolb'un Öğrenme Stili Modelinde Öğrenme Yolları.	54
3.5.5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri	55
3.5.6. Allport'a Göre Öğrenme Stili	58
3.5.7. Gregorc'a Göre Öğrenme Stili.....	58
3.5.8. Keefe'ye Göre Öğrenme Stili.....	62
3.5.9. Dunn ve Dunn'a Göre Öğrenme Stili	62
3.5.10. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli.....	67
3.5.11. Lawrance Öğrenme Stili Modeli	68
3.5.12. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi).....	70
3.5.13. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli	74
3.5.14. Myers-Briggs Öğrenme Stili Modeli.	77
3.5.15. Fleming'in Öğrenme Stilleri Modeli	86
3.5.16. Jackson' ın Öğrenme Stili (LSP).....	87
3.6. Beyin ve Öğrenme Stilleri.....	89
3.7. Öğrencilerde Bireysel Farklılıklar.....	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	99
4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	116

BEŞİNCİ BÖLÜM
MATERYAL VE YÖNTEM

5.1.YÖNTEM	123
5.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ	123
5.3. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	123
5.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ.....	126
5.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI.....	127
5.6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	129

ALTINCI BÖLÜM
BULGULAR VE YORUMLANMASI

6.1. BULGULAR	130
6.1.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular.....	130
6.1.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular.....	131
6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular	136
6. 2. YORUMLAR.....	157
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	172
KAYNAKLAR.....	177
EKLER.....	189
ÖZGEÇMİŞ/VİTA.....	190

TABLO LİSTESİ

Tablo-1. Farklı Öğrenme Stilleri ve Bunların Temel Aldığı Değişkenler.....	27
Tablo-2. Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği	70
Tablo-3. Myers-Briggs Dışadönük ve İçedönük Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması.....	78
Tablo-4. Myers-Briggs Algılama ve Sezenler Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması....	80
Tablo-5. Myers-Briggs Düşünenler ve Hissedenler Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması.....	82
Tablo-6. Myers-Briggs Yargılayıcılar ve İdrak ediciler Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması.....	83
Tablo-7. Myers-Briggs Öğrenme Stili Modelinde Yer Alan Tiplerin Genel Özellikleri.....	85
Tablo-8. Myers-Briggs, Kolb, Felder-Silverman Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması.....	86
Tablo-9. Örneklemeye Alınan Malatya'daki Okulların Öğrenci Sayıları ve Yüzdelik Dağılımı.....	124
Tablo-10. Örneklemeye Alınan Elazığ'daki Okulların Öğrenci Sayıları ve Yüzdelik Dağılımı.....	125
Tablo-11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	125
Tablo-12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıflara Göre Dağılımı.....	126
Tablo-13. Anketin Cronbach-alpha Katsayıları	127
Tablo-14. Pearson Korelasyon Katsayıları	128
Tablo-15. Çoklu Regresyon Katsayılar Tablosu	130
Tablo-16. Regresyon Modelinin Varyans Analizi Tablosu (ANOVA).....	131
Tablo-17. Akademik Başarı İle Öğrenme Stillerinin Ki-kare Tablosu.....	132
Tablo-18. Ki-Kare test sonuçları.....	133
Tablo-19. Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Varyans Analizi Tablosu(ANOVA)	133
Tablo-20. Öğrenme Stillerini Karşılaştıran Sheffe Tablosu	134
Tablo-21. Sheffe Alt Gruplara Ayırma Tablosu	134
Tablo-22. Cinsiyet ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu	136
Tablo-23. Dershane ve Özel Ders Alan ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu	136
Tablo-24. Öğrencinin Kendisine Ait Odası ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu ...	137
Tablo-25. Bilgisayarı Olan Öğrenciler ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu	138
Tablo-26. Okuyan Kardeş Sayısı ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu.....	139
Tablo-27. Anaokuluna Giden Öğrenciler ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu.....	139
Tablo-28. Ulaşım ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu	140

Tablo-29. Öğretmen ile Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu.....	140
Tablo-30. Doğum Yeri ile Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu.....	141
Tablo-31. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu	141
Tablo-32. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu	141
Tablo-33. Anne Eğitimi ile Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu	142
Tablo-34. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu.....	143
Tablo-35. Yansıtıcı Gözlem Scheff Tablosu	143
Tablo-36. Babanın Eğitimi İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu.....	144
Tablo-37. Somut Yaşantı Scheffe Tablosu	145
Tablo-38. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu Tablosu.....	145
Tablo-39. Soyut Kavramlaştırma Scheffe Tablosu	145
Tablo-40. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu	145
Tablo-41. Babanın Mesleği İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu.....	147
Tablo-42. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu.....	147
Tablo-43. Ailenin Geliri İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu	149
Tablo-44. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu	149
Tablo-45. Aktif Yaşantı Scheffe	149
Tablo-46. Ders Çalışma Saati İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu	151
Tablo-47. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu	151
Tablo-48. Soyut Kavramlaştırma Scheffe Tablosu	151
Tablo-49. Planlı Çalışma İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu	153
Tablo-50. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu	153
Tablo-51. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu	153
Tablo-52. Ödev Yardımı İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu.....	155
Tablo-53. Çocuklukta Bakımla İlgilene Kişi ile Öğrene Stillerinin Varyans Analiz Tablosu.....	156

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil-1. Beynin Uyarıcıları Algılaması.	10
Şekil-2. Bilgi İşleme Modeli Şeması	12
Şekil-3. Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme	33
Şekil-4. Yaşantısal Öğrenme Kuramına Göre ‘‘Öğrenme Çemberi’’	36
Şekil-5. Gelişme Aşamaları ve Yaşantısal Öğrenme Kuramı	37
Şekil-6. Gelişim Sürecinin Aşamaları	38
Şekil-7. Piaget’in Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli	39
Şekil-8. Lewin’in Yaşantısal Öğrenme Modeli	42
Şekil-9. Dewey’nin Yaşantısal Öğrenme Modeli	43
Şekil-10. Kolb’ un Öğrenme Stilleri Modelleri	44
Şekil-11. Yeterlik Çemberi	45
Şekil-12. Kolb’un Stilleri Modeli	53
Şekil-13. Yaşantısal Öğrenme Kuramı’na göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar	57
Şekil-14. Gregorc Öğrenme Stili Modeli	59
Şekil-15. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	63
Şekil-16. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modelinin Öğeleri	65
Şekil-17. Sözelciler ve İmgecilerin Karşılaştırılması	68
Şekil-18. Lawrance Öğrenme Stili Modeli	69
Şekil-19. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi)	71
Şekil-20. Duyusal ve Sezgisel Öğrenme Stili Boyutunun Karşılaştırılması	75
Şekil-21. Beynin Yapısı	92
Şekil-22. Okulda Öğrenme Modelindeki Başlıca Değişkenler	95

GRAFİK LİSTESİ

Grafik-1. Doğum Yeri Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi	142
Grafik-2. Anne Eğitim Durumu Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri.....	143
Grafik-3. Babanın Eğitim Durumu Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi	146
Grafik-4. Baba Mesleğinin Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi.....	148
Grafik-5. Aile Gelirinin Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi.....	150
Grafik-6. Ders Çalışma Saati Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi	152
Grafik-7. Planlı Çalışma Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Stilleri İlişkisi.....	154

ÖNSÖZ

İnsanların güçlü yanlarını keşfetmesini sağlayan öğrenme stilleri, insanoğlunun bir birbiriyle iletişim kurmasından, öğrenmesine kadar, kendine özgü yapısı ile diğer insanlardan farklı olduğunu ortaya koyan bir kavramdır. Bireyin eğitimin ile yakından ilgilenen her insanın bu kavramın içeriğini ve bireyin gelecekteki yaşamını şekillendireceğini bilmelidir. Öğrenme stilleri, çocuğun eğitiminde ve öğrenmesinde aktif rol üstlenen öğretmenlere yol gösteren bir kılavuzdur. Çocuğu şekillendirirken bu kılavuzu öğretmenin çok iyi özümsemesi ve bilmesi gerekir. Amacı hem bireye faydalı bir eğitim sunmak hem de ülkeye faydalı bireyler yetiştirmek olan öğretmenlerin her bir insanın parmak izleri kadar eşsiz olduğunu unutmaması gerekir. Bu çalışma öğrenme stillerinin bu kadar önemli olduğu sonucundan hareket edilerek yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin, bireysel farklılıklar ile “öğrenmeyi öğrenme” adına atılacak adımlardan biri olan öğrenme stilleri ve öğrenme stillerinin akademik başarı ile olan ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmamın ilk aşamasından itibaren bana yol gösteren ve tüm bilgi birikimleriyle her zaman yanımda olan, seminerin her aşamasında destek olan, yol gösteren danışman hocam Yrd.Doç.Dr. İ.Yaşar KAZU’ya bilgi ve tecrübesi ile her zaman manevi desteğini yanımda hissettiğim Yrd.Doç.Dr. Hilal KAZU ve Yrd.Doç.Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yrd.Doç.Dr.Arif KUBAT, Yrd.Doç.Dr.Aydın USTA, Yrd.Doç.Dr.Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Doç.Dr.Feridun MERTER’e, Prof.Dr. Mesut AYDIN’a, Sedat KANADLI’ya

Hayatımda eşsiz bir yere sahip olan benim için yeri doldurulamayacak olan manevi babam olan ilköğretim müfettişi Hurşit Çanakçı’ya, başarımda çıkarsız mutluluk duyan arkadaşlarıma, yazım aşamasında her türlü desteği veren hocam Koray AKRAN’a, bütün okul müdürlerine, öğretmenlerine, anket uygulama aşamasında sınıflarda bana yardımcı olan rehber öğretmenlere, bütün öğrencilere,

Yüksek Lisans eğitiminin başlangıcından şu anki aşamaya kadar uzun ve yoğun çalışmalarında manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, beni ülkeme faydalı bir evlat olarak yetiştirmeyi görev bilen annem Zahide KOÇ, babam Nizameddin KOÇ, bütün çalışmalarında destek veren ablam Semra KOÇ, kardeşlerim Ferda, Şeyda, Ümit KOÇ’a ve Orhan DEMİREL ‘e saygı ve sevgilerimi sunarım.

KISALTMALAR LİSTESİ

CE	Somut Yaşantı
AE	Aktif Yaşantı
RO	Yansıtıcı Gözlem
AC	Soyut Kavramlaştırma
LSI	Kolb Öğrenme Stili Envanteri
MBTI	Myers-Briggs Testi
LSP	Jackson' nın Öğrenme Stili
B_{1,2,3,4..}	Bilgi
G_{1,2,3,4..}	Gözlem
D_{1,2,3,4..}	Düşünce
İ_{1,2,3,4..}	İçtepi
INFP	İçedönük, Sezen, Hisseden, İdrak eden
INTJ	İçedönük, Sezen, Düşünen, Yargılayan
INFJ	İçedönük, Sezen, Hisseden, Yargılayan
INTP	İçedönük, Sezen, Düşünen, İdrak eden
ISTJ	İçedönük, Algılayan, Düşünen, Yargılayan
ISFJ	İçedönük, Algılayan, Hisseden, Yargılayan
ISTP	İçedönük, Algılayan, Düşünen, İdrak eden
ISFP	İçedönük, Algılayan, Hisseden, İdrak eden
ESFP	Dışadönük, Algılayan, Hisseden, İdrak eden
ESTP	Dışadönük, Algılayan, Düşünen, İdrak eden
ENFP	Dışadönük, Sezen, Hisseden, İdrak eden
ENFJ	Dışadönük, Sezen, Düşünen, Yargılayan
ENTP	Dışadönük, Sezen, Düşünen, İdrak eden
ENTJ	Dışadönük, Sezen, Düşünen, Yargılayan
ESTJ	Dışadönük, Yargılayan Düşünen, Yargılayan
ESFJ	Dışadönük, Yargılayan, Düşünen, Yargılayan

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltılarından oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar sürekli gelişme kaydeden teknoloji ile beraber hayatımızda bir takım değişimler meydana gelmektedir. Bu değişimler kimi insan topluluklarının yaşamına yön verirken kimi toplumlarda ise, eski teknolojinin getirilerinden kopamayarak yeniliklere direnç göstermektedir. Ama bunlara rağmen yenilikler sürekli bir yol kaydederek her alanda kendisini göstermektedir. Bu alanlardan biri de *okullardır*. Teknoloji ile birlikte gelen avantajlar artık eğitim kurumlarının her basamağında kullanılmaktadır. Eğitim kurumlarındaki bu kullanım özellikle çocuğun öğrenmesinden sorumlu olan öğretmen ve okul personeline bir takım noktalarda kolaylıklar sağlamıştır. Yakın geçmişe baktığımızda, eğitimde öğretmenler sınıf içinde her hangi bir konuyu anlatırken, konuyu somutlaştıracak teknolojik olanakların olmaması yüzünden geleneksel bir yaklaşımla o dersi belli bir saat dilimi içinde öğrenciye aktarmak zorunda kalıyordu. Her öğrenci aynı özelliklere sahipmiş gibi konular sunuluyordu. Yani, öğrencinin bireysel farklılıkları, gelişimlerinin getirmiş oldukları bir takım özellikler ve öğrenme stilleri göz ardı ediliyordu. Ama günümüzde uygulanan ve hergün biraz daha geliştirilen programlar bu olumsuzlukları biraz daha azaltmaktadır. Çünkü günümüzde uygulanan programlar öğrenci merkezli olup, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. Bu bireysel farklılıklar sonucunda, öğrenci gelişim özelliklerine uygun olarak sınıf içinde bir takım çalışmalar sürdürülmektedir. Çalışmalar sürdürülürken aynı zamanda öğrencinin farklı zekâlara sahip olduğu bilgisinden hareket edilerek, etkinlikler öğrencilere uygun olarak yapılmaktadır. Kısaca, sınıf içinde öğretmenin öğrencinin hem bireysel farklılıklarını dikkate alması hem de farklı zekâlara göre etkinlikler yapmasının temel nedenleri arasında öğrencinin farklı öğrenme stiline sahip olmasıdır. Öğrenme stiline eğitimde

uygulanması ve dikkate alınması son derece önemlidir. Önemli olmasının en önemli nedeni de daha çok öğretmenlere yol göstermesidir.

Öğrenme stillerinin tarihi sürecine baktığımızda bu kavramın ölçülmesine yönelik çalışmalar yapıldığını (2500 yıl önce) ve bu çalışmalarda insanın pasif, düşünceli ve duygusal yönüne bakılarak değerlendirildiğini görmekteyiz. Geçmişte insanların bu şekilde değerlendirmesi günümüzde değişse bile eski devirlerdeki yapılanlarla benzerlikler göstermektedir (Şimşek, 2007: 21).

Bu şekilde insanların değerlendirilmesinin dışında 200 yıl önce meydana gelmiş, günümüzde eğitim, iş kurumlarında vs. bazen rastlayacağımız bir olay öğrenme stillerinin araştırma konusu olmasına neden olmuştur. Bu olay 1796 yılında Greenwich gözlem evinde meydana gelmiştir. Bu gözlem evinde çalışan astronom Maskelyn asistanı Kinnerbrook'u saati yanlış kalibre ettiği için işten çıkarması ile ortaya çıkmıştır. Olayın başlangıcında Kinnerbrook'un birkaç aylık bir süre içinde kendisini geliştirmesi istenmiştir. Bu süreçte ona birtakım çalışmalar yaptırılarak eğitime tabi tutulmuştur. Kinnerbrook bu eğitim sürecinin sonunda beklenenin aksine başarısız olmuştur. Bunun sonucunda işten çıkarılmıştır. Greenwich gözlem evinde yaşanan bu olay aynı zamanda önemli bir noktayı da ortaya çıkarmıştır. Buda bu gözlem evinin diğer gözlem evleri için standart oluşturması ve burada yaşanan bir olayın diğer gözlem evlerinde de görülme ihtimalinin olmasıydı. Bu gelişmeden şu sonuç çıkmıştır: Burası çalışanların işlerini ortaya koyduğu bir yer olduğu için çalışan ve çalıştıran arasında farklı fikirlerin olması işin kalitesini düşürmektedir. Çalışan işçi konumundaki kişi ile patron arasında devamlı ayrı fikirlerin olması diğer çalışanlar tarafından akıllıca bulunmamaktadır.

Bu yaşanan olaydan 20 yıl sonra Bessel isminde bir astronom olayın arkasındaki nedeni araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda aslında o zamanın şartlarında dikkat edilmeyen durumların olduğunu belirtilmiştir. Bessel, aslında gözlem evinde çalışan astronomların saati kalibre ederken farklı şekilde kalibre ettiklerini, bunun sonucunda oluşan tutarsızlıkları düzeltmek içinde kendilerine göre bir formül geliştirdiklerini bulmuştur (Koçak, 2007: 3).

Bu bulgular daha sonra bireysel farklılıklar konusunda çalışan ve bu insanların davranışlarının arkasında yatan nedenin bireysel farklılıklardan kaynaklandığını

açıklayan Edgware Boringe'in araştırma konusu olmuştur. Edgware Boringe insanların olaylara farklı yaklaşmasının nedenleri arasında onların çevresindeki diğer insanlardan farklı bir takım özelliklerle donatılmış olmasından kaynaklandığını açıklamıştır. Bu açıklamalar daha sonra öğrenme stili alanında çalışan bilim adamlarının çalışma konusu olmuştur. Bu çalışmalardan biri 1900'lü yıllarda Alman psikologların bilişsel stillerle yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışmalar içinde ilk yapılan araştırma Carl Jung'un psikolojik tipler çalışmasıdır. Diğer bir çalışmada Allport, stil kavramını bireyselliğin bir parçası olarak kullanmıştır. Daha sonrasında da öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalar çoğalarak devam etmiştir.

Öğrenme stili ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacıların eğitimde bu farklı stilleri kullanması farklı sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır. Eğitimde kullanılan öğrenme stilleri farklı uyarıcıların etkisinde kalması bu alanda araştırma yapan kişilerin zorluklarla karşılaşmasına neden olmuştur. Mesela, öğrenme stilleri bireysel farklılıkla olan ilişkisine bağlı olarak nitel bir değişkendir. Nitel olduğu için de sayısallaştırılmasının zor olmasına ve eğitimde tam anlamıyla hangi öğrenme stili daha iyi olduğu konusunda tam bir uzlaşma sağlanamamasına yol açmıştır (Şimşek, 2007: 5).

1.2. Araştırmanın Problemi

“İlköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki düzeyi nedir?”

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, akademik başarılarının yordayıcısı mıdır?
2. Beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencinin öğrenme biçimleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Okulda öğrencilere sunulacak öğrenme yaşantıları, öncelikle öğrencilerin ilgilerini çekmeli, onlarda araştırma yapma merakı uyandırmalıdır. Dersler öğrencilerin

düşünme becerilerini geliştirerek olaylara eleştirel bir gözle yaklaşmalarını sağlayacak şekilde planlanıp işlenmelidir. Bu araştırma, öğrencilerin Kolb tarafından tarif edilmiş öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyip hem öğrencilere daha etkili öğrenme yaşantıları sunmayı hem de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bir mesleğe yönlendirilmesine aracılık etmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu araştırma öğretmenlere, ailelere, öğrencilere de etkili öğretim için önemli ipuçları vermeyi hedeflemektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile toplanacak verilerden elde edilecek sonuçlarda;

1. Öğretmenlerin, daha etkili öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine yönelik bir iç görüş geliştirmelerine,
2. Akademik başarısı düşük öğrencilerin başarı seviyesinin yükseltilmesine yardımcı olmaya,
3. Öğrenci çalışma gruplarının belirlenmesinde, yol gösterici olmaya,
4. Öğrencilere uygulama aşamasında cevaplamış oldukları anketlerle en iyi nasıl öğrendiklerini ifade etmesine,
5. Öğretmenlere uygulayacakları sınıf içi etkinliklerde bireysel farklılıklardan yola çıkarak birden çok öğrenme stiline sahip öğrenci ile karşı karşıya olduklarını,
6. Öğrenemeyen öğrenci olmadığını önemli olan öğrencinin öğrenme stiline uygun metodun bilmek olduğunu,
7. Ailelerin, öğretmenlerin öğrencinin mutlaka bir öğrenme stiline sahip olduğunu, bu öğrenme stili öğrenciyi parmak izi kadar eşsiz yaptığını bilgilendirmek amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulguları içermektedir.
2. Araştırma, Malatya-Elazığ illeri, merkez okullarında okuyan beş ve altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Anketin uygulanması sırasında araştırmacının bizzat açıklama yapamadığı gruplarda, anketin rehber öğretmenler tarafından uygulanmış olması

öğrencilerin anketi nasıl cevaplayacağına ilişkin yeterince bilgi sahibi olamamalarına neden olabilir.

4. İlköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerin dördüncü ve beşinci sınıf ağırlıklı yılsonu ortalamaları ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, Kolb'un öğrenme stilleri envanterini içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Yapılan bu araştırma bağlamında akademik açıdan “iyi” ve “pekiyi” dereceler başarılı, “geçer” derecesi başarısız olarak kabul edilmiştir.
3. Örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.

1.8. Tanımlar

Öğrenme: Bireyin çevresi ile girmiş olduğu etkileşimle, bireyde oluşan kalıcı izli davranışlardır (Demirel, 2004:9).

Bellek: Bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme süreçlerini kapsayan ve insanın başından geçmiş olayları, durumları zihinde tutan yapıdır (Açıkgöz, 1996: 285).

Öğrenme Stili: Özel bir strateji benimseme eğilimi, en iyi öğrenmek için seçmiş olduğu yoldur. Bu yolla birey çevresindeki tercihlerini belirlemekte, bilgiyi almakta ve aldığı bilgiyi algılamaktadır (Bedir, 2007:6).

Akademik Başarı: Örgün eğitim kurumlarında, öğrencilerin bir ders yılında gördüğü derslerden aldıkları notların ya da puanların ortalamasıdır (Kanadlı, 2007:7).

Stil: Tarz ve biçim (Kanadlı, 2007:7).

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENME

Eğitim süreci yaşam boyu devam eden, zaman bakımından sınırsız olan, çok boyutlu bir süreçtir. Öğrenme süreci ise, eğitim süreci içinde yapılan faaliyetleri yani öğrenme etkinliklerini kılavuzlama işidir. Bu etkinliklerin amacına ulaşması için de her şeyden önce öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmek gerekir (Güven, 2004: 3). Çağımızın bilgi çağı olmasından dolayı sürekli artan bilgiye ayak uydurmak için bireye kalıcı ve yaşamında davranış değişikliği yaratacak olan öğrenmeyi kazandırmamız gerekir. Çünkü bilgi sürekli değişmektedir. Eski ve öğrenmeye artık katkı sağlamayacak bilgilerin yeniden yapılanması gerekmektedir (Kostova ve Atasoy, 2008: 51). Aksi takdirde insanoğlunun doğuştan sahip olduğu içgüdüsel davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersiz kalır (Şirin ve Güzel, 2006: 233). Bu yetersizliği engellemek amacıyla insanlar hayatlarını devam ettirmek için öğrenmek zorundadır. Hayat öğrenme temeli üzerinde kurulmuş dinamik bir süreçtir (Karafilik, 2007: 8). Bu süreci başarılı bir şekilde kullanmanın yolu öğrenmeyi istemektir. Yani öğrenmek için öğrenmeye istekli olmak gerekir. Bu istek olmazsa ne kadar imkânlar sağlanırsa sağlansın yapacağınız çalışmalar boşa gidilebilir. Mesela, bir öğrenciye sınıfta onun öğrenmesi için ne kadar farklı yöntem, teknik, araç-gereç, kullanırsanız kullanın eğer öğrencide öğrenmek adına bir çaba yoksa yapacağınız başka bir şey yoktur. Öğrenmek, bunun için karşılıklı bir iletişime bağlıdır. Öğretmen öğretmek için, öğrenci de öğrenmek için istekli olursa, toplumu, bireyi başarıya götürecek olan merdivenin ilk ve en önemli basamağı rahat bir şekilde çıkılmış olur. Bu öneminden dolayı “öğrenme” kavramı üzerinde yüzyıllardır çalışmalar yapılmakta ve halen yapılmaya devam edilmektedir. Farklı bilim adamları bu çalışmalar sonucunda öğrenmeye değişik açılardan yaklaşmışlardır (Tunçer ve Güven, 2007: 5). Bu yaklaşımlar sonucunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar öğrenme kavramını farklı bir yaklaşımla ele alıp incelemiştir. Aşağıda bu tanımların bazıları verilmiştir:

- ✓ Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bireyde meydana gelen davranış değişikliğidir (Balcı, 2004).

- ✓ İnsanın doğumundan, ölümüne kadar insan yaşamında meydana gelen kalıcı izli davranışlardır (Gordon ve Cross, 1974: 7).
- ✓ Yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir (Erden ve Akman, 2001).
- ✓ Öğrenme uyku, ilaç, yorgunluk, büyüme, olgunlaşma ile meydana gelmeyen uzun süre devam eden kalıcı davranışlardır (Taner ve Jones, 2007: 321).
- ✓ Gagne öğrenmeyi, çevresel değişiklikler nedeniyle bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlarken, Ausubel ise öğrenmeyi, anlamları paylaşma olarak tanımlamaktadır (Kaya ve Akçin, 2002: 31-35).
- ✓ Öğrenme, dinamik bir süreç olup kişide kalıcı davranış değiştirmedir (Howe, 2001: 2-3).

Bu tanımlarda da görüldüğü gibi öğrenmede ortak nokta yukarıda da belirtildiği gibi **“davranış değişikliğidir.”** Ancak günümüzde bu davranış değişiklikleri sadece gözlenen davranış değişiklikleri olarak ele alınmamaktadır. Bu davranış değişikliği ile bireyler farklı şekillerde öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Shirley ve Denise, 2007: 222). Bu farklılıklardan dolayı geçmişten bu güne öğrenme konusunda değişik birçok çalışma ve kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar, Davranışçı Kuramlar, Bilişsel Kuramlar, Nörofizyolojik Kuramlardır.

2.1. Davranışçı Kuram

Öğrenmeyi, insanın gözlenebilen tüm faaliyetlerini içeren davranışlarda kalıcı izli değişme olarak tanımlayan *Davranışçı Kuram*, insanın gözlenebilir davranışları üzerinde odaklanmışlardır. Öğrenme sürecinde davranışlar temel alınarak, meydana gelen davranış değişiklikleri değerlendirilmektedir. İnsan zihninin doğrudan gözleyemediği olayları reddeder. Yani, objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilmeyen hiçbir yaklaşımın değerinin olmadığını vurgulamaktadır. Bundan dolayı davranışçılar öğrenmenin oluşumu sürecini ele alırken öğrenmeyi davranış ile uyarıcı arasında kurulan bir bağ olarak da tanımlamışlardır. Bu tanımları bu alanda çalışan davranışçı kuramlar farklı açılardan ele almışlardır. Bunlar;

Pavlov'un	→	<i>Klasik Koşullanma Kuramı</i>
Watson ve Guthrie'nin	→	<i>Bitişiklik Kuramları</i>
Thorndike'in	→	<i>Davranış Kuramı</i>
Skinner'in	→	<i>Edimsel Koşullanma</i>

Yukarıdaki bilim adamlarından Pavlov, Watson, Skinner, Thorndike ve Hull öğrenmenin bir deneyim işi olduğunu yani geçmiş yaşantıların bir takım sorunlara çözüm getirdiğini ileri sürmüşlerdir. Kısaca, bu bilim adamları öğrenmeyi tanımlarken vurguladıkları noktalar şunlar olmuştur; *Öğrenmede*,

- ✓ Yapararak öğrenme esastır.
- ✓ Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar.
- ✓ Özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlanmasında tekrar ve güdülenme önemlidir.

Davranışçı kuramların dışında öğrenmeye değişik yaklaşımları olan diğer bir kuramda “Beyin Temelli Öğrenme Kuramı” olarak da bilinen *Nörofizyolojik Kuram*’dır.

2.2. Nörofizyolojik Kuram

Hebb tarafından sistematikleştirilmiştir. Hebb bu kuramında hem eğitim açısından hem de beyin için yapılan çalışmalara önemli bilgiler sunmuştur. Hebb’e göre,

- ✓ Beyin davranışçı kuramın aksine karmaşık bir telefon santraline benzemez. Bu telefon santralinde olduğu gibi dışarıdan gelen uyarıcılara otomatik cevap vermez. Beynin kendine özgü bilgiyi alması, anlamlandırması, analiz etmesi, eskilerle karşılaştırması, örgütlemesi vb. işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevi yerine getiren beyin bunları kalıtım ile değil, çevre faktörü ile yerine getirmektedir.
- ✓ Genel yetenekler üzerinde duran Hebb çocuklukta kazanılan yaşantıların yetişkinlikte kazanılan yaşantılardan daha etkili olduğunu belirtmiştir. Burada Hebb öğretmenlere ve anne-babalara önemli mesajlar vermektedir. Çünkü çocuk küçük yaşta ne kadar zengin bir uyarıcı çevre ile karşılaştırılırsa beyinin nörolojik yapılanması o kadar çok olmaktadır. Yeni olaylarla karşılaşan çocuk olaylara, problemlere çözüm getirmesi daha rahat olacaktır. Bunun için çocuğun yaratıcı birey olması zengin bir uyarıcı yumağı ile karşılaşmasına bağlıdır.
- ✓ Eğitim konusunda diğer önemli bir mesajı olan Hebb çocuğun hareket dünyasının sınırlandırılmaması gerektiğini açıklamıştır. Derslerde yaş seviyesi küçük olan çocukların 40-45 dakika masalara, sıralara, oturup hareket etmeden öğretmenlerin onları dinlemelerini beklememelidirler. Çünkü böyle bir durum çocuğun doğasına aykırıdır.
- ✓ Hebb beyin kabuğunun işlevini en üst düzeyde gerçekleştirmesi için uyarılma düzeyinin orta düzeyde olması gerektiğini açıklamıştır. Çünkü uyarılma düzeyini çevrede bulunan fiziksel çevre belirlemektedir. Mesela, sınıf ortamında bulunan gürültü, kargaşa, dışarıdan gelen uyarıcılar beyin kabuğunu etkilemekte ve öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Bunun dışında sınıf içinde sessiz

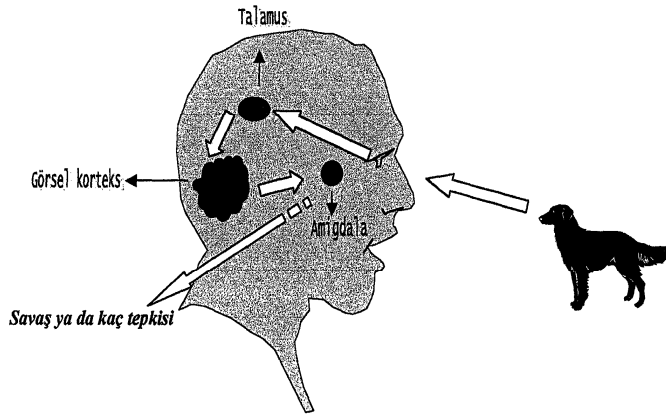
bir durumun olması, uyarıcı bulunmaması da öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Bunun için öğrenme ortamlarının dikkat çekici bir şekilde düzenlenmesi gerekir.

- ✓ Hebb ilk öğrenmelerin çağrışımsal olarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Özellikle nörolojik düzeyde hücre kümelerinin ve ardışık safhalarının oluşumu için bitişikliğe ve tekrara ihtiyaç bulunduğunu belirtmiştir
 - ✓ Hebb yaptığı araştırmalarda beynin iki yarım küresinin farklı işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir. Bunlarda sağ yarım küre bütüncül, artistik, uzaysal bilgiyi, sol yarı küresinin ise, matematiksel, ardışık bilgiyi işlediğidir. Hebb bu yarım kürelerin işlevinden hareket ederek sınıf ortamlarının çocuğun her iki yarım küresine hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocuk sınıf içinde sol yarım küresi ile öğretmenin yüz ifadelerinde görüp anlamlandırmakta, ses tonuna dikkat etmekte kısaca, bilgiyi anlamlandırmaktadır. Bunun dışında sağ yarım küresi ile görsel uyarıcıları algılamakta, sözel olmayan sesleri algılamaktadır. Örneğin; sınıf ortamında öğretmen yazı tahtasını kullanarak çocuğun beyninin her iki yarım küresini kullanmasına yardımcı olabilir. Bunu da aşağıdaki şekilde yapabilir:
1. *Yazacağınız bir konuyu yazmadan önce öğrencilere söyleyiniz.* Bunun önemli nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan *birincisi*, söyleme yazmadan daha hızlıdır. Böylece birey sol yarı küresini kullanarak, sözcüklerin yazılmasını beklemeden bilgiyi işlenmeye başlar. *İkincisi*, yazının başını gören çocuk yanlış bir tamamlama yapmadan konuyu öğrenir. *Üçüncüsü*, yazının tahtaya yazılması sırasında meydana gelen üç ve sekiz saniyelik sessizlik bilginin kısa süreli bellekte zihinsel tekrarlar yapmasını sağlamaktadır.
 2. *Konuda temel anahtar sözcükler kullanarak gerekirse bunları şekil veya grafiklerle gösteriniz.* Çünkü tahtaya yazılan yazı beyin yarım küresini harekete geçirdiği gibi şekiller de sağ yarım küreyi kullanmaya yardımcı olacaktır.
 3. *Yeni bir şey yazılmadan önce eski ilişkisiz bilgileri tamamen siliniz.* Açık bir zihin temiz bir tahtaya benzer. Daha önce yazılan şeyler daha sonra yazılacak konuya yardımcı olacak bilgiler içerecekse onların tahtada kalması gerekir.
 4. *Kavramlar, fikirler arasında ilişkileri çocuğun görmesini sağlayacak şekilde yazınız.* (Senemoğlu, 2004: 372-379).

Yukarıda Hebb' de açıkladığı gibi insan beyni insanoğlunun öğrenmesini sağlayan birçok önemli görevi olan bir organdır. Okullarda çocukların beyinde bulunan yarım kürelerini kullanması için ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için sınıf ortamının onlara uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu şekilde ezber birey yerine yaratıcı birey yetiştirmiş oluruz.

2. 3. Bilişsel Kuram

Bilişsel öğrenme kuramı temsilcileri öğrenmeyi, gözle görülen davranışların yanında zihinsel öğrenmeleri içeren faaliyetler olarak tanımlamışlardır (Gordon ve Cross, 1974: 8). Bilişsel kuram davranışçı kuramların aksine bizim gözlemlediğimiz davranışlarımız aslında zihnimizde gerçekleşen öğrenmenin dışa yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda önemli çalışmalarda bulunan Gestaltçılara göre, öğrenme insanın bulunmuş olduğu çevresini anlamak için şemalarındaki bilgi yumağını devreye sokmasıdır. Yani zihinsel süreçlerin aktif olmasıdır (Schunk, 1996: 12). Bilişselci yaklaşımda birey öğrenme işlemini gerçekleştirirken önceden var olan şemaları incelemekte yani bir özümsemeye gitmektedir. Var olan şema yeni öğrenilen bilgileri anlamlandıramıyorsa bu defa düzenlemeye gitmektedir. İnsan beyninin algılama frekansları farklı olduğu için duysal belleğe gelen uyarıcıları bireyler farklı yorumlamaktadır. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi insanlar gördüğü nesneleri beynin farklı bölümleri farklı yorumlamaktadır. Bu yorumlamalarda beyin önceden var olan önceki şemalarla ilişkilendirerek farklı bir şemanın içine bu yeni bilgiyi yerleştirmektedir. Örneğin, şekildeki insan figüründe eğer insan daha önce bir köpek tarafından ısırılmışsa köpeği her gördüğünde beyin daha önce ısırılma ile ilgili şemasını harekete geçirmektedir. Fakat, köpek insan için daha önce sevilen bir canlı olarak şemasına yerleştirilmişse, beyin bu şemaya göre öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu şekilde insanoğlu çevresini farklı algılarla öğrenmeye çalışmaktadır. Bu algılarımız olmazsa, beynimiz dış çevreden gelen bilgiler için yeni şemalar oluşturmaz ve bunun sonucunda bireyin yaşadığı çevreye uyumu güçleşecektir.



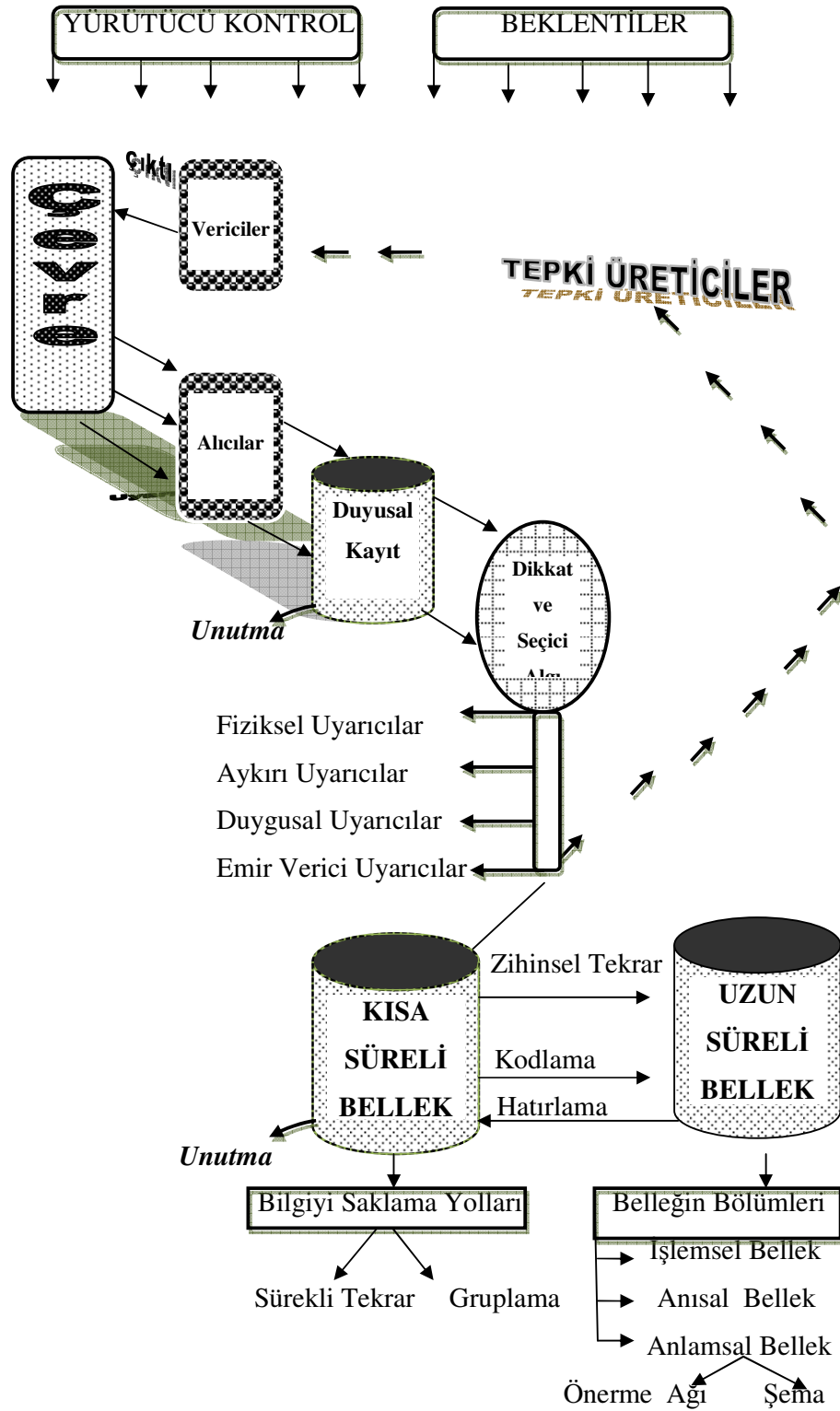
Şekil-1. Beynin Uyarıcıları Algılaması (Baran, 2000: 4).

Şekil-1’de görüldüğü gibi insan beyninin bu mekanizmasını açıklayan ve bilişselci bir kuram olan diğer bir kuramda bilgi işleme kuramıdır.

Bilgi İşleme Kuramı, bu kuram daha önce kısaca bahsedilen bilişsel kuramı da içermektedir. Bilgi işleme kuramına göre öğrenme aşağıda şekil-2 de daha ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Şekillerde öğrenme işleminin gerçekleşmesi aşamasında bilginin nasıl alındığı, bunun nasıl işlendiği ve nasıl depolandığı gösterilmiştir. Bilgi işleme kuramına göre insan zihni bilgisayara benzemektedir. Bundan dolayı hem insan beyni hem de bilgisayar bilgiyi alırlar, depolarlar ve geri kullanmak için getirirler. Bu kuram bilginin işlenmesi ve bu bilgilerin beyinde işlenerek anlamı hale getirilmesi aşamasında birtakım soruların cevaplarını araştırmaktadır. Bu sorulara baktığımızda;

1. İnsan beyni bilgiyi nasıl kazanmaktadır?
2. Ne kadar bilginin öğrenildiğini ne belirler?
3. Daha fazla bilginin kazanılması ve hatırlanması için ne yapılmalıdır?
4. Niçin bazı bilgiler uzun süre hatırlanılırken, diğer bilgiler unutulmaktadır?

Bu soruların cevapları bizi beynin bilgiyi nasıl aldığını ve depoladığını ortaya koymaktadır. Aşağıda konunun anlaşılması amacıyla bu öğrenme süreci şekil-2’de gösterilmiştir. Şekil-2’de bilgi işleme kuramı içinde geçen kavramlar ve bu kavramların bir biri ile olan ilişkisi gösterilmektedir. Aynı zamanda bellek çeşitleri, bu belleklerin özellikleri, öğrenme süreci içerisinde hangi belleklerin bilgiyi nasıl aldığı ve bunu hangi yollarla işlediği şekil-2’deki modele bakılarak aşağıda açıklanacaktır.



Şekil-2. Bilgi İşleme Modeli Şeması

*Şekildeki kavramlar farklı araştırmacılar tarafından ele alınarak derlenmiştir. Araştırmacı tarafından “Bilgi İşleme Modeli” görselleştirilerek şekil-2’deki model oluşturulmuştur.

Şekil-2'ye göre bilginin tutulduğu ve bilgiyi işlemenin gerçekleştiği üç ana bellek deposu vardır. Bunlar: Duyusal Bellek/Kayıt, Kısa Süreli/Çalışan/İşleyen Bellek ve Uzun Süreli Bellek. Bu bellek çeşitleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.3.1. Duyusal Bellek / Kayıt: Bellek çeşitleri içerisinde ilk belleğimiz duyusal bellektir. Duyusal belleğe geçmeden önce bellek kavramını kısaca açıklayalım. Bellek, insanların yaşantıları yolu ile elde etmiş oldukları tecrübe birikimleridir. Bu birikimleri alan herhangi bir beğimiz olmasaydı insanlar kalıcı bir öğrenme gerçekleştiremezdi. Bu kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmek ve karmaşık problemlerle baş edebilmek için belleğe ve daha sonra bahsedilecek olan bellek çeşitlerine insanın ihtiyacı olacaktır. Bu belleklerden biri olan duyusal bellek de öğrenmenin en önemli basamaklarından birini oluşturarak, çevreden gelen uyarıcılardan birey için gerekli olanı alan ve onu diğer belleklere gönderen beğimizdir. Çevreden gelen uyarıcıları duyu organları yolu ile duyusal kayıda gelmektedir. Bu belleğin bir özelliği bilginin kalma süresinin çok kısa (yarım saniyeden az) olmasıdır. Ancak bu belleğe gelen bilgiler algı ve dikkat süreçleri ile seçilmektedir. Seçilen bu bilgiler diğer belleklerdeki bilgilerden farklıdır. Çünkü buradaki bilgi özgün uyarıcının tam bir kopyasını oluşturmaktadır (Aydın, 2004: 166).

2.3.2. Kısa Süreli / Çalışan / İşleyen Bellek: Dikkat edilen ve algılanan bilgi duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçer. Kısa süreli belleğin alan bakımından kapasitesi çok sınırlıdır. Üç yaşındaki bir çocuğun kısa süreli belleği sadece üç birimlik bilgiyi depolayabilmekte iken, yedi yaşına kadar, kısa süreli belleğin kapasitesi beş birime yükselmekte; on yaşından sonra da yetişkinlerde olduğu gibi beş birimle dokuz birim arasında değişmektedir. Kısa süreli belleğin bir başka sınırlılığı da bilgi tekrar edilmediği ya da kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilmediği takdirde en fazla 20 saniye kadar saklanabilmekte daha sonra bilgi uzun süreli belleğe gönderilmeden yok olmaktadır. Bu olumsuz durumun ortadan kalkması için yani bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesi için kısa süreli bellek, iki strateji geliştirmiştir. Bunlardan birincisi, kodlama diğeri ise, tekrardır (Aydın, 2004: 166; Levine, 2002:112).

2.3.3. Uzun Süreli Bellek: Kısa süreli bellekte tekrar edilerek ya da anlamlandırılarak (kodlanarak) gönderilen bilgiyi sürekli olarak sakladığımız depo, uzun süreli bellektir. Uzun süreli bellek gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak saklanan düzenlenmiş, organize edilmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir. Bu

kütüphanenin bilgiye ulaşması yani hatırlanmayı sağlayacak milyonlarca girişe ve bölmeler arasında da geçişleri sağlayacak bir ağa sahip olduğu düşünülmektedir. Bilginin hatırlanmasının büyük ölçüde materyalin katlanarak uygun yere yerleştirilmesine bağlı olduğu sanılmaktadır. Tıpkı kütüphanedeki düzenlemeye olduğu gibi uygun kodlu bölmelere yerleştirilmiş kitapları aradığımızda bulmak nasıl kolaysa, doğru bir biçimde kodlanmış ve organize edilmiş bilgiyi de uzun süreli bellekten geriye getirip kullanmak da çok kolay olmaktadır (Gordon ve Cross, 1974: 51; Senemoğlu, 2004: 250). Bu kolaylıkları sağlayan uzun süreli bellek diğer belleklerden farklı olarak üçbölüme ayrılmaktadır. Bunlar anısal, anlamsal, işlemsel bellektir. Bu belleklerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Anısal Bellek: Anısal bellek kişisel yaşantılarımızın yer aldığı bellektir. Bu belleğin en önemli özelliklerinden biri insan yaşamının saklandığı ve insana dair bilgilerin bulunduğu bir otobiyografidir. Yaşam boyu başımızdan geçen olaylar, şakalar, dedikoduların depolandığı yerdir. Anısal bellekte bilgi, oluştuğu zaman ve mekân imajlarıyla depolanır. Dün gece ne yaptığımızı düşündüğümüzde her şey bir film şeridi gibi gözümüzün önünden geçer. Bu kadar önemli fonksiyonları olan belleğin diğer bellek olan anlamsal bellekten farkı; anlamsal bellek bilginin temel öğelerini, kavramlarını içerir. Tıpkı bir sözlük gibi bildiğimiz imajların, sözcüklerin anlamlarını kapsar. Anısal bellekteyse, anlamsal bilginin kapsadığı bilgiyi kullanarak oluşmuş roman, öykü, film gibi olayların bir araya gelmesi ile oluşan bütünler setidir.

Anısal bellekte olağan ve insan yaşamında sürekli tekrarlanan olayların hatırlanması çok zordur. Çünkü insanoğlu çevresinde sürekli yeni olaylarla karşılaşmaktadır. Bu olaylar daha önceki olayları bozabilir. Bunun dışında farklı ve insan yaşamında yeni olağandışı olayların hatırlanması kolay olmaktadır. Örneğin, geçen salı yemekte ne yediğinizi hatırlamayabilirsiniz, ama geçen yıl evlilik yıl dönümünde veya doğum günü partinizde kimlerle karşılaştığınızı hatırlayabilirsiniz (Senemoğlu, 2004: 290).

Anlamsal Bellek: Konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları burada depolanır. Okulda öğrendiklerimizin çoğu bu bellekte saklanır. Anlamsal bellek, aynı zamanda bilgiyi hem görsel, hem de sözel olarak kodlayan ve birbirlerine bağlayan yerdir. Bu şekilde görsel ve sözel olarak kodlanan bilginin hatırlanması çok kolay

olduğu için eğitimcilere ve çocuğun eğitimi ile ilgilenen kişilere önemli faydalar sağlamaktadır. Anlamsal bellek iki önemli yapıdan oluşmaktadır. Bu yapılar önerme ağı ve şemalardır (Levine, 2002:115).

Önerme Ağı: Birbirine bağlı düşünceler, kavramlar, ilişkiler setidir.

Şema: Uzun süreli bellekte bilgi, şema adı verilen yapılar içinde depolanmaktadır. Şemalar, birbirine bağlı olan fikirler, işlemler ve ilişkiler setidir. Uygun şemayı bulmaksızın herhangi bir şeyi anlamaya çalışmak, tıpkı yeni gittiğimiz bir şehirde haritasız yol bulmaya benzer. Bu çok zor ve yavaş işleyen bir süreçtir. Öğrencinin sahip olduğu şemalar, önceki bilgileriyle yeni gelen bilgilerin ilişkilendirilmesini sağladığından anlamlı öğrenme meydana gelmektedir. Bu durumda bireyin önce kazandığı şemaların yapısı ve örgütlenmesi sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Önce kazanılan şemalar ne kadar doğru olarak yapılırlar ve örgütlenirse, sonra kazanılan bilgi de o kadar kolay öğrenilmektedir.

İşlemsel Bellek: Bir olayın, işlemin, bilgini nasıl yapıldığını gösteren bellektir. Bu belleğin özellikleri arasında işlemin çok uzun zaman alması bulunmaktadır. Fakat, bu işlem oluştuğundan sonra kolay kolay bir daha unutulmamaktadır. İşlemsel belleğin başka özelliklerine baktığımızda burada olaylar her hangi bir işleme tabi tutulurken neden-sonuç ilişkisi içerisinde yorumlanmaktadır. Örneğin A olayı gerçekleşmişse B olayıda buna bağlı olarak gerçekleşmektedir. İnsanlar işi öğrenirken bu belleğini kullanmaktadır. Örneğin insanın yüzme, bilgisayar, araba öğrenmesi gibi. Bu öğrenmeler gerçekleşirken basamak basamak işler öğrenilir (Bedir, 2007:10; Senemoğlu, 2004:290).

2.3.4. Bilginin Duyusal Kayıttan Kısa Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler

Çevreden gelen uyarıcıların ilk uğradığı yer olan duyusal bellek, gelen bilgilerin anlamlı olmasını ve daha sonra kullanılmasını sağlamak için, diğer belleklere göndermektedir. Bu belleklerden ilki kısa süreli bellektir. Burada bilgi anlamlı hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bunun içinde dikkat ve algı süreci kullanılmaktadır.

Dikkat: Öğrenme dikkat süreciyle başlar. Öğrenmede ilk adım dikkat etmedir. Günlük yaşamımızda her an duyu organlarımız çeşitli görüntü, ses, hareket, koku, ısı v.b. uyarıcı bombardımanına tutulmaktadır. Eğer bu uyarıcıların tümünü algılamış olsaydık,

yaşamak mümkün olmazdı. Bu nedenle bizim için önemli olan belli uyarıcılara dikkat edip diğerlerini göz ardı etmektir. Sadece dikkat edilen uyarıcıları işlemeye başlayarak, öğrenmeyi gerçekleştiririz. Dikkat, gerek bireylerin bilinçli içsel süreçleri gerekse çevresel uyarıcıları tarafından kontrol edilebilir. Öğrencilerin dersi, konuyu başarabileceğine ilişkin inancı (akademik özgüvene) dikkatini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğrenci başarabildiği derse, konuya karşı daha çok ilgi duyup dikkatini verir. Bu durumdan, öğrenciye kendi gücü ölçüsünde sorumluluklar vererek başardığını göstermek, derse dikkatini çekmede önemli rol oynar.

Öğrencinin Dikkatini Çekmede Kullanılabilecek Çevresel Uyarıcılar

İnsanlar bulunduğu ortamda birçok uyarıcı ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu uyarıcılar insanların bulunduğu zamana ve amaçlarına göre değişmektedir. Değişim insanın ihtiyacına uygun ise tepki vermektedir. Tepkiye neden olan uyarıcılar ortama bağlı olarak, fiziksel, aykırı, duygusal, emir verici olmaktadır.

Fiziksel Uyarıcılar: Slâytlar, teyp kasetleri, yazı tahtasında farklı biçim ve renklerle yazılmış yazılar, öğretmenin jestleri, mimikleri, ses tonundaki alçalma-yükselme, vurgulamalar, şemalar, haritalar, öykü, fıkra, dramatizasyon, oturuş biçimini değiştirme v.b. dikkati yönlendirici birer fiziksel uyarıcıdır. Sürekli olarak aynı uyarıcıların aynı biçimlerde kullanılması da dikkat çekme özelliğinin kaybolmasına neden olur.

Aykırı Uyarıcılar: Özellikle zıt etki yaratan, aykırı gelen uyarıcılar öğrencinin dikkatini harekete geçirir. Hatalı çizilen bir grafik, içi boş olarak yansıtılan bir harita, hatalı yapılan bir işlem, kutuplarda plaj, ekvator da kar fırtınası v.b. aykırı uyarıcılar öğrencilerin dikkatini çekme ve yönlendirmede kullanılabilir. Özellikle belirsizlik yaratarak merak uyandırmak dikkat çekici yollardan biridir.

Duygusal Uyarıcılar: Bazı uyarıcılar duygusal tepkiler uyandırır ve insanlardaki etkinlik düzeyini artırır. Örneğin; öğrenciye adıyla hitap etmek, onun hemen dikkatinin çekilmesini sağlar. Ayrıca sevgi, mutluluk, ölüm, nefret gibi duygu yüklü sözcüklerin bulunduğu öğrenme materyali, nötr sözcüklerin bulunduğu materyalden daha dikkat çekicidir.

Emir verici uyarılar: Bazı durumlarda öğretmenler özellikle öğrencilerin başlangıç öğrenmelerinde neye dikkat edeceklerini vurgulamalı önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmeyi öğrenmesini sağlamalıdır.

Algı: Bilginin duyuşal kayıta gelmesi sonucunda birey için önemli olanlar seçilmekte ve diğer belleklere gönderilmektedir. Bu seçme süreci bu şekilde işlemezse birey için kullanılacak bilginin belirlenmemesi durumu doğacak ve belleklerde bu kadar bilgiyi taşıyacak kapasitede de olmayacaktır. Algı bu noktada bilginin anlamlandırılmasında, yorumlanmasında önemli bir aşama olmaktadır. Bu aşamada bireyin beklentileri önemli olmaktadır. Algılamayı bireyin beklentilerinin yanında geçmiş yaşantıları, zihinsel kuruluşu, güdülenmişlik düzeyi, ön bilgiler ve birçok faktör etkilemektedir (Duman, 2007: 187-190; Senemoğlu, 2004: 292).

2.3.5. Kısa Süreli Bellekte Bilgiyi Saklama Süreçleri

Kısa süreli bellek yapı itibarı ile kapasitesi sınırlıdır. Gelen bilgiler burada çok kısa sürede kalmakta ya da unutulmaktadır. Kısa süreli belleğin bu özelliğinden dolayı gelen bilgilerin daha sonra kullanılması ve kapasitesinin arttırılması için bir takım süreçler izlenmektedir. Bunlar bilginin sürekli tekrar edilmesi ve gruplandırılmasıdır.

Sürekli Tekrar: Bu süreçte bireyin etkin olması önemlidir. Birey aralıklı tekrarı yaparak bilginin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Değişik zamanlarda yapılan aralıklı tekrarların sayısı ne kadar fazla olursa bilginin kaybolması o kadar az olmaktadır (Yaycı, 2005: 217).

Gruplama: Kısa süreli belleğin sınırlı bilgiyi alması ve bu bilgilerin burada kısa zaman içerisinde kalması bilgilerin bu bellekte ya tekrar edilmesini ya da gruplandırılmasını sağlamıştır. Çünkü kısa süreli bellek aynı anda 7 ± 2 farklı bilgiyi almaktadır. Bu bilginin uzun süreli belleğe aktarılması için kısa süreli bellek benzer öğeleri bir araya getirerek gruplandırma işlemini yapmaktadır.

2.3.6. Bilginin Uzun Süreli Belleğe Aktarılmasını Sağlayan Süreçler

Kısa süreli bellekten gelen bilgilerin depolandığı bellektir. Bu bilgilerin öğrenilmiş olarak kabul edilmesi için bu bellekte depolanması gerekmektedir. Bunun içinde örtük ve açık tekrar ile kodlama, örgütleme yapılmaktadır.

Örtük ve Açık Tekrar: Bilginin zihinsel ya da sesli olarak tekrar edilme sürecidir. Bu süreç kavramın bellekte yer etmesine kadar devam etmektedir. Aralıklı bir şekilde yapılan tekrarlar bilginin aynı zamanda güçlenmesini yani kolay kolay unutulmasını engellemektedir. Örneğin, sınava hazırlanan bir öğrencinin sınav gecesi bir konuyu çalışması ile günlük zaman dilimleri içerisinde planlı olarak aralıklı tekrarlar yapan öğrenci başarısı arasında büyük farklılıklar olmaktadır. Çünkü kısa süreli bellekteki bilgisini aralıklı tekrarlarla çalışan öğrencinin bilgiyi uzun süreli belleğinden geri getirmesi daha kolay olmaktadır. Aksi takdirde tekrar yapmayan öğrencinin bilgisi 20 saniye içerisinde unutulur ve bilgiyi geri getirilmesi mümkün olmayabilir. O zaman unutma meydana gelmektedir.

Unutma kavramını ayrı bir başlık altında vermeden örtük ve açık tekrar başlığı altında kısaca açıkladığımızda, *unutma*; uzun süreli belleğin bilgi çöplüğü haline gelmesini engellemektir. Unutma duysal kayıta ve kısa süreli bellekte meydana gelmektedir. Duyusal kayıta gelen bilgi dikkat edilmediği takdirde kaybolmakta, fakat kısa süreli bellekte ise, örtük ve açık tekrarlarla uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Yoksa daha öncede bahsedildiği gibi unutulmaktadır. Unutmaya neden olan diğer faktörlere baktığımızda öğrencinin *zaman* kavramına yaklaşımı da etkilemektedir. Bu zaman kavramı içerisinde kendisi için elde ettiği bilgi hayatında önemli yararlar sağlayacaksa çeşitli yollarla (tekrar, diğer kavramlarla ilişkilendirme, kodlama vs.) bunu belleğinde tutmaya çalışacaktır. Eğer almış olduğu bilgi kendisi için yararlı ve daha sonra kullanılmayan bilgi ise zamanla unutacaktır (Gordon ve Cross, 1974: 55).

Kodlama: Öğrenilen bilgiler hafızaya kaydedilirken kullanılan önemli bir süreçtir Bu süreçte yeni gelen bilgiler daha önce varolan eski bilgiler ile anlamlı hale getirilmektedir. Bazen insanların şemalarındaki eski bilgileri onların öğrenmesi için yeterli olmamaktadır. Bunun için yeni gelen bilgileri daha önceki bilgilerle yeniden anlamlandırarak farklı şemalar oluşturmaktadır. Bu farklı şemaların oluşumunu sağlayan süreç ise uzun süreli bellekteki kodlamadır (Selçuk, 2007: 191).

Örgütlenme: Bu basamakta öğrenme için gerekli olan malzeme kavramsal basamaklar haline getirilir. Yani bir kavram diğer kavramlarla olan ilişkisine göre ayrılarak gruplandırılır. Bu gruplandırma mantıksal bir temele dayandırılarak gerçekleştirilmektedir (Bacanlı, 2000: 140)

Öğrenmenin daha önce açıklanan tanımlarında da görüldüğü gibi eğitimin kalitesini artırmak ve daha nitelikli ürünler almak için bireyin, yani öğrencinin gelişimsel özelliklerini bilmek gerekir (Senemoğlu, 2004: 91). Bunun için de günümüz eğitim anlayışı eğitimcileri öğrenenlerin özelliklerini daha iyi anlamaya ve bunu öğretim ortamına nasıl yansıtacağımızla ilgili çalışmalar yapmaya daha çok yöneltmiştir. Bu çalışmalarda öğrenemeyen öğrencinin ya da bireyin olmadığı sonucuna varılmıştır. Daha da önemlisi bireyin öğrenme malzemesini, stratejisini ve öğrenme yöntemini etkileyen birçok faktörün olduğudur (Şirin ve Güzel, 2006: 234). Bu sonuçlar arasında en önemlisi öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birinin bireyin öğrenme stiline olduğudur. İnsan hayatında bilişsel ve davranışsal olarak önemli bir yer tutan öğrenme stilleri kavramı insanların birbirine benzeyen ya da onu başkasından ayıran özelliklerini ortaya koyan bir kavramdır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37-47). Bu kavram hakkında ayrıntılı bilgi tezin ilerleyen bölümünde başlıklar halinde verilmiştir

Kısaca, öğrenme hakkında geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmış ve günümüzde de devam etmektedir. Yukarıda da bahsedilen kuramlar her ne kadar öğrenmeyi farklı açılardan ele alıp tanımlarsalar da bu öğrenme kuramlarının ortak yönleri de vardır. Bu ortak yönler kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Binbaşoğlu, 1990: 270-272).

1. Öğrenme için “*uyaran*” şarttır; öğrenme uyaranların etkisi altında oluşmaktadır. Bu uyaranlar dışarıdaki öğrenme konusu ile bireydeki dürtüler ve güdüler olabilir.
2. Öğrenci öğrenmek istediği nesneleri kendi çevresinden seçmektedir. Burada öğrencinin amacı son derece önemlidir. Bu önem özellikle bağ kuramcıları ve bilişsel kuramcıları desteklemektedir.
3. Öğrenci etkindir; kendi öğrenimi için etkinliğe gereksinimi vardır. Bunda “Uyaran-Tepki” (U-T) kuramını rolü bulunmaktadır. Bugün bile eğitim sistemimizde pasif öğrenci değil, aktif öğrenci profili oluşturulmak istenmektedir.

4. Öğrenme, birçok şeylerin etki yaptığı karmaşık bir süreçtir. Burada belirtilmek istenen birey sadece zihin yolu ile değil, bütün ruhsal ve fiziksel varlığı ile öğrenmektedir.
5. Uyarılar aracılığıyla dış dünyadan aldığımız izlenimler ve bireyin kendi yaptıkları (yaşantıları), zihin yaşamımızı besleyen birer besin durumundadır. Yaşantılar zihnimize geldikçe daha önce öğrenmiş olduğumuz bilgilerle ilişkilenebilir. Bu yolla bireyin var olan şemaları artmakta çevreye uyum süreci daha rahat olmaktadır.
6. Öğrencinin zihin eğitimi kadar onun kişiliğinin oluşturan beden, duygu ve toplumsal eğitime de önem verilmektedir.
7. Eğitim ve öğretimde bireysel ayrılıklar önemlidir. Bireysel farklılıklar bireyde bazen kalıtımla bazen de çevre faktörü ile ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 1999: 105).
8. Çocuğun yeni öğrendiği her şey, onun için “yaratıcı” bir etkinliğin sonucudur. Bu nedenle, evde ana baba, okulda öğretmen, çocuğu yaratıcılığa götürecek bir çevre hazırlaması gerekir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRENME STİLLERİ

3.1. Öğrenme Stillerinin Tarihçesi

Literatürde öğrenme stillerini çalışan ve elde etmiş oldukları bulgularla farklı öğrenme stillerini sınıflayan birçok bilim adamı vardır. Örneğin Jung, Lawrence, Simon, Byram, Merrill, Hunt, McCarthy, Gregorc, Dunn ve Dunn, Butler, Kolb bunlardan bazılarıdır. Öğrenme stilleri üzerine 1940'lı yıllardan bu yana pek çok araştırma yapılmış, birçok öğrenme stili modeli geliştirilmiş ve keşfedilmiştir. Mesela Messick yaklaşık 19 tane, Ridding ve Cheema 30 yakın öğrenme stillinin olduğunu belirtmişlerdir (Elizabeth ve Alexandra, Craig ve Tim, 2005: 92). Bu kadar fazla çalışmanın yapılmasının nedenlerine incelediğimizde:

- ✓ Bu alanda yapılan çalışmalara rehber olacak *araçların çoğunluğudur*. Yani öğrenme ve biliş ile ilgili performansı ölçme amaçlı birçok aracın geliştirilmiş olmasıdır.
- ✓ Öğretime yönelik pratik uygulama eksiklikleridir.
- ✓ Yetişkinler hakkında yapılan çalışmalarda onların öğrenmesinin nasıl gerçekleştiğinin ortaya çıkmasından sonra çocukların öğrenmesinin bilinmek istenmesidir.

O günden günümüze gelinceye kadar öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların tarihi süreci şöyle gelişmiştir ;

Öğrenme stilleri alanında yapılan ilk çalışmalara baktığımızda 1892'ye kadar uzanmaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili Alman bilim adamları yapmış olduğu araştırmalarda, stiller ile ilgili çalışmaların 1900'lü yıllara kadar uzandığını belirtmişlerdir. 1921 yılında Carl Jung "Psychological Types" adlı kitabında bilgiyi özümsemede farklı özelliklerin olduğunu belirtmiştir. Bu özellikleri belirtirken psikolojik tipleri algılama, dikkat, karar verme ve başa çıkma durumlarını bilişsel tercihler olarak açıklamıştır. Bunların dışında Jung insanları iki tip kavramla tanımlamıştır. Bu tipler *içe dönük ve dışa dönük tiplerdir* (Brown, Cristea, Stewart ve Brailsford, 2005: 70).

Stil kavramı ilk kez 1930 yılında Allport tarafından kullanmıştır. Allport stil kavramını kullanırken kişinin uyum ve yaşama kalitesi üzerinde etkili olan bilişsel stil

kavramı ile açıklamıştır. 1940 yılında ise, Guilford faktör analizi kullanarak algısal stil alanlarını tanımlamaya çalışmıştır. 1945 yılında Lowenfeld, yaptığı çalışmada her insanın bir baskın özelliğinin olduğunu, bu baskınlık sonucunda bireysel farklılıklar meydana geldiğini vurgulamıştır, 1954’de öğrenme stillerini Witkin ve Ash, alan bağımlı ve alan bağımsız kavramlarını açıklayarak Brooklyn College’de araştırmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan sonra öğrenme veya bilişsel biçim kavramını 1937’de Allport’un dışında davranışçı psikolojinin hâkim olduğu 1960 ve 1970 yıllarında yaygın bir şekilde kullanılmıştır. 1960 yılında ilk kez öğrenme stili Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıldan beri sürekli öğrenme stilleri hakkında araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların amacı insanların birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bu konu 1960’dan çok sonraları okullara girmiştir ve uygulama alanı bulmuştur (Oluk, Sambur ve Can, 2007: 1-2).

Öğrenme stilleri yukarıda bahsedilen süreçler içinde eğitim alanında 1970 yılında kullanılmaya başlanmış, daha sonra 1971 yılında Kolb, Rubbin ve Mc Intyre bu kavramı yapmış oldukları çalışmalarda kullanmışlardır. Yaptıkları çalışmalarda insanların zihinsel süreçleri üzerinde durarak insanların öğrenmesinin iki yolla olduğunu vurgulamışlardır. Bunların *düşünmek ve hissetmek olduğu* sonucuna varılmıştır.

Bloom 1976 yılında öğrenciler arasındaki farklılıklar ile ilgili olarak “Human Characteristics and School Learning” kitabında bu konuyu detaylı olarak ele almış, 1977’de Gregorc, öğrenme stilleri teorisi ile öğrenme stillerinin zihnin bir çerçevesi ve öğreneni gerçeklere yaklaştırma yolu olduğunu belirtmiştir. 1978 yılında Hunt, Butler Noy ve Rosser öğrenme stilleri kavramını açıklarken, en iyi öğrenme olanağını sağlamak için eğitim çevresi kavramını kullanmıştır (Şimşek, 2007: 25-30).

3.2. Öğrenme Stillerinin Tanımı, Kapsamı, Özellikleri

Bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini kapsayan ‘*öğrenme stilli*’ kavramı eğitim-öğretim açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biri öğrenme stilini bilmekten geçmektedir (Vural, 2004: 200). Dunn ve Dunn’a (1993) göre stil insanın parmak izi veya imzası gibidir. Öğrenme açısından önemli bir yere sahip olan bu kavramı ve bu kavramla ilgili olan modelleri ele almadan önce öğrenme stilinde önemli yeri olan stil kavramının ne olduğunu açıklamak gerekir.

Stil kavramı, moda, sanat, spor, medya vb. alanlarda kullanılan bir kavramdır. Bireylerin birbiri ile tutarlılık gösteren tercihlerinden oluşan genel bir niteliktir (Güven, 2004: 21). Bu kavramda bireyin tercihleri ön plandadır. Eğitimde bu kavrama baktığımızda ise, her öğrencinin öğrenme stillinin farklı olduğunu görmekteyiz. Bu farklılık kişilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını, derse karşı olan tutumunu ve buna bağlı olarak da çalışma verimliliğini etkiler. Öğrencinin cinsiyeti, zekâ ve kişilik özellikleri öğrenme stillerine etki etmektedir (Erden ve Altun, 2006: 20). Çünkü öğrenme stili öğrencinin bireysel özellik ve tercihleriyle ilgilidir. Bu tercihler bireyler arasında konulara yaklaşımlarını etkilediği gibi, bireyin öğrenme konularına yönelik olarak farklı yaklaşımlar izlemesini sağlayabilir. Fakat bireyler daha çok kendilerini daha iyi hissettikleri yaklaşımları geliştirirler ve onlara yönelimleri daha fazla olur. Kişilerin olaylara ve bulundukları durumlara gösterdikleri bu yaklaşımlar onların kişisel öğrenme stilini belirler. Bunun sonucunda kişilerin birbirinden farklı stilleri ortaya çıkar. Bu farklı öğrenme stilleri ile bireyin deneyimleri artmaktadır. Burada unutulmaması gereken bir nokta da birey bu kadar farklılığı tek bir öğrenme stili ile bazen kazanamayabilir. Yani birden çok öğrenme stili ile öğrenmesini tamamlar. Bazen iki bazen de ikiden fazla baskın öğrenme stili özelliklerini taşıyabilir. Örneğin, dokunsal ağırlıklı öğrenciler mutlaka ellerini bunun dışında işitsel stile sahip öğrencilerse tartışarak, konuşarak derse katılımı sağlarlar (Vural, 2004: 204). Bunların dışında bazı öğrencilerde sınavlara veya herhangi bir konuya çalışırken başka birinin onlara tekrar etmesi yani konuyu anlatmasını isterken, diğerleri ise bireysel olarak çalışarak ya da bir grup ile birlikte çalışarak öğrenmeyi tercih edebilmektedir. Burada birden farklı stille karşılaşılacak ve sınıf içinde bazen disiplin sorunlarının oluşabileceği ortamlarda öğretmenin yapması gereken, öğrencilerin aktifliğini bir taraftan sağlarken diğer bir taraftan da iyi bir rehber olmasıdır. Rehber olan öğretmen, ailelerin bilmesi gereken ilk şey çocuğun hayatına yön veren, onun başarısında etkin rol oynayan bu kavramın ne anlama geldiğini ve içeriğinin nelerden bahsettiğini bilmeleri gerekecektir. Aşağıda bu alanda çalışmaları bulunan araştırmacıların öğrenme stilleri hakkında tanımları verilmiştir. Bu tanımların dışında geçmişten günümüze öğrenme stilleri hakkında yapılan tanımlar tablo-1’de değişkenleri ile bir arada verilmiştir.

Öğrenme stilleri, öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan ve bireylerin öğrenme

sürecini içerisinde öğrenmeyi nasıl geçirdikleri hakkındaki tercihleridir (Şimşek, 2007: 13).

Öğrenme stilleri, bireylerin ve kültürel grupların bilgi ve fikirleri alma, işleme, sunma yöntemlerini tanımlayan bir yoldur (Demir, 2006: 30).

Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu onun yaşamı boyunca başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir. Yani, öğrenme stili bireyler hakkında ipucu veren somut olarak gözlemlendiğimiz ve bunları ayırt edebildiğimiz davranışları içerir (Güven, 2004: 22). Yaşamımızın her anında örneğin yürürken, oynarken, yazarken vb. davranışlarımızı etkileyen en önemli özelliktir. Diğer taraftan Reinert (1976) öğrenme stilini, bireylerin davranışlarını belli bir düzene yerleştiren bir çeşit içsel program olarak ele almıştır. Kısaca, Reinert (1976) bireyin öğrenmeye başlarken kendisine verilen bilgiyi alırken, bunu kullanılacak şekilde işlerken, kaydederken ve kullanırken programlandığı tarz olarak tanımlamıştır (Denizoğlu, 2008: 39).

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

Eğer bu farkındalık dikkate alınmazsa yani çocuğun öğrenme stilleri bilinmezse bireyler okulda, evde vb. alanlarda belli önyargılara tabi tutulurlar. Mesela, öğrenme stili bilinmeyen birey yaramazlık veya tembellik yaptığında öğretmen ve aile tarafından belli sözlere ve olumsuz davranışlara maruz bırakılabilirler (Boydak, 2005:4). Bu sözler sonucunda bazen farkına varmadan veya bilinçli olarak toplum suçlularının sayısını arttırmış oluruz. Örneğin;

Afrika’da Gana isimli bir ülke olan Astanti de bir aşiret bulunmaktadır. Bu aşiretin değişik gelenekleri, adetleri bulunmaktadır. Bu adetlerinden biri çarşamba günü doğan çocuklara takmış oldukları isimlerdir. Çünkü çarşamba günü doğan çocuklara QUWAKU ismini veriyorlar. Bu ismin anlamı ‘saldırgan’ demektir. Çocuklara sürekli bu isimle hitap edilmektedir. Quwak gel, Quwaku git..... Yani saldırgan gel, saldırgan git.....

Afrika ülkesi olan Gana’da şiddet olaylarının arttığı bir dönemde bazı araştırmacıların elde etmiş olduğu sonuçlar çok dikkat edilmesi ve üzerinde düşünülmesi gereken bilgilerdi. Çünkü bu sonuçlardan biri yukarıda bahsedilen açıklama ile ilgiliydi. Bu araştırmaların sonuçlarından biri Gana’ da meydana gelen suç olaylarının %50’si çarşamba günü doğan ‘‘Quwaku’’ isimli çocukların yaptığı ortaya çıkmıştır. Yani her gün saldırgan, saldırgan diye hitap edilen çocuklar (Kalkınç, 2007: 42).

Bu örnekte gerek aileler gerekse eğitimciler kendilerine çıkaracağı ders ne olmalıdır? Bunları kısaca özetlediğimizde;

1. Çocuklara aileler kişiliklerine zarar verecek sözlerden kaçınmalılar.
2. Öğretmenler sınıfta veya sınıf dışında çocuklara hitap ederken dikkat etmelidir.
3. Toplumda olumsuz davranışlar gösteren insanların büyük bir kısmı çocuklukta kişilikleri zarar gören ve yakın çevresinden dikkate alınmayan insanlardır. Anne-baba ve eğitimciler olarak topluma sağlıklı, mutlu, faydalı, zeki, başarılı bireyler yetiştirirken çocuğunuza veya öğrencilerinize hitap ederken dikkatli olmalısınız. Unutulmamalıdır ki; bireyin öğrenme stilini, gelişim döneminin özelliklerini bilmeden anne-baba ve öğretmenler olarak yakın çevremizdeki insanların başarılı çocukları ve belli alanlarda başarı göstermiş okullardaki çocuklarla, öğrencilerimizi, çocuklarımızı kıyaslamamalıyız.

Bu açıklamalardan herkes kendi üzerine düşen görevi yerine getirmezse öğretmen ve aile öğrencinin öğrenme stilini ve sergilediği davranışın altında yatan nedeni keşfetmezse eğitimle bireye ne kadar doğruyu, iyi-kötü kavramlarını kazandırırsa kazandırsınlar, toplumda bu bireyler istenmedik davranışlar sergileyecektir. Oysaki eğitimin tanımına baktığımızda eğitim, kişinin kendisini

tanımasını sağlayarak, onu geleceğe hazırlayan, sosyal bir uyum içinde yaşamını devam ettiren çalışmalar bütünüdür (Çağlayan, 2004: 15). Diğer bir deyişle; **eğitim**, bireyin davranışlarında kendi yaşantısıyla istendik davranış oluşturma sürecidir (Ertürk, 1979: 12).

Eğitim ile bireyin davranışlarındaki değişmeler toplumu, toplumda meydana gelen değişmelerin de bireyi etkilemesi kaçınılmazdır. Bu etkileşimden etkilenen birey, içinde yaşamını devam ettirdiği toplumsal, doğal, kültürel çevreyle sürekli bir etkileşim halindedir. Bireyin çevresiyle oluşturduğu bu etkileşim, eğitim vasıtasıyla hem hızlı, hem yoğun, hem de sağlıklı, etkili ve verimli olması beklenir (Uçan, 1989: 51). Eğitimin bu amacını gerçekleştirmesinde bir sistem olan okullara büyük görev düşmektedir. Çünkü okullarda meydana gelebilecek ya da karşılaşılabilecek bir sorun zamanla eve de taşınacaktır. Tersine bir durum da söz konusu olabilir. Yani evde de öğrenciyi etkileyen bir olay, ailenin öğrenciye karşı yaklaşımı okuldaki derslere, öğretmene, akran gruplarına yansıtacaktır. Bundan dolayı okul-aile öğrencinin eğitiminde her zaman işbirliği yapmalıdırlar (Boydak, 2005: 43). Bu işbirliği içerisinde öğrencinin en iyi nasıl öğrendiğini, öğrenme stiline uygun yolun ne olduğunu karşılıklı sorgulamaları gerekmektedir. Bu sorgulama onları öğrenme stiline ne kadar önemli olduğunu gösterecektir. Bu önemden dolayı yüzyıllardır araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmalardan bazıları tablo-1’de değişkenleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo-1. Farklı Öğrenme Stilleri ve Bunların Temel Aldığı Değişkenler

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	
Keefe	1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	Öğrenme stili , bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşmaları (uyuşmaları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	
Reinert	1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Öğrenme stili davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel programıdır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Entwistle	1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Mizaç, genel eğilim, uyum, eğilimlilik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.
Kolb	1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	
Das	1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir	
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğilimliliğinin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenilmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	

* Bu tablonun oluşturulmasında farklı yazarların öğrenme stillerini tanımlamada temel aldıkları değişkenler analiz edilerek bir sınıflama yapılmıştır. Seçilen yazarlar yıllara göre de ilgili temel aldıkları değişkenlerin benzerliklerine göre gruplandırılmışlardır. Tablo-1, Veznedaroğlu ve Özgür tarafından oluşturulmuştur.

Tablo-1’de görüldüğü gibi başarı için önemli bir basamak olan öğrenme stili kavramı tarihi süreci içinde birçok bilim adamının çalışma ve ilgi alanında yer etmiştir. Bu bilim adamlarının araştırmalarında üzerinde vurguladıkları nokta, öğrenme stili aslında kişilerin kendilerini tanımalarını ve güçlü yanlarını ortaya çıkarmalarını sağladığıdır. Bu ortaya çıkış aslında öğrenme stillerinin tüm yaşam boyunca devam ettiği, sadece okul sıralarında değil iş dünyasında da başarılı olabilmek için bir anahtar olduğunu bizlere göstermektedir. Bu şekilde ele aldığımızda öğrenme stilleri sayesinde bireyler kendi zayıf ve güçlü yanlarını bilerek çalışmalarını düzenler. Bunların dışında öğrenme stilleri, kişinin kendi kurallarını oluşturmaya ve kendini yönlendirmesine yardımcı olmaktadır. Bu yardım sayesinde öğrenme stilleri bireye diğerlerinden farklı olma özelliği kazandırmaktadır.

Kısaca, farklılıklarını avantaja çeviren kişiler için başarılı olmak hiçbir zaman rastlantı değildir. Bu nedenle bireylerin öğrenme stillerini bilmek ve kendilerinin bunu keşfetmesini sağlamak oldukça önemlidir. Bu keşfetme sürecinde öğrenmek ve öğretmek için birçok yol olduğunu, herkesin öğrenebilir ama herkesin aynı şekilde öğrenmediğini, bütün çocuklara uyan bir öğrenme stili olmadığını herkesin bilmesi gerekir (Şimşek, 2007: 4).

3.3. Öğrenme Stili Belirleyen Öğeler

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

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

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

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

Yetenekler: Bireyin doğuştan sahip olduğu, bir şeyleri yapabilme yetileridir. İnsanın sahip olabileceği tüm yetenekler farklı şekilde tanımlanmakta ve her bireyin kendine özgü ilave yetenekleri olabilmektedir. Yeteneklere özgü öğrenme ortamları ve etkinlikleri hazırlayabilmek yetenekleri geliştirebilmektedir.

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

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

3.4. Öğrenme Stillerin Öğretim ve Öğrenme Sürecindeki Rolü

İnsanoğlunun yaşamı boyunca kazanabileceği en önemli becerilerden biri hiç kuşkusuz öğrenmedir. Öğrenme sonucunda dünyayı keşfeden birey yaşadığı çevreye uyum sağlamakta, mesleği hakkında yeni fikirler üretmekte ve farklı öğrenmeler sonucunda gelecekteki planlarına ulaşmaktadır. Bu amaçlara ulaşmayı hedefleyen birçok kurum bu şekilde öğrenme sonucunda deneyimler kazanmaktadır. Bu kurumlardan biri

de eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların amacı bireyi geleceğe hazırlamanın yanında okullarda öğrenmiş olduğu bilgileri gerçek yaşamda kullanmasıdır. Bunun için de öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi gerekir. Bunun gerçekleşmesi için de önemli bir aşama olan bireyin bir bütün olarak tanınmasıdır. Bu noktada bireyin eğitiminde öğrenme faaliyetini gerçekleştiren en önemli kişilerden biri olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü, öğretmen okul çatısı altında öğrencinin zamanının çoğunu beraber geçirdiği, özellikle yaş grubu küçük olan (6-11 arası) öğrenmeye ve keşfetmeye meraklı ilköğretim birinci kademesindeki öğrencinin şekillenmesini sağlayan kişidir. Öğretmenin bu noktada öğrencide öğrenme sonucunda meydana gelen bazı davranışları kazandırırken öğrencinin nasıl öğrendiğini ve hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilmesi gerekir. Çünkü eğitimciler, uzun yıllardır her öğrencinin farklı öğrendiğine tanıklık etmektedir. Bu farklılıklar bazı yazarlar tarafından öğrenme biçimleri (learning style), bazılarına göre de bilişsel biçim (cognitive style) olarak adlandırılmaktadır. Bu adlandırmanın bu alanda çalışan bazı yazarlar tarafından farklı olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Ridding ve Cheema bu iki kavramın farklı olduğunu, bu farklılığın ise, biçim sayısından kaynaklandığını açıklamışlardır (Şirin ve Güzel, 2006: 235). Yani; bilişsel biçim genellikle iki uçlu olup kişi bu iki ucun bir noktasında yer almaktadır. Fakat bilişsel öğrenme biçiminde yer alan birey ise bilişsel biçimin aksine daha geniş bir alanın içinde yer alır. Kısaca bu iki kavram araştırmacılar tarafından farklı algılansa bile birbirine yakın ve ilişkili kavramlardır. Öğrenme stilleri son altmış yıldır tartışılmakta özellikle ülkemizde uygulanan öğrenci merkezli kuramlar doğrultusunda daha da önem kazanmaktadır. Bu konuda yıllardır çok çeşitli araştırmalar yapılmış ve öğrenme stillerinin eğitim-öğretim süreci üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu etkinin ortaya konulmasında oldukça önemli gerekçeler bulunmaktadır. Bu gerekçeleri maddeler halinde şöyle özetleyebiliriz:

- ✓ Günümüz okullarında her ne kadar yapılandırmacı modelin uygulanması sağlanıyorsa da genelde öğretim faaliyetlerinde öğretmen merkezli bir eğilimin olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenci merkezli bir eğitimden uzaklaşmamızı sağlamaktadır. Burada göz ardı edilen bir nokta vardır. O da öğrencinin öğrenme sürecinde kendi kişisel ihtiyaçlarından hareket ettiği ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu düşüncesidir. Bu da öğrenme stillerin öğretim aşamasında önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.
- ✓ Öğretmenin sınıf içinde sınıf yönetim becerisinin yeterli olmaması aynı zamanda öğrenciler arasında bireysel farklılıkları dikkate almadığını göstermektedir. Bu da tek düze bir eğitimin oluşmasını sağlayacaktır. Unutulmamalıdır ki her birey

birbirinden farklıdır ve farklı yöntem ve tekniklerle öğrenir.

- ✓ Kullanılan programlara göre sınıf içinde bir takım faaliyetler gerçekleşmektedir. Mesela, sınıf içinde öğrenme stillerinin önem kazanması ile birlikte eğitim-öğretim ortamının bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması gibi.
- ✓ Ülkemizde uygulanan programın ana amacını da oluşturan öğrenci merkezli eğitimin temelinde de öğrencinin öğrendiği bilgileri yaparak-yaşayarak öğrenmesi gerektiği, bunun için de öğrencinin geleneksel okul anlayışında olduğu gibi tam anlamıyla öğrenemeyeceğinin farkına varılması, eğitim-öğretim ortamında öğrenme stillerini bilmenin önemini arttırmıştır (Şimşek, 2007: 3).

Eğitimde önemi artan öğrenme stilleri kavramının yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekir. Farklı stillerle karşılaşan öğretmenin hangi öğrenme stiline karşın nasıl bir yol izleyeceğini bilmesi yapacağı çalışmalarda ona yol göstermektedir. Gerekirse meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanarak onların kendi sınıflarında uygulamış oldukları stratejileri araştırmalıdır. Bu şekilde öğretmen sınıfında karşılaştığı farklı öğrenme stilleri ile nasıl bir eğitim-öğretim yapacağını öğrenebilir. Öğrenme stili bilinen birey öğrenme sürecinde bu stilini devreye sokacaktır. Bu şekilde hem öğretmen hem de öğrenci zaman konusunda ekonomikliği sağlamış olacaktır. Aksi takdirde öğretmen, her öğrenciye aynı yollarla öğretme işini gerçekleştirirse daha önce bahsedilen zaman konusunda öğrenci ile birlikte büyük bir kayıp yaşayacaktır. Bu kayıp sonucunda belki de öğrencide dönüşü olmayan büyük tahribatlara neden olacaktır. Bu kayıplardan biri öğrencinin kendisine olan benlik saygısı ve ideal benliği kaybolacaktır. Öğrenme stili bilinmeden verilen eğitimle yetişen birey başarısızlıklarla öğrenilmiş çaresizlikle karşılaşarak başarısız olacaktır. Öğrencideki bu başarısızlık gelecekteki birçok çalışmasına yansımaya yarayacaktır. Bu tür olumsuz durumların yaşanmaması için de öğretmenlerin öğrenme stillerini bilmesi gerekir. Bu yüzden öğretmenin öğrenme stillerine dayalı öğretimi planlarken aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir.

1. Öğrenciye davranışlar kazandırılırken öğrencinin bütün duyu organlarına harekete geçirecek araçlar ve yöntemler kullanılmalıdır. Öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Bu ortamlarda uygulanan yöntemler kullanılırken eğitimin amacının çocuğu hayata hazırlamak olduğu unutulmamalıdır.
2. Öğrencilerin tercihlerine göre bireysel veya grup çalışmaları düzenlenmelidir.
3. Öğrencinin derse karşı güdülenmesi gerekir. Bundan dolayı öğrencinin güdülenmesini sağlayan içsel ve dışsal pekiştireçleri alması sağlanmalıdır.

4. Öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların amacına ulaşması için yapılan etkinliklerin planlı bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Bunun için de bu etkinlikler yalnızca gereksinimi olan öğrenciler için kullanılmalıdır.
5. Yapılacak çalışmalarda öğrencilere verilecek sorumluluklarda öğrenciye zorlama yolu ile sorumluluk verilmemelidir. Sorumluluk almak isteyen öğrenciye bu görev verilmeli almak istemeyen öğrenci de serbest bırakılmalıdır (Güven, 2004: 31).
6. Olumsuzluklardan ziyade öğrencinin olumlu ve başarabileceği yönlerine öğretmenin odaklanması gerekir. Bunu gerçekleştirirken ailenin desteğini de arkasına almalıdır. Ailenin çocuğun yapacağı çalışmalara aşırı müdahale etmemesi konusunda onları bilgilendirmelidir. Örneğin çocuk resim yapmayı veya hikâye yazmayı seviyorsa bu becerisini ortaya koymasına yardımcı olunmalıdır. Böylece öğrenci bu şekilde bir öğrenme stiline sahip öğrenmeyi gerçekleştirir (Fuller, 2005: 40).
7. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin önemle üzerinde durması ve dikkat etmesi gereken hangi öğretim yönteminin etkili olduğu ve son zamanlarda hangi yöntemin daha çok kullanıldığı değil, kendi öğrencilerinin özelliklerine göre bir yöntem belirlemesidir (Peker, 2005: 202).

Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenme stilleri bilinirse onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanacağı, öğretim faaliyetlerin amacına nasıl hizmet edeceği daha iyi anlaşılır. Böylece öğretmen sınıf içinde veya dışında yapacağı etkinliklerde öğrencinin daha sonraki hayatında kullanacağı ve başka alanlara transfer edeceği kalıcı davranışları gerçekleştirir. Kısaca; öğretim hem bir bilim hem de eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan bir sanattır. Bunun için eğitim sürecine katkısı bulunan herkesin bu süreci yaşanılmaya değer kılmak için üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekir.

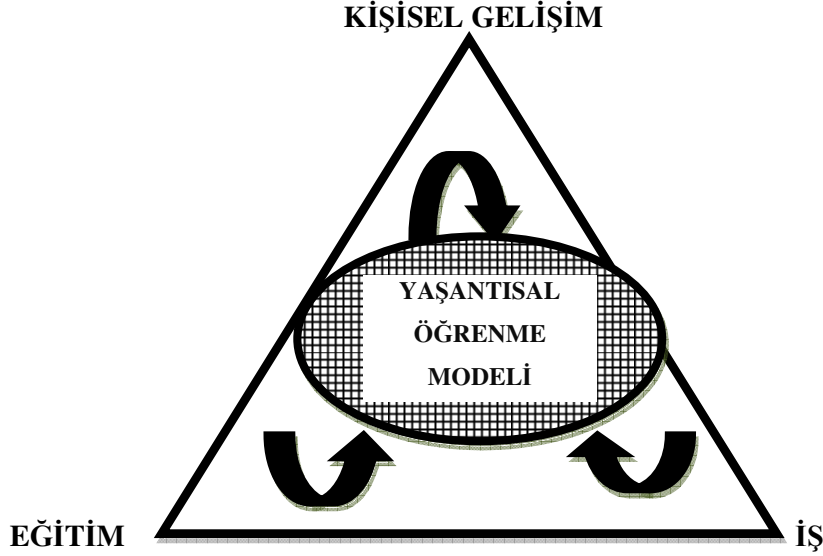
3.5. Öğrenme Stili Değişkenleri / Modelleri

Öğrenme stilleri alanında geçmişten günümüze bir çok çalışma ve araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda farklı modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

3.5. 1. Kolb'un Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Modeli

Öğrenme sürecini kaynak olarak deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren ve birçok çalışmaya temel olan çalışmada Kolb, diğer bilişsel öğrenme teorilerinden farklı olarak *yaşantısal öğrenmenin*, öğrenme sürecinde rolünü vurgulamaktadır (Hasırcı,

2006: 15; Özbek: 2007). Bu deneyimlerden bahsederken okul, aile, bireyin çalıştığı iş yeri bu deneyimleri etkilemektedir. Şekilde de görüldüğü gibi iş, kişisel gelişim ve eğitim insan yaşamını şekillendiren ve karşılıklı etkileşim içinde olan kavramlardır.



Şekil-3. Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme (Kolb, 1984).

Şekil-3’de Kolb’un yaşantısal öğrenme modelinde deneyimlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu deneyimler bireyin başarılı bir yolda ilerlemesini sağlamakta ve ona tecrübeler kazandırmaktadır. Bu tecrübeler de çeşitli kavramların ilişkisi sonucunda olmaktadır. Şekilde de görüldüğü gibi, Kolb’un yaşantısal öğrenme modeli çeşitli kavramların karşılıklı ilişkisi sonucunda oluşmaktadır.

Bu kurama yaşantısal öğrenmenin iki temel nedeni bulunmaktadır:

1. İnsan yaşamında önemli bir rolü olan yaşantıların öğrenme sürecindeki temel fonksiyonunu vurgulamak için kullanılmıştır. Böylece bu teori bazı öğrenme teorilerinden ayrılmaktadır. Bu yüzden “Yaşantısal” terimi, “Yaşantısal Öğrenme Teorisi”ni hem insan zihninin davranışlar üzerindeki etkisinden bahseden bilişselcilerden hem de davranışların ve çevremizdeki öğrenmelerin bilincin dışında yaparak-yaşayarak çevre faktörünün etkisi ile öğrenildiğini açıklayan davranışçılardan ayırmak için kullanılmaktadır. Bu farklı

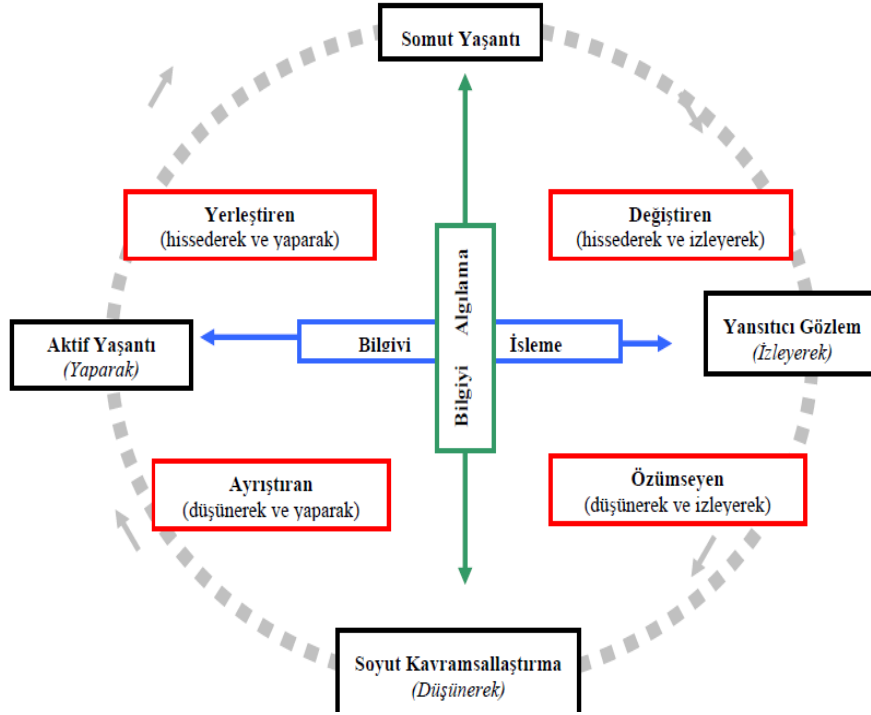
kuramcılardan ayrılan Kolb'un öğrenme ile ilgili düşüncelerini Riding ve Stephener (1998) göre şu şekilde vermişlerdir;

- a. Yaşantı yoluyla düşüncelerin biçimlendiği ve yaşantı ile tekrar oluşan en iyi kavrama biçimidir.
 - b. Yaşantı ile var olan ve yaşantıya dayalı bir süreçtir.
 - c. Kişi ile yaşadığı çevre arasında gerçekleşen bir süreçtir.
 - d. Deneyimlere bağlı olan bireyin elde etmiş olduğu bilgiler sonucunda yaratıcı ve bütüncü- bilgi sürecidir.
2. Kolb'un kuramına yaşantısal denmesinin nedeni çalışmalarında bilimsel dayanak olarak John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'in yaşantısal öğrenme modellerinden almış olması ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşantısal öğrenme teorisi bu bilim adamlarının paylaştığı şu önermelere dayanmaktadır:
- ✓ Öğrenme; sonuçlarından çok süreç olarak ele alınmalıdır. Bunun için okulda öğrencilere öğrenmeyi sağlarken zengin bir süreç döngüsü içinde bilgiler, fikirler verilmelidir. Bu işlev yapılırken gerçekten bunların öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığını da ayrıca test etmek gerekmektedir.
 - ✓ Öğrenme sayesinde insanoğlu dünyaya bir uyum sağlama çabası içine girmektedir. Bu uyumu sağlarken farklılıklar, benzerlilikler, çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecini yönlendiren şey çatışmalar, farklılıklar ve anlaşmazlıklardır.
 - ✓ İçi doldurulmayacak kadar geniş olan öğrenme kavramı sadece bilişsel süreçlerin bir sonucu değil, aynı zamanda düşünme, hissetme, algılama ve davranışların toplamının bütünleşmiş işlevlerinin de bir sonucudur.
 - ✓ Öğrenme bilgiyi oluşturma sürecidir. Yaşantısal öğrenme teorisi, bilginin kişisel bir anlamı olduğunu ve öğrenci tarafından yapılandırmacı bir anlayışla tekrar tekrar oluşturulduğunu savunmaktadır. Teoriye göre bilgi, yaşantıların kavranması ve dönüştürülmesinin bileşiminden kaynaklanır.
 - ✓ Öğrenme, bireyle çevre arasındaki karşılıklı bir etkileşime dayanmaktadır. Bu etkileşim içinde birey birçok şema geliştirmektedir. Piaget'in deyimiyle yeni yaşantıları var olan kavramlara özümseme ile var olan kavramları yeni yaşantılara uydurma sürecinin dengesi vasıtasıyla oluşmaktadır (Kanadlı, 2008: 20).

Yaşantısal öğrenme, bilişselci ve davranışçılara alternatif bir kuram olmaktan ziyade öğrenmenin biliş, yaşantı, algı ve davranışın bileşimi olduğunu ortaya koyan bir kuramdır. Yani yaşantısal öğrenme kuramında bilginin oluşumu, iş ve diğer yaşamsal etkinlikler arasında kurulan bağ çok önemlidir (Lu, Jea, Gong, Clark, 2007: 187). Kolb'un öğrenmeye getirmiş olduğu bu bakış açıları daha sonra birçok bilim adamının çalışmasına ve araştırmasına konu olmuştur.

Kolb, ortaya koymuş olduğu bu model sonucunda öğrenme stilleri alanında çalışmalar gerçekleştirmiştir. Kolb öğrenme stilleri alanında çalışmalarını gerçekleştiren 1923 yılında Jung tarafından ortaya konulan öğrenme döngüsü modelini temel almıştır. Jung'un modelinden etkilenen Kolb, 1970'lerde kişilerin öğrenme stillerini temel alan yaşantısal öğrenme modelini ortaya koymuştur. Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, bu yaşantılar sonucunda elde etmiş oldukları tecrübelerinden öğrenirler. Bu öğrenmenin sonuçlarını elde etmiş oldukları şemalarda değerlendirerek doğru kararlar elde etmeye çalışırlar.

Kolb öğrenme sonucunda elde edilen yaşantıların önemli olduğunu 1970 yılında öğrenme stilleri alanındaki çalışmalarında vurgulamıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrenme stili kavramı üzerinde halen araştırmalar yapan Kolb aşağıdaki şekil-4'de olduğu gibi öğrenme stillerini sınıflandırmış ve bunların özelliklerini açıklamıştır.



Şekil-4. Yaşantısal Öğrenme Kuramına Göre “Öğrenme Çemberi”(Kolb, 1985:12).

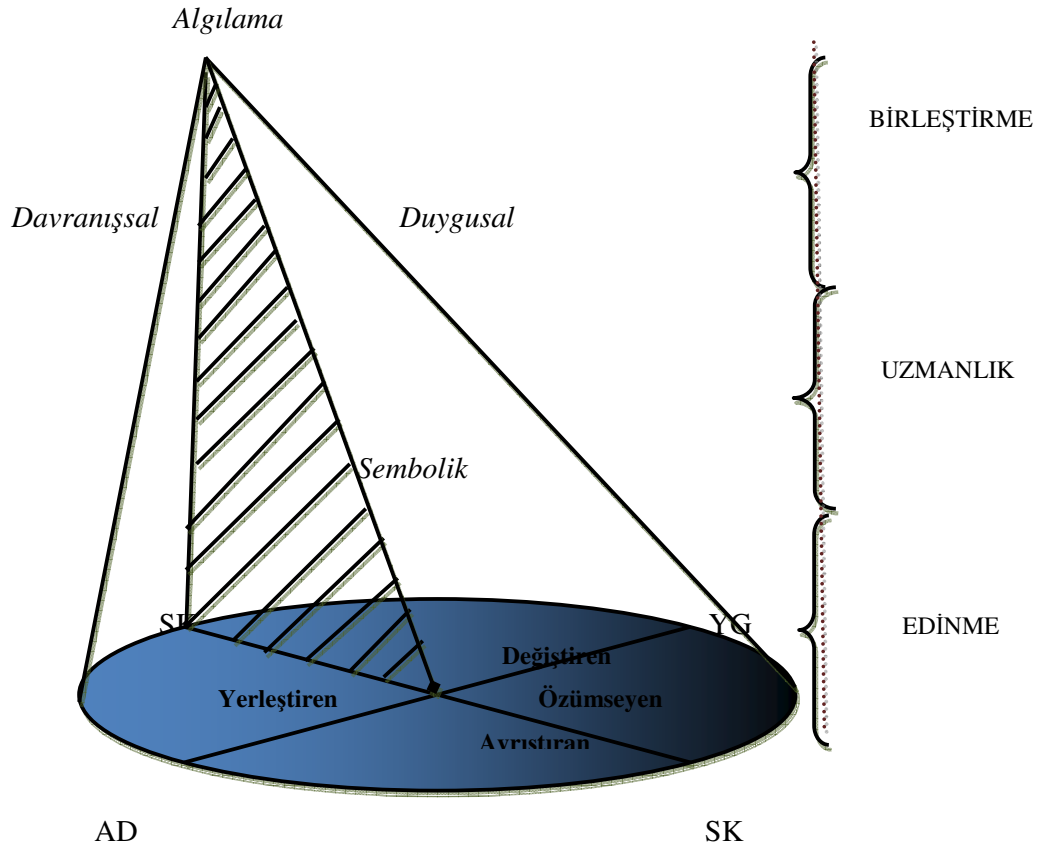
Şekilden yola çıkarak yaşantısal öğrenme modelinin en temel ilkesi “Öğrenme”dir. Kolb’a göre öğrenme deneyimlerle kazanılan bir süreçtir. Diğer ilke ise her bireyin aynı şekilde öğrenmediğidir. Bu iki ilkedен hareketle kuramın ana yapısı oluşmakta ve yukarıdaki şekilde olduğu gibi dört aşamalı döngü meydana gelmektedir. Bu dört aşamalı döngü Kolb’un öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Kolb bu stilleri yukarıdaki şekil-4’de olduğu gibi gösterirken yatay ve dikey koordinatları üzerinde temel boyutları ilk önce açıklamaya çalışmıştır. Bu boyutlar **kavrama** ve **dönüştürme**’dir. Bu iki kavramı yukarıdaki şekilden yola çıkarak açıkladığımızda:

Şekilde dikey çizgi kavrama, yatay çizgi dönüştürme boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutlardan kavrama; somut deneyimler, sezgisel yollarla öğrenmeyi açıklarken, dönüştürme ise içsel yansıtma ve dışsal hareket yolu ile oluşan öğrenmeleri açıklamaktadır. Bu boyutlardan hareketle dikey boyutunda yer alan aynı zamanda kavrama boyutunu oluşturan somut deneyim ile soyut kavramsallaştırma yer alırken, yatay boyutunu ise, dönüştürme boyutunu oluşturan yansıtıcı gözlem ve aktif deneyim

öğrenme stili yer almaktadır. Kolb bu öğrenme stillerini ele alırken insanların dört alanda geliştiğini belirtmiştir. Bunlar:

1. Duyarlılık ve Hissetme yeteneklerinin gelişmesi sonucu oluşan *Duygusal*lık,
2. Bilişsel ve Düşünme yeteneklerinin gelişmesi sonucu oluşan *Simgesel*lik,
3. Hareket etme ve Davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi sonucu oluşan *Davranışsal*lık,
4. Gözlem yeteneklerinin gelişmesi sonucu oluşan *Algısal*lıktır.

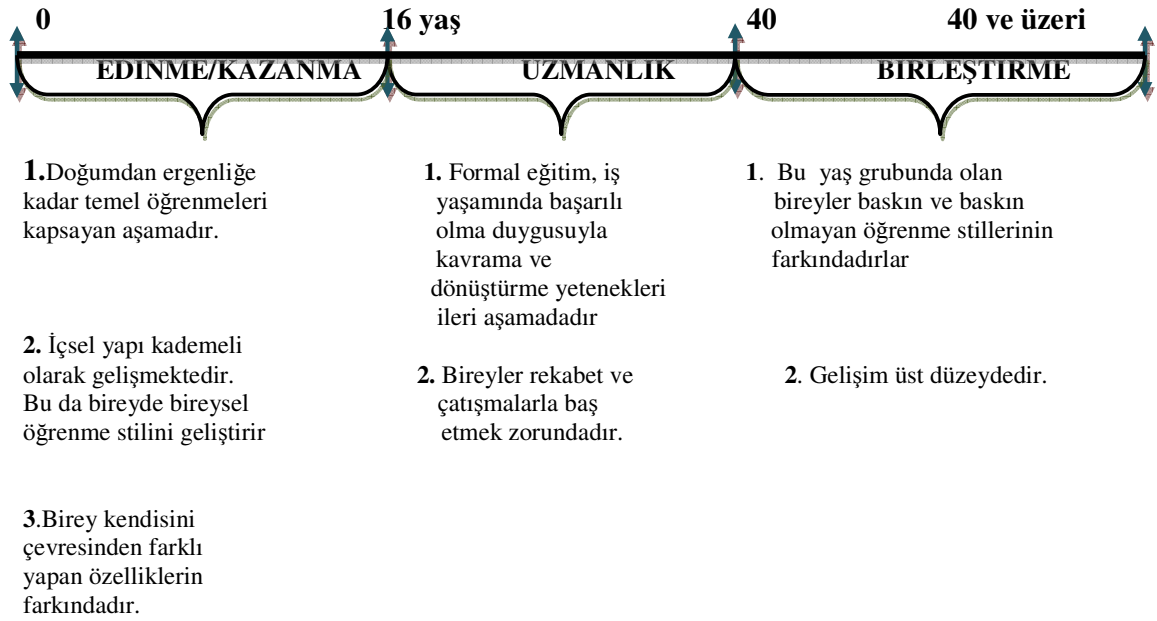
Yukarıdaki dört boyutun öğrenme stilleri ile ilişkisini şu şekilde göstermiştir.



Şekil-5. Gelişme Aşamaları ve Yaşantısal Öğrenme Kuramı (Kolb, 1981: 250).

Şekilde gelişme sürecindeki boyutlar Kolb tarafından ortaya konulan öğrenme stilleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Koni şeklindeki bu yapıda tabanlar düşük düzeyde bir gelişimi gösterirken, en tepede bulunan nokta ise gelişimdeki ileri düzeyi

göstermektedir. Bunun yanında gelişme sürecini kendi içerisinde üç aşamaya ayırmaktadır. Bunlar:



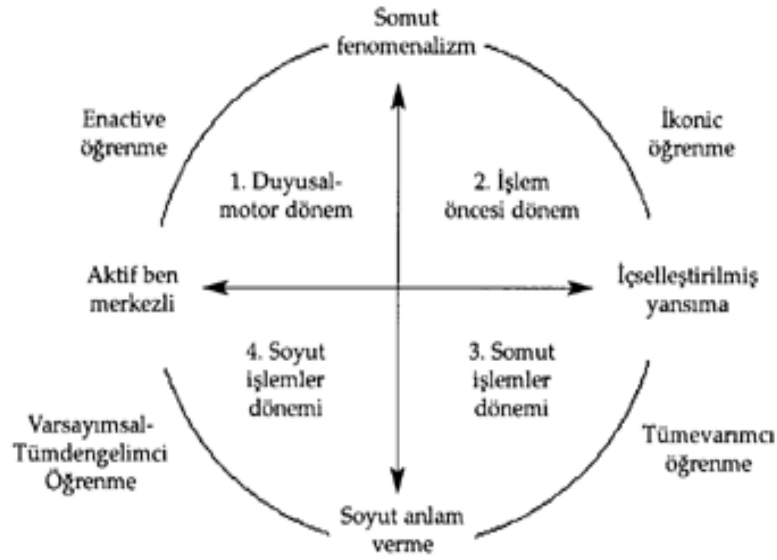
Şekil-6. Gelişim Sürecinin Aşamaları

Kolb'un yukarıda bahsedilen gelişim hakkındaki düşünceleri onu bazı bilim adamlarından ayırmıştır. Mesela; Kolb öğrenme stillerinin kişinin çevre ile etkileşimi sonucunda oluşan bir durum olarak değerlendirirken, diğer öğrenme stilleri konusunda çalışmalar yapan bilim adamları ise, öğrenme stillerinin genetik ve biyolojik özelliklere bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Bundan dolayı öğrenme yollarını dört ana (somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim) başlıkta toplamıştır (Gencel, 2006: 61-62). Bu öğrenme yolları daha sonraki bölümde açıklanacağı için Kolb'un gerek öğrenme stillerini gerekse bahsedilen öğrenme yollarının temeli olan yaşantısal öğrenme modeli yukarıda kısaca açıklanmıştır. Bu açıklamalara ek olarak bu modelin nasıl ortaya çıktığına baktığımızda bunun temelinde farklı bilim adamlarının araştırmaları yer almaktadır. Bu bilim adamları çalışmaları sonucunda çeşitli modeller oluşturmuşlardır. Bu bilim adamlarından biri Piaget'dir. Piaget'le ilgili bilgiler ve dönemlerinin özellikleri aşağıda açıklanarak verilmiştir.

3.5.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemi

Piaget yirminci yüzyılın en önemli bilim adamlarından biridir. 1920'li yıllarda geleneksel görüşe karşı çıkarak çocukların yetişkinlerden daha ilkel düşünce örüntüsü gösteren küçültülmüş yetişkinler olduğunu, kendilerine özgü dünya görüşü ile çevreyi keşfetmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Şair Nora Perry'nin dediği gibi; **“çocukların düşüncelerini kim bilebilir?”**... Onların zihinlerinden geçen düşünceleri okuyamaz ve anlayamayız. Onların zihinlerinden geçenleri görmemiz imkânsız olduğu içinde Piaget çocukları daha iyi anlamak ve onların var olan dünyaya daha rahat uyum sağlamaları için çocuğun gelişimini yaş aralıkları ile belirterek dönemlere ayırmıştır.

Piaget'e göre bilişsel gelişimde dört dönem bulunmaktadır. Bu dönemler aşağıdaki şekil-7'de verildiği gibi birbirinin içine geçmiş bulunmaktadır. Bir dönemler sırası ile yaşanmaktadır. Yani basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Bunlar aşağıdaki şekilde verildiği gibidir;



Şekil-7. Piaget'in Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli (Kolb, 1984: 25).

Şekil-7'de görüldüğü gibi Piaget'in dönemleri ve yaş aralıkları şu şekildedir:

1. Duyusal-edimsel öğrenme aşaması (*sensorymotor*) : 0-2 yaş arası,
2. İşlem öncesi öğrenme aşaması (*pre-operational*) : 2-7 yaş arası,
3. Somut işlemler aşaması (*concrete operational*) : 7-11 yaş arası,
4. Soyut işlemler aşaması (*formal operational*) : 11-ve daha yukarı yaşlar.

Duyusal Motor Dönem (0-2 yaş): Dokunma gibi basit duyuşal verilerden, tutma ve emme gibi basit hareketlerden işe başlayan çocuk, temel süreçlerin üzerine yenilerini koyarak çevresini anlayabilecek bir bilişsel sistem geliştirmeye başlar. Bu dönemde çocuğun kazandığı en önemli zihinsel süreç ‘‘nesnelerin değışmezliğı’ ilkesidir. Nesnelerin sürekli olduğunu ve göz önünden kaldırılınca bile var olmaya devam ettiklerini anlayan çocuk, nesneleri zihninde bir süreçle temsil etmeye başlar. Bu durum; kavram ve dil gelişiminin başlangıcını oluşturur (Bergan ve Dunn, 1970: 81).

İşlem Öncesi Öğrenme Aşaması (pre-operational 2-7 yaş arası): Bu dönemde çocuk sözcük kullanmaya ve çeşitli nesneleri sembolize ettiğı dönemdir. Örneğın bir ağaç dalını at gibi kullanabilir. Bu çocuğun hayel gücünü kullandığını göstermektedir. Nesnelerin korunumu kazanmayan birey olayları da tersine düşünememektedir. Bu dönem kendi içinde iki alt basamakta incelenebilir:

Birincisi; 2-4 yaş arasını kapsayan ve dünyayı zihinsel olarak ifade etmede sembolik düşünce yeteneğı hakimdir. Bu dönemde çocuklar sembolik oyunlar oynamaktadır. Çocuk sembolik oyunda üç önemli adımı tamamlar:

1. Yaş büyüdükçe sembolik oyunlar gerçek yaşam koşullarından ayrılmaya başlamaktadır. Çevrelerinde bulunan nesneleri kullanarak oyun oynarlar (telefonda konuşmak için oyuncak bir telefon kullanmaları, su içmek için bardak kullanmaları gibi). Çocuk burada taklit yolunu kullanarak çevreyi anlamaya çalışmaktadır. İki yaşında daha az gerçek oyuncakları başka bir şey yerinde kullanır (Bir bloğı telefon ahizesi olarak kullanmak gib). Üç yaşında çocuk nesnelere ve olaylara gerçek yaşantıyı destekleyen anlamlar yüklemektedir (Odanın bir köşesini uçağın içi olarak kullanması gibi).
2. Bu dönemde benmerkezcilik hâkim olduğı için çocuk kullanacağı nesneleri kendisine fayda sağlayacak şekilde kullanmaktadır (Bir sopayı kaşık gibi kullanarak kendisini besler yaş ilerledikçe oyuncak bebeğini beslemeye çalışır).
3. Sembolik oyun aşamalı olarak daha karmaşık yapıları içerir. İlk önceleri bir bloğı çay içmek için sadece kendisi için kullanırken, daha sonra arkadaşlarını buna dâhil ederek yalnızca kendisi için olmaktan çıkarmaktadır.

İkinci aşama; 4-7 yaşlarını kapsayan sezgisel düşüncedir. Bu aşamada çocuğun en önemli özelliğı **odaklanmanın** olmasıdır. Aynı miktarda ve aynı şekilde iki su bardağına su koyduğunuzda, bu su bardaklarından birinin suyunu daha sonra ince uzun bir bardağı boşaltıldığınıza hangisinde su daha fazla diye sorulduğunda ince uzun bardakta daha

fazla su olduğunu söyleyecektir. Kararını suyun yüksekliğine göre verecektir. Yine bu dönemin bir özeliği **dönüştürülebilirlik** özelliğinin olmayışıdır (Bayhan ve Artan, 2004: 54-55). Yani bir işlemi tersine döndürme konusunda yeterli değıllerdir.

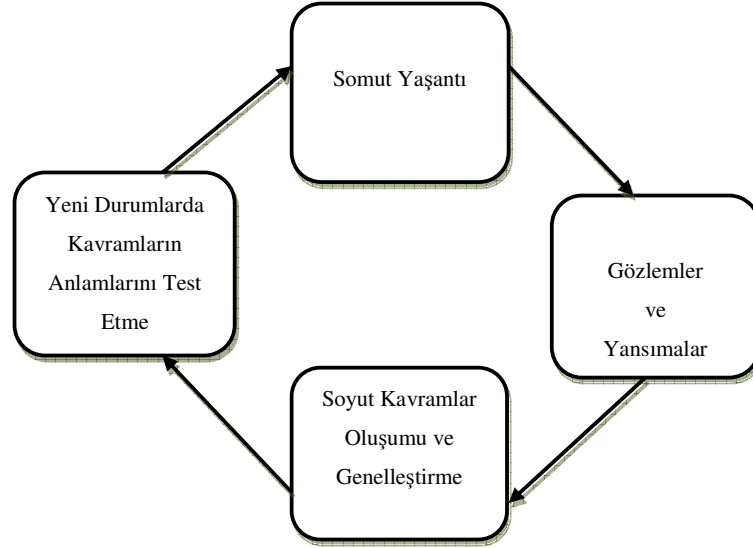
Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş arası): Bu dönemde ben merkezcilikten işlem öncesi döneme göre uzaklaşmaya başladığı dönemdir. Olaylara mantıksal olarak yaklaşmaya çalışır. Düşüncelerinde daha esnek ve mantıklıdır. Sayı korunumu, miktar korunumu, hacim korunumu, diğler dönem olan işlem öncesinde yok iken, bu dönemde kazanılmıştır. Nesneleri belli özelliklerine göre sınıflamaktadır. Yine olayları ve işlemleri tersine çevirebilmektedir (Bergan ve Dunn, 1970: 85).

Soyut İşlemler Aşaması (*formal operational* 11 ve daha yukarı yaşlar): Bu dönemde soyut düşünce gelişir. Çocuk değışkenleri birleştirip ayırabilir. Ergenlik benmerkezciliğı görülür. Bu benmerkezcilikte birey başkalarının düşünceleri ve kendi düşünceleri arasında bir karmaşa içine girmektedir. Kendi doğruları ile çevresinde var olan gerçekler arasında bir karmaşa yaşamaktadır (Atkinson, 1988: 105). Aşırı idealist davranışlar sergilemektedir. Bu dönemdeki benmerkezcilik kendisini iki şekilde göstermektedir;

1. *Hayali seyirciler*; bu kavram içerik olarak ergenin etrafındaki insanların düşüncelerine önem vermesi ile ilgilidir. Yani birey kendisine verdiği önemin bir benzerinin çevresindeki insanların da verdiğıine inanmaktadır. Mesela, kendisini güzel bulan bir insanın etrafındaki insanların da onun güzelliğı ile ilgilendiğini sanmaktadır. Eğer kendini çirkin buluyorsa herkesin onun çirkinliğı ile ilgilendiğini düşünebilir.
2. *Kişisel hikayeler*; ergenin bu aşamada yaşamın diğler insanlarınkinden oldukça farklı sadece kendisine özgü dramatik olduğunu düşünmektedir. Üzücü kişisel hikâyeler geliştirebilir. Mesela, 25 yaşında öleceğini, hiçbir zaman başarılı ve mutlu olamayacağı gibi (Küçükkaragöz, 2006: 99).

Kolb'un "Yaşantısal Öğrenme Kuramını" ortaya koyarken etkilenmiş olduğu kişilerden diğleri Lewin'dir. Öğrenme süreci içerisinde bireyin yaşamış olduğu tecrübelerle dikkat çeken Lewin, davranışları açıklarken kişisel yaşantıların toplamı olarak açıklamıştır. Lewin bu yaşantılar sonucu oluşan öğrenmelerinin gelişme ve

değişme basamakları ile bir süreç olarak birbirini izlediğini açıklamıştır. Burada ki sürecin başlangıç noktası “şimdi ve burada” (now and here) yaşantısı ile başlamakta, bu tecrübeler süresince gözlemler ile çeşitli veriler elde edilmekte, bu verilerin analiz edilmesi ve bu analizler sonucunda elde edilen yeni yaşantılar alınmakta ve bireyde davranış değişiklikleri oluşmaktadır. Bu davranış değişiklikleri kalıcı hale gelerek öğrenmeyi oluşturmaktadır. Lewin de öğrenmeyi dört basamakta gerçekleşen bir döngü olarak ele almaktadır. Bu döngü aşağıdaki şekilde verildiği gibidir.

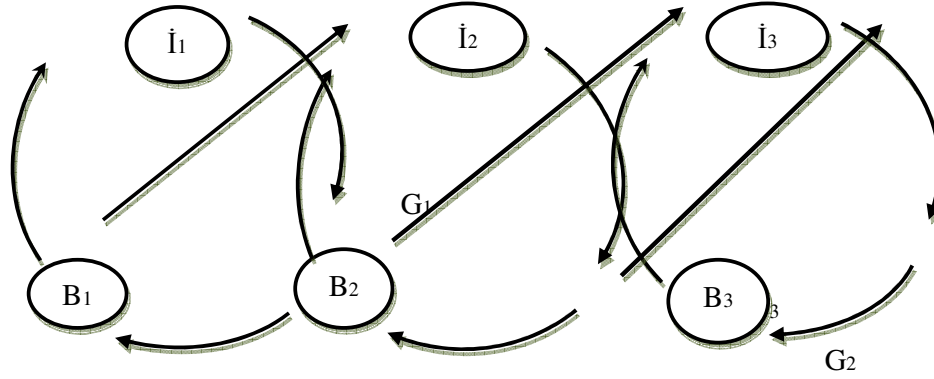


Şekil-8. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli (Kolb, 1984: 21).

Şekil-8'de görüldüğü gibi, bir basamak diğer basamaklarla ilişki içerisinde. Bu ilişkiye baktığımızda somut yaşantılar gözlemlerin, gözlemler soyut kavramların ve genellemelerin yapısını oluşturmakta, kavramların yeni durumlarda kullanılması ve deneyim haline gelmesi ise bireyin yeni yaşantılar edinmesine hizmet etmektedir (Gencel, 2006: 57).

Yaşantısal öğrenme modelinin önemli isimlerinden olan Dewey'nin modeli Lewin' in öğrenme modeline benzemektedir. Dewey'ninde modeli dört basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar, içtepi, gözlem, bilgi, düşünce aşamalarından meydana gelmektedir. Bu basamakları açıklarken yaşantılar sonucu bireyde içsel tepkiler oluştuğunu, çevrenin gözlenmesi ile bilgiler edinildiğini açıklamıştır. Bu açıklamalar sonucunda birey belirli kararlar elde etmekte ve belli sonuçlara ulaşmaktadır. Bu

sonuçlarla birey elde etmiş olduğu tecrübeler, düşünceler tekrar bireyde içsel tepki yaratmakta ve bu şekilde döngü tekrar etmektedir (Gencel, 2006: 57; Koç, 2007: 38). Bu döngü aşağıdaki şekil-9’ da görüldüğü gibidir.



Şekil-9. Dewey’nin Yaşantısal Öğrenme Modeli (Kolb, 1984).

B1: Bilgi1

B2: Bilgi2

B3: Bilgi3

D1: Düşünce1

D2: Düşünce2

D3: Düşünce3

G1: Gözlem1

G2: Gözlem2

G3: Gözlem3

İ1: İçtepi1

İ2: İçtepi2

İ3: İçtepi3

Yaşantısal Öğrenme Modelinin bakış açıları ile yeni boyutlar kazandıran Dewey, Lewin, Piaget’nin görüşlerini birlikte ele aldığımızda, öğrenme konusunda üç bilim adamı öğrenmenin bir süreç ve döngü olduğunu, yaşantı sonucunda elde edilen olgu, olaylar, kavramlarla sürekli değiştiğini ve gelişmenin bunlar sonucunda meydana geldiği bilgisine ulaşılabiliriz. Diğer bir sonuç ise, öğrenmenin doğasında olan çatışma ve gerilimdir. Dewey bu çatışmaların içsel tepkiler ile bilinç arasında olduğunu, Lewin’in ise somut deneyim ve soyut kavramlar ile gözlem ve davranışlar arasında gerçekleştiğini, Piaget’e göre ise de, yaşantıların özümstenerek bilişsel şemalara yerleştirilmesi ile meydana geldiğini vurgulamıştır (Gencel, 2006: 35; Koç, 2007: 38).

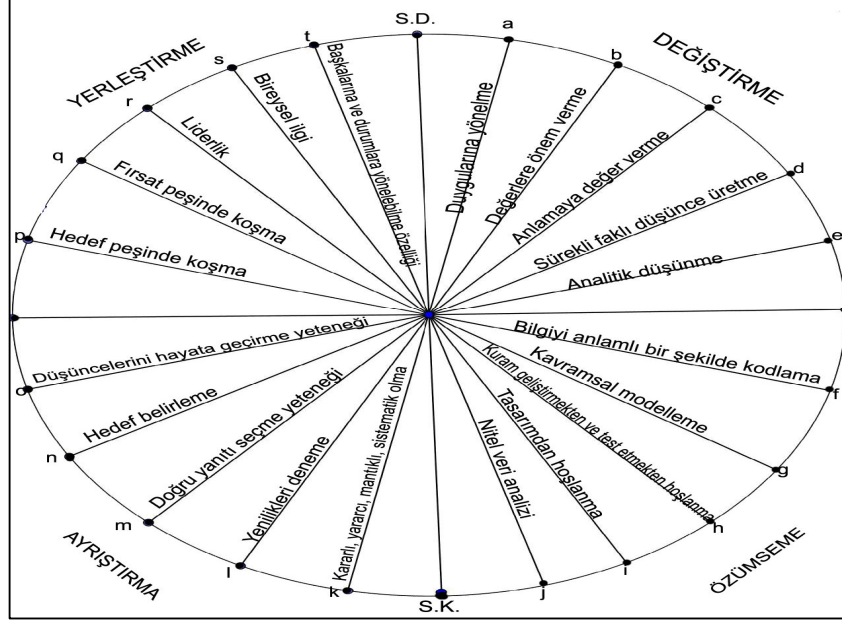
Yaşantısal öğrenme kuramında hakkında farklı bilim adamlarının görüşlerinden sonra 1960’dan bu yana bu model üzerinde çalışmalar yapan Kolb bu modeli temele alarak öğrenme stilleri konusunda önemli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Kolb’a (1984) göre öğrenme stili bireyin kendisinde var olan yeteneklerini kullanması ve bu yeteneklerini kullanırken tercihlerde bulunmasıdır (Güven, 2004: 22). Yani bu kavrama

farklı bir bakış açısı ile yaklaşan Kolb, bireyin tercihlerde bulunurken bilgiyi anlamlandırması ve bunu işlemesi olarak ele almıştır. Bu açıklamalardan yola çıkan Kolb dört tip öğrenme biçimi tanımlamıştır. Bunlar aşağıdaki şekil-10’da verilmiştir;



Şekil-10. Kolb’ un Öğrenme Stilleri Modelleri (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 10).

Yukarıdaki sınıflandırmayı yaparken Kolb, Jung’un Psikolojik tipler kuramından yararlanarak yapmıştır. Yani Kolb’un öğrenme stilineki “somut-soyut” alan, Jung’un modelindeki “algısal–sezgisel” alana benzemektedir. Kolb’un Jung’un modelinden hareket ederek oluşturduğu öğrenme stillerini ana başlıklar halinde ele alırken bu ana başlıkların günlük yaşamda karşılıklarının olmasına dikkat etmiştir. Örneğin insanlar farklı öğrenme stilleri ile hayata bakış açıları farklı olduğu için bazıları hissederek, düşünerek, izleyerek ve yaparak öğrenmektedir. Kolb bu kavramları oluştururken de hangi ana temel kavramlara karşılık geldiğini açıklamıştır. Soyut stile sahip olanlar olaylara yaklaşımı düşünerek, somut stil hissederek, yansıtıcı stil izleyerek, aktif stil ise yaparak-yaşayarak gerçek yaşamı kavramaya ve en önemlisi öğrenmeye çalışır (Williams, Adler, Whiting, 2004: 214). Diğer bir yandan her iki modelde de “aktif-yansıtıcı” alan aynen yer almaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 10). Jung’un modelinden farklı olarak Kolb öğrenme stillerini, yollarını ve biçimlerini yukardaki şekil-10’daki gibi sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmayı yaparken Yeterlik Çemberinden yola çıkarak öğrenme stillerinin özelliklerini açıklanmaya çalışmıştır. Yeterlik çemberinin temeli de daha önce açıklanan yaşantısal öğrenme modeline dayanmaktadır. Yeterlik çemberinde bahsedilen öğrenme stillerinin özellikleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir.



Şekil-11. Yeterlik Çemberi

*''İlke Evin Gencil Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzey'' doktora tezinde bahsedilen ve sadece harflerle açıklanan yeterlik çemberi araştırmacı tarafından harflerin ne anlama geldiği yazılarak yukarıdaki yeterlik çemberi tekrar oluşturulmuştur.

3.5. 3. Kolb'un Öğrenme Stilleri

Kolb, insanların dört öğrenme stiline sahip olduklarını belirtmiştir. Bu öğrenme stilleri şu şekilde sıralanmaktadır;

Yerleştiren (Accomodator): Bu öğrenme stiline sahip bireylerin planlama yapma ve kararları yürütme önemli özellikleridir. Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin sebebi, bu stile sahip bireyler, değişmelere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlar için en uygun olmalarıdır (Peker, 2003: 6). Planlama, bir takım kararların alınmasında ve yürütülmesinde temel bir özelliktir. Bu özelliğe sahip bireyler öğrenme ortamı içinde açık fikirli oldukları için de değişmelere kolay uyum sağlarlar. Yani bireyin aktif olduğu yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Sürekli keşfetme eylemi içindedirler. Bu stille sahip bireylerde yönetim, pazarlama ve bankacılık gibi mesleklere eğilim bulunmaktadır (Akkoyunlu ve Soylu, 2008: 183-193).

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir
(Kaya, 2007: 28; Karakış, 2006: 58);

Özellikleri:

- ✓ Meraklı ve sezgisel güce sahip olma,
- ✓ Hedef peşinde koşma,
- ✓ Fırsat peşinde koşma,
- ✓ Koşullara uyma ve esnek olma,
- ✓ Risk alabilme,
- ✓ Liderlik,
- ✓ Bir konuda ya da durumda taraf olma,
- ✓ Açık fikirli olma,
- ✓ İyi kılavuzluk yapma ve sosyal olma,
- ✓ İyi organize edebilme,
- ✓ Somut düşünme,
- ✓ Deneyime açık olma,
- ✓ Kuramcı olma,
- ✓ Bireye bağımlı olma,
- ✓ Yetersiz analitik düşünme yeteneğıne sahip olma,
- ✓ Eylem yönelimli olma,

Öğrenme ile ilgili sorusu: *Ya.....ise?*

Üstün Yönleri:

- ✓ Eylem ve sonuç odaklı olma,
- ✓ Planları gerçekleştirme,
- ✓ Risk alma,
- ✓ Yeni bir durumla karşılaştığında zorluk çekmeme,
- ✓ Fırsat arama,
- ✓ Bireysel ilgi
- ✓ Başkalarına ve durumlara yönelebilme özelliğı
- ✓ Gerçeklere ve geleceğın gerçek olma durumuna inanma,
- ✓ Açık fikirli olma,
- ✓ Faydalı olma,
- ✓ Benmerkezci olma yerine insan yönelimli olma,
- ✓ Sanatsal bakış açısına sahip olma,

Zayıf Yönleri:

- ✓ Kendi ulaştığı sonuca güvenmeme,
- ✓ Bazen sabırsız olma,
- ✓ Denetim isteme,
- ✓ Düzenli olamama,
- ✓ Bilimsellik konusunda yeterli olmama,
- ✓ Kuramı önemsememe,
- ✓ Problem çözümlerinde hata yapma,
- ✓ Gerçeklere az bir ilgi duyma,
- ✓

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımı:

- ✓ Grup çalışması,
- ✓ Rol yapma,
- ✓ Öğrenciye verilen konular hakkında öğrencinin sunum yapması,
- ✓ Problem çözme,
- ✓ Grup halinde projeler hazırlama,
- ✓ Tartışma,
- ✓ Sorgulama ve araştırmaya yönelik sorular sorma,
- ✓ Benzetimler yapma,
- ✓ Laboratuvar çalışmaları.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler açık fikirlidir. Değişiklere kolaylıkla uyum sağlamaktadır. Bu bireylerde yaparak-yaşayarak ve aynı zamanda hissederek öğrenme söz konusudur.

Özümseyen (Assimilator): Kavramsal modeller yaratmak, yansıtıcı gözlem ve öğrenme en belirgin özellikleridir. Bir şeyler öğrenirken soyut fikirlere yoğunlaşırlar. Yani bu öğrenme stiline sahip kişilerin kavramsal modelleri yaratma, bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşma, izleme ve kavramlar yolu ile düşünme en belirgin özellikleridir. Özümseyen öğrenme stili yansıtıcı gözlem ile soyut kavramlaştırma öğrenme biçiminin birleşimi ile oluşmaktadır. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler daha çok eğitim, hukuk ve sosyoloji gibi mesleklere eğilim duyarlar (Şirin ve Güzel, 2006: 238; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005: 11).

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Karakış, 2006: 60).

Özellikleri:

- ✓ Soyut düşünme,
- ✓ Tümevarımsal yolla anlama,
- ✓ İyi sentez yapma,
- ✓ Kuram geliştirmekten ve test etmekten hoşlanma,
- ✓ Rakamlardan hoşlanma,
- ✓ Anlamaya değer verme,
- ✓ Çoklu bakış açısı üretme,
- ✓ Analitik, mantıklı ve sistematik olma,
- ✓ Kavramsal modelleme,
- ✓ İyi düzenleme yapma,
- ✓ Çok sosyal olmama,
- ✓ Nitel veri analizi,
- ✓ Tasarımdan hoşlanma,
- ✓ Somut işlerden hoşlanma,
- ✓ Eylem yönelimli olmama,

- ✓ Kararsız olma,
- ✓ Mekanik olmama,
- ✓ Öğrenmede önem verdikleri vurgu '*fikirlerle başvurma*'dır.

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri şu şekilde sıralanabilir (Güven, 2004: 54);

Öğrenme ile ilgili sorusu: Ne?

Üstün Yönleri:

- ✓ Tümevarımsal sonuç çıkarma,
- ✓ Düşüncelerini geniş bir şekilde özümseme yeteneği,
- ✓ Güçlü mantık ve karar verme yeteneği,
- ✓ Anlamli bir düşünceye yoğunlaşma,
- ✓ Olaylara tek yönlü değil birden fazla bakış açısı ile bakma,
- ✓ Analitik, soyut nitelikli görev isteği,
- ✓ Tecrübelerini iyi tasarlama,
- ✓ Bilgiyi anlamli bir şekilde kodlama,
- ✓ Sistematiik ve bilimsel yaklaşımı kullanma,
- ✓ Kuramsal modeller oluşturma,

Zayıf Yönleri:

- ✓ Kişisel ilgilerin azlığı,
- ✓ Sanatsal olmama,
- ✓ İnsanlara ve duygulara yoğunlaşmanın azlığı,
- ✓ Eylem eğilimli olmama,
- ✓ Karar verebilme yeteneğinin azlığı

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımı:

- ✓ Görsel malzemeler kullanma,
- ✓ Anlatım yapma,
- ✓ Bireysel araştırmalar yapma,
- ✓ Kitle iletişim araçlarından bilgi toplamasını sağlama,
- ✓ Seminerler düzenleme,
- ✓ Uzmanlardan yararlanma,

Özet olarak, özümseyici öğrenme stiline sahip olan bireyler soyut kavramlar ve düşünceler üzerinde yoğunlaşırlar. Düşüncelerini hayata geçirmek yerine, mantıksal değeri önemlidir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler daha çok fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için gerekli görülmektedir.

Ayrıştırıcı (Converger): Bu öğrenme stiline ayrıştırıcı denmesinin sebebi, bu öğrenme stiline sahip bireyler bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda başarılı olmalarıdır (Peker,

2003: 6). Güvendikleri öğrenme biçiminin en baskın yanı, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşıttır. Bundan dolayı problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama gibi belli özelliklerin olduğu öğrenme sürecinde bütünü görmek, bütünden parçaya gitmek ihtiyacındadırlar. Ekonomi, tıp, mühendislik ve fizik gibi meslek dallarını tercih ederler (Arslan ve Babadoğan, 2005: 38; Peker, 2003).

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Karakış, 2006: 57);

Özellikleri:

- ✓ Kararlı, yararcı, mantıklı, sistematik olma
- ✓ İyi organize olma,
- ✓ İyi liderlik yapma ve bir şeye odaklanmış olma
- ✓ Tümdengelimci olarak mantık yürütme
- ✓ İyi ayrıştırma
- ✓ İşe odaklanma,
- ✓ Teknik konulardan hoşlanma,
- ✓ Geniş/Yanal düşünme,
- ✓ Deneyimden hoşlanma,
- ✓ Odaklaşmada sınırlı olma ve düşüncelere açık olmama,
- ✓ Empati kurma ve sezgi gücünün yetersizliği,
- ✓ Hayal gücünün azlığı,
- ✓ Kuramcı,
- ✓ Dikkatsiz,
- ✓ Sorunları iyi çözme,

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri şu şekilde sıralanabilir (Güven, 2004: 50);

Öğrenme ile ilgili sorusu: Nasıl?

Üstün Yönleri:

- ✓ Sorun çözme ve karar verme yeteneği,
- ✓ Dikkatini herhangi bir alanda toplama,
- ✓ Düşüncelerini hayata geçirme yeteneği,
- ✓ Sistematik ve bilimsel yaklaşım,
- ✓ Teknik hedefler ve sorunları belirleme,
- ✓ Faydalı durumlar belirleme,
- ✓ Mantık gücü,
- ✓ Hedef belirleme,
- ✓ Doğru yanıtı seçme yeteneği
- ✓ Tecrübelerini yönlendirme,
- ✓ Yenilikleri deneme,
- ✓ Olaylarda farklı yolları deneme.

Zayıf Yönleri

- ✓ Açık fikirli olmama,
- ✓ Nispeten duygusuz,
- ✓ Yeterince sanatsal olmama,
- ✓ Düşüncelerini açık belirtmek yerine kapalı düşünerek öğrenme,
- ✓ Hayal gücünün zayıflığı,
- ✓ Empati duygusunun yeterince gelişmemesi,
- ✓ Etrafında olan durumları fazla gözlememesi,

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımı:

- ✓ Ev ödevleri,
- ✓ Problem çözme,
- ✓ Bireysel araştırma raporları hazırlama,
- ✓ Laboratuvar çalışmaları,
- ✓ Gösteri ile anlatımı beraber kullanma,
- ✓ Bilgisayar destekli öğretim yapma.

Özetle, ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler herhangi bir problem karşılaştıklarında onu çözme konusunda başarılı davranışlar sergilemektedirler.

Değiştiren (Diverger): Düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olma, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemle öğrenme en belirgin özellikleridir. Somut durumları birçok açıdan gözleyerek uyum sağlarlar. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel ve dikkatli yargıda bulunurlar. Buna karşın düşüncelerini dikkate alırken ve aynı zamanda kendi duygu ve düşüncelerini ön planda tutarken eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Bu öğrenme stiline değiştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip olan bireylerin, farklı fikirleri meydana getirmesi ve istendiği durumlarda daha iyi performans göstermelerindendir. Sanat, edebiyat ve gazetecilik mesleklerini tercih ederler (Kılıç ve Karadeniz, 2004: 132).

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Karakış, 2006: 54);

Özellikleri:

- ✓ İyi özetleme,
- ✓ İyi sentez yapma,
- ✓ Empati kurabilme,
- ✓ Hayal etme yeteneğine sahip,
- ✓ Sezgisel düşünebilme,
- ✓ Esneklik,
- ✓ Sosyal olma,
- ✓ Anlamaya değer verme
- ✓ Keşif yapmaktan hoşlanma,

- ✓ Fikir üretme,
- ✓ Sistematiik olmama,
- ✓ Kararsız olma
- ✓ Duygusal olma, akılcı olmama
- ✓ Mantıksız olma
- ✓ Spontane davranma,
- ✓ Mekanik olmama,
- ✓ Kuramsal olmama,

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri şu şekilde sıralanabilir (Güven, 2004: 52);

Öğrenme ile ilgili sorusu: Niçin?

Üstün Yönleri:

- ✓ Duygularına yönelme,
- ✓ Yaratıcı olma,
- ✓ Değerlere önem verme ,
- ✓ Gözlem becerisine sahip olma,
- ✓ Olaylara çok yönlü yaklaşma,
- ✓ Kültürel değerlerle ilgilenme,
- ✓ Açık görüşlü olma,
- ✓ Anlamlı düşünmeye yönelme,
- ✓ Sezgi gücüne sahip olma,
- ✓ Sürekli farklı düşünce üretme,
- ✓ Olayları sentezleme,
- ✓ Analitik düşünme,

Zayıf Yönleri:

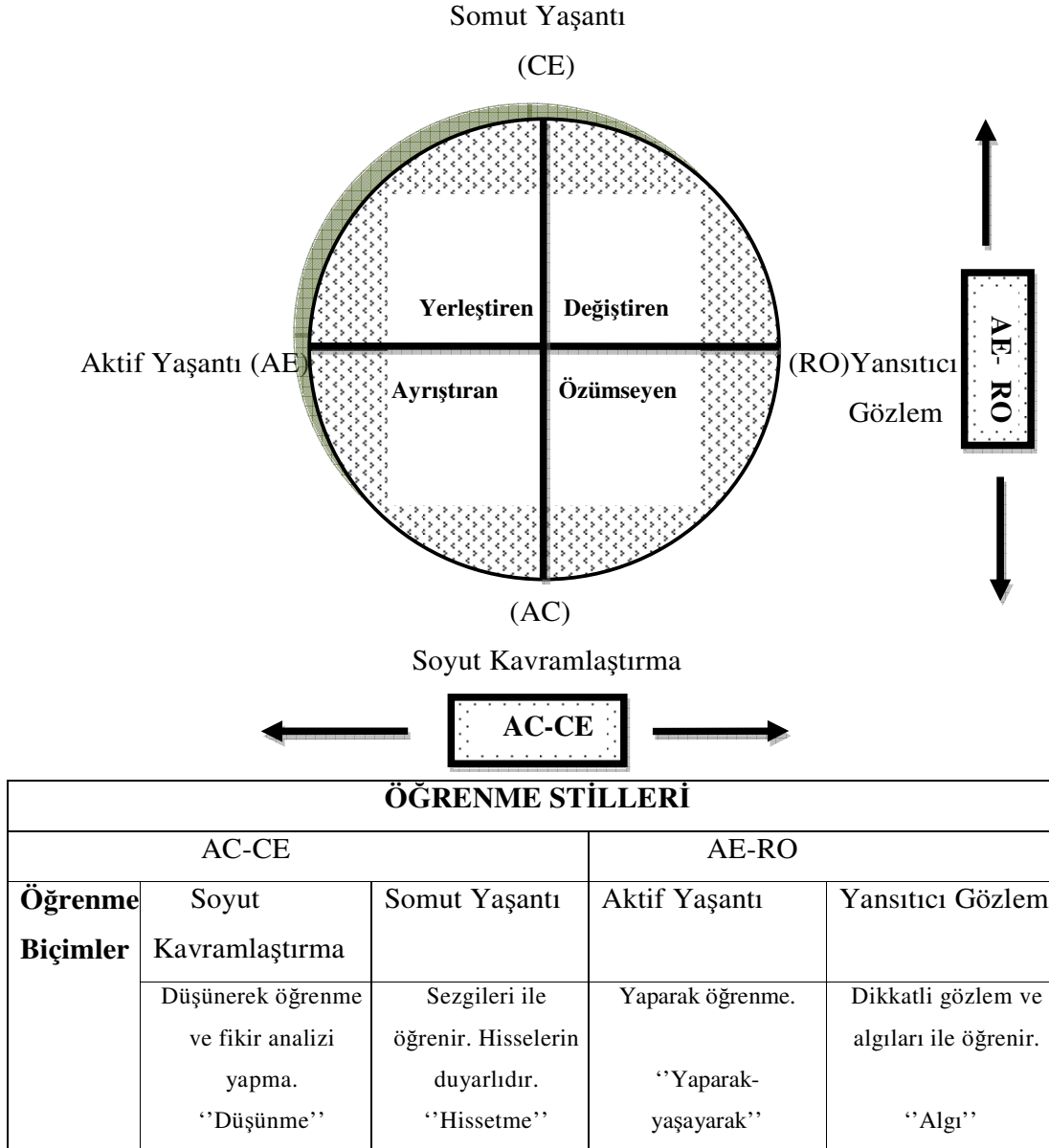
- ✓ Düşünmeye yönelmede ve karar vermede zayıflık,
- ✓ Düzenli olamama,
- ✓ Bilimsel olamama,
- ✓ Düşüncelerini uygulama aşamasında yetersizlik,
- ✓ Kuramlarla az ilgilenme.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımı:

- ✓ Soru-cevap kullanma,
- ✓ Hikâyeler okuma,
- ✓ Benzetim tekniğı kullanma,
- ✓ Tartışma,
- ✓ Anlatım,
- ✓ Grup çalışması,
- ✓ Proje hazırlama.

Özetle, değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler sabırlı ve nesneldir. Somut durumları birçok yönden gözden geçirerek durumlar arasında ilişkili bir sonuca varmaktadırlar.

Yukarıda Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramında sınıflandırdığı ve aynı zamanda öğrenme stillerini simgeleyen öğrenme yollarında bileşeni olan stiller bireyin öğrenmesinin sonucundaki döngü ile oluşmaktadır. Bu dört öğrenme yolunda birey zaman zaman birbirine öncelik tanımaktadır. Her bireyin öğrenmesi bu dört öğrenme biçiminin bir sentezidir. Bu sentez sonucunda somut yaşantı ile yansıtıcı gözlem olan öğrenme biçimlerinin bileşeni *değiştiren*, yansıtıcı gözlem ile soyut kavramlaştırmanın bileşeni *özümseyen*, soyut kavramlaştırmanın ile aktif yaşantı öğrenme biçiminin *ayrıştıran*, aktif yaşantı ile somut yaşantının bileşeni *yerleştiren* öğrenme stildir. Öğrenme stilleri bu bileşenler sonucunda oluşmaktadır. Bu oluşum sonucunda her öğrenme stili kendi öğrenme biçiminin özelliklerini gösterir. Yani, değiştiren öğrenme stili somut yaşantı ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminin özelliklerini göstermektedir. Bunun dışında ortak öğrenme biçimleri olan öğrenme stilleride bazen benzer ve farklı özelliklere sahip olabilir. Örneğin, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin ortak yanı açık fikirlidirler. Bu ortak yana sahip olmasının sebebi ikisinde somut yaşantı öğrenme biçiminin özelliklerini göstermesidir. Bu ilişkiler, özellikler ve bileşenler aşağıda şekil-12'de şu şekilde verilmiştir (şirin ve Güzel, 2006: 237).



Şekil-12. Kolb’un Stilleri Modeli (Hawk ve Shah, 2007: 5; Kolb, 1984: 23; Marriott, 2002: 43).

Şekil-12’de görüldüğü gibi, Kolb öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bir birleşimi olduğunu savunmaktadır. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili modelinde, daha önce bahsedilen ve öğrenme stillerini simgeleyen dört öğrenme yolu tanımlanmıştır. Bunlar: “somut yaşantı”, “yansıtıcı gözlem”, “soyut kavramsallaştırma” ve “aktif yaşantı”dır (Glenys, Tessa ve Ted, 2007: 65). Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

3.5.4. Kolb'un Öğrenme Stili Modelinde Öğrenme Yolları

Kolb tarafından yaşantı öğrenme modeline bağlı olarak ve çeşitli bilim adamlarından etkilenecek oluşturduğu öğrenme stili modelime bağlı olarak öğrenme yolları bulunmaktadır. Bu yollar sayesinde öğrenci hen öğrenme stilini bilmekte hemde hangi yolla daha iyi öğrendiğini görmektedir. Aynı zamanda bu öğrenme yolları ikiye kesişimi sonucunda öğrenme stilleri bulunmaktadır. Mesela, değiştiren öğrenme stili somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemin bileşimidir. Bu şekilde diğer öğrenme stilleri de bulunmaktadır. Bu öğrenme yolları aşağıda özellikleri ile birlikte açıklanmıştır.

Somut Yaşantı (Concrete Experience): Bu yaşantı biçiminde yaşantı ve bunun sonucunda oluşan problemlerle ilgilenmek, hissetmek düşünmekten daha önemlidir. Bu düşünce ile hareket eden birey herhangi bir durumla karşılaştığında bilimsel bir yaklaşımla olaya yaklaşmak yerine olaya sezgisel yaklaşmaktadır. Kolb'a (1984) göre, bu stile sahip bireyler insanlarla iyi bir iletişim kurar ve insanlarla olmaktan ve iletişim kurmaktan haz duyarlar.

Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation): Bu öğrenme yolunda, olaylara farklı bir açıdan bakarak, olayın özünü kavramaya çalışırlar. "Doğru nedir, nasıl oluşur?" gibi sorulara cevap aramaktadır. Bu cevapları araştırırken sabırlı, düşüncelerine güvenen, tarafsız ve dikkatli düşünen bir tutum sergilemektedir.

Soyut Kavramlaştırma (Abstract Conceptualization): Mantık, kavramlar ve düşünceler bu öğrenme stiline göre insanların duygularından daha önemlidir. Problemi çözerken somut yaşantının aksine bilimsel yaklaşım önemlidir. Bundan dolayı bu öğrenme stiline sahip bireyler sistematik plan konusunda başarılıdır.

Aktif Yaşantı (Active Experimentation): Öğrenme stiline sahip kişiler pratik yapmayı, çevrelerini etkilemeyi, mutlak gerçek yerine işe yarayanı benimseyen ve hedeflerine ulaşmak için risk alabilen kişilerdir. Aktif öğrenen bireyler yapacakları işleri gerçek yaşama aktarmayı ve uygulamayı severler. Tartışma, arkadaş grupları içinde yer almak isterler.

Kısaca; Kolb'a göre her bireyin öğrenme biçimini temsil eden öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Her birimiz gerçekleri farklı olarak algılarız, farklı yöntemlerle zihnimize yerleştiririz. Bazılarımız hissederek, bazılarımız izleyerek, bazılarımız

düşünerek ve bazılarımız da yaparak gerçeklerin farkına varırız (Mutlu, 2004: 1-24). Bu yollarla öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek eğitim-öğretimle kazandırılmak istenen davranışlar etkili bir şekilde amacına ulaşmış olur. Çünkü öğrenme stilleri ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenme stillerinin öğrenci başarısını belirleyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır (Arslan ve Babadoğan, 2005: 37). Bu önem üzerinde duran Kolb yukardaki öğrenme stilleri ile öğrenme yollarının eğitimciler, aileler tarafından bilinmesi gerektiğini belirtmiştir. Bundan dolayı 1960 yıllardan beri öğrenme stilleri üzerinde çalışmalarını devam ettirmektedir. Büyük bir özveri ile çalışmalarını devam ettiren ve birçok bilim adamı tarafından öğrenme stilleri envanteri kullanılan Kolb'un modelinin bilinmesinin veya kullanılmasının yararları neler olduğuna baktığımızda;

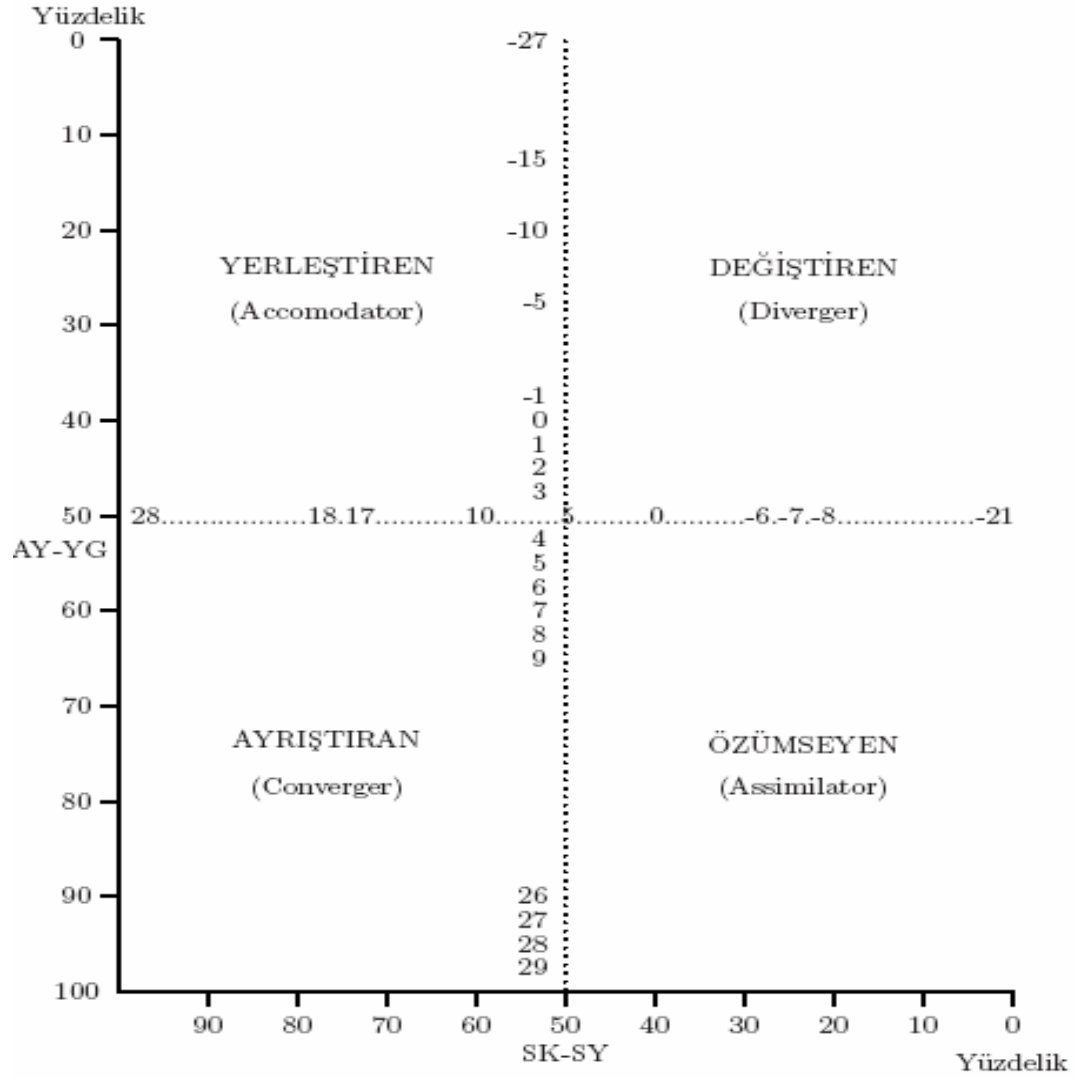
- ✓ Uygulama ağırlıklı olduğu için gerek uygulayıcılara gerekse de uygulanan kişilere bilgiler sunmaktadır.
- ✓ Bireysel ya da grup çalışmalarında kullanılabilir.
- ✓ Tüm disiplin alanlarında kullanılır.
- ✓ Sınıf ortamında meydana gelen çeşitliliği yani farklı öğrenmeye açık olan öğrenciler için nasıl öğretim yöntemlerinin kullanılacağı hakkında öğretmenlere bilgi vermektedir (Bolat, 2007: 45).

3.5. 5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (Learning Styles Inventory-1985)(LSI)

Kolb (1984) "Yaşantısal Öğrenme" modelinde bir döngü olarak ele almış ve bunları daha sonra dört tip öğrenme boyutu olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmadan hareketle öğrenme stili envanterini geliştirmiştir. Envanterini 1971 yılında yayınlamıştır. Ancak 1976 yılında tekrar gözden geçirerek oluşturduğu ölçeği daha güvenilir sonuçlar içermektedir. 1979 yılında geliştirdiği envanteri dokuz setten oluşmaktadır. Bu setlerin her biri dört kelimeden oluşmaktadır. Bu dört kelimenin her biri bir öğrenme stilini içermektedir. Kolb bu envanterini uygularken bu öğrenme biçimlerini ortaya çıkarmak için uyguladığı kişiler için bir yönerge koymuştur. Yönergede öğrenme stili belirlene kişilere bu dört kelimeden oluşan setten kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Kolb tarafından geliştirilen bu envanterin diğer bir özelliği, 36 kelimeden yalnızca 24'ünün ölçeğin ölçtüğü boyutlarla ilişkili olmasıdır. Geriye kalan 12 kelime ise uygulayıcılara çeldirici olarak verilmiştir (Eren, 2002: 57-58).

Kolb 1976 yılında geliştirdiği envanterini 1985 yılında tekrar geliştirmiştir. 1985 yılında geliştirmiş olduğu ölçeğinde 12 cümle yer almaktadır. Bu yapısı ile 1976 yılındaki envanterinden daha fazla bilgi içermektedir. Bu bilgiler içerisinde Kolb'un 1985 yılındaki ölçeği hangi öğrenme stiline birey için uygun olduğu, bireyin kendi amaçlarını belirlemede, günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmede, meslek seçiminde ve güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesinde ona yardım eden bir ölçektir. Bu ölçek öğrencilerin öğrenme tercihlerini iki kutuplu toplayarak, bu kutuplardan birincisinde, öğrenilenlerin ya soyut ya da somut olarak algılanmasını, ikinci kutbunda ise algılanan bilgilerin beyinde işlenirken ya onları uygulamaya dönüştürme ya da bilgiler üzerine yorum yapma şeklinde oluşturulmuştur.

Öğrenme stilleri envanteri, yanıtlayıcıların kişisel tercihlerini belirlemeye yarayan 12 maddeden oluşmuş bir ölçektir. Her maddede dört sözcük bulunmakta ve bireyin kendisine uygun olan sözcükten başlayarak puan üstünlüğüne göre sıralaması istenmektedir. Birey kendisine en uygun sözcüğe dört, ikinci uygun olana üç, üçüncü uygun olana iki, en az uygun olana bir puanını vererek anketi cevaplamaktadır. Ardından dört öğrenme biçimi ile ilgili puanlar kendi arasında toplanmaktadır. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bunun için bireyin soyut kavramsallaştırma (SK) puanından, somut yaşantı (SY) puanı; aktif yaşantı (AY) puanından, yansıtıcı gözlem (YG) puanı çıkarılmaktadır. SK-SY farkının pozitif çıkması öğrenmesinin soyut, negatif çıkması öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Başka bir şekilde AY-YG puanının pozitif olması öğrenmenin aktif, negatif olması öğrenmesinin pasif(yansıtıcı) olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Daha sonra SK-SY ve AY-YG puanı aşağıdaki koordinat düzleminde birleştirilerek bireyin öğrenme stili belirlenir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; şimşek, 2006: 121; Kanadlı, 2007: 42).



Şekil-13. Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre Öğrenme Stillerinin Yer Aldığı Boyutlar (Kolb, 1999: 6).

Yukarıdaki şekilde Kolb'un öğrenme stillerinin yer aldığı boyutları gösteren koordinat sisteminde öğrenme stillerinin nasıl belirleneceğini aşağıda bir örnek üzerinde gösterdiğimizde:

Örnek: Bireyin aldığı puanların aşağıdaki şekilde olsun:

Somut Yaşantı (SY) :26

Yansıtıcı Gözlem (YG):37

Soyut Kavramsallaştırma (SK):36

Aktif Yaşantı (AY):25

SK-SY: Soyut Kavramsallaştırma- Somut Yaşantı: 36-26=10

AY-YG: Aktif Yaşantı- Yansıtıcı Gözlem: 25-37= -12

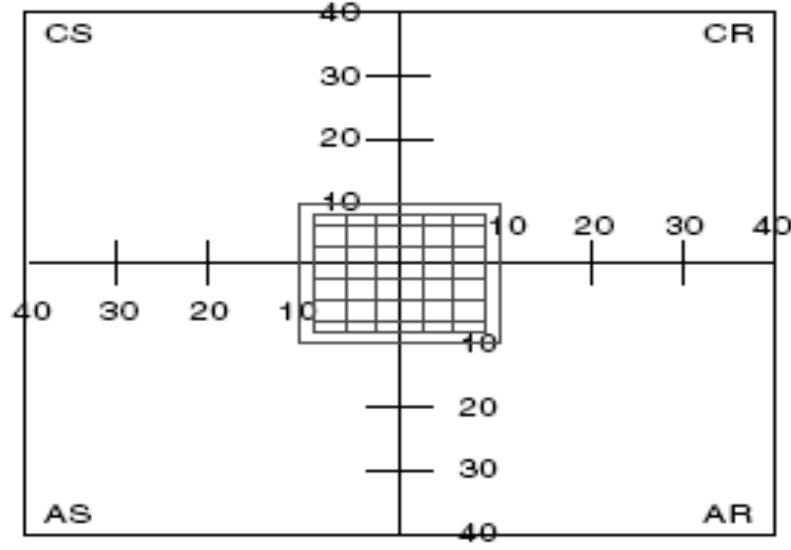
Yukarıda elde edilen 10 ve -12 sonucu şekilde bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğu hakkında bize bilgi verecektir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yani, 10 ve -12 değerini şekilde yerleştirdiğimizde bunların kesiştiği bölgenin özümseyen öğrenme stiline karşılık geldiği görülmüştür.

3.5. 6. Allport’a Göre Öğrenme Stili

Öğrenme stillerini, bireyin alışık olduğu biçimde algılaması, düşünmesi, hatırlaması ve problem çözmesi olarak tanımlanmıştır (Allport, 1961: 11). Bu tanımlar genellikle bilişsel süreçleri içerdiği ve bireyin sahip olduğu öğrenme biçimini kullanırken daha çok alışık olduğu yaklaşımları temel aldığı varsayılmaktadır (Şimşek, 2004: 97). Öğrenme stilleri üzerinde çalışmaları olan Allport 1930 yılında stil kavramını kullanmış daha sonra 1961 yılında öğrenme stilleri konusunda yaptığı çalışmalarda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerinde durmuştur (Peavler, 2007: 4).

3.5.7. Gregorc’a Göre Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline göre Gregorc zekâ kavramından yola çıkarak her insanın öğrenmesinin farklı olduğunu, insanın kişisel özelliklerinin oluşmasında zekânın önemli bir etmen olduğunu belirtmiştir (Akçin ve Kaya, 2002: 31-35). Gregorc öğrenme stili sınıflandırmasını geliştiren Keefe zekânın yanında öğrenme stili ruhun ve bilişsel süreçlerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik olarak tanımlamıştır. Bu özelliklerin ortaya çıkarılması için yani kişinin öğrenme stili keşfedilmesi için de onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşünü savunmuştur (Güven, 2004: 23). Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stili oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Bundan dolayı Gregorc öğrenme stili ile ilgili yapmış olduğu sınıflandırmayı yaparken iki farklı sınıflandırma yapmıştır. Aşağıda şekil-14’de görüldüğü gibi Gregorc öğrenme stili modelinde bu sınıflandırmada kişileri algılama yeteneklerine göre **Somut** ve **Soyut** algılayanlar olmak üzere ikiye ayırırken, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre **Ardışık** ve **Random** (ardışık olmayan) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Buna göre Gregorc öğrenme stilleri modelinde **Somut Ardışık**, **Soyut Ardışık**, **Somut Random**, **Soyut Random** öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır.



Şekil-14. Gregorc Öğrenme Stili Modeli (Hawk ve Shah, 2007: 6).

Yukarıda bahsedilen öğrenme şekil-14’de görüldüğü gibi, Gregorc’un öğrenme stili envanterini cevaplayanlar maksimum 100 puan almaktadır. Bu envanterde somut-ardışık (Concrete-Sequential: CS), soyut-ardışık (Abstract-Sequential: AS), soyut-random (Abstract-Random: AR), somut-random (Concrete-Random: CR), şeklinde her bir öğrenme stili 10 ile 40 arasında puanlar almaktadır. Bu puanlama 10 ana gruptan oluşan ve her biri dörder kelimelik olan 40 kelimedenden oluşturularak yapılmaktadır. Her bir kelimeye bir ile dört arasında puan verilmektedir (Joniak, Isaksen, 1988: 104).

Somit Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Öğrenmiş oldukları bilgileri gerçek yaşamda yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler, bilgilerin yönergesinden yola çıkarak basamak basamak izleyerek ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler, yaptıkları çalışmaların parçalarından çok bütününe dikkat ederler. Performanslarını göstermek için çok çaba ve zaman harcarlar, zaman konusu değerli olduğu için işlerini zamanında ve düzenli bitirmek isterler. Somut materyallerden hoşlanırlar. Yapacakları çalışmalarda onlarla ilgilenmeyi çok severler. İlgiilerini verecekleri konuya yoğunlaştırdıkları için fotoğrafik bellekleri iyi gelişmiştir. Sadece talimatları beklemekle kalmazlar aynı zamanda ilgili talimatlara uyarak, temiz düzenli ve kurallara uyarak çalışmayı tercih etmektedirler. Bu stildeki bireylerin özellikleri:

- ✓ Yaparak- yaşayarak bilgiler ürettiği için deneyimlerden yola çıkarak bilgi üretirler.
- ✓ Mantıksal ve sıralı aşamayı dikkate alırlar.
- ✓ Çevreden gelen uyarıcılara dikkat ettikleri için duyularını yüksek düzeyde kullanırlar
- ✓ Gerçekçi ve sabırlı olurlar.
- ✓ Yapılandırılan bilgiyi kişileştirerek kullanırlar.

Gregorc, bireylerin yaklaşık %27'sinin somut doğrusal öğrenme stiline sahip olduklarını ifade etmektedir. Bundan dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren öğretim yöntem-teknikleri (laboratuar yöntemi, proje yöntemi, problem çözme yöntemi vb) tercih etmektedirler (Güven, 2004: 66; Gencel, 2006: 51).

Soyut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Yapacakları iş için zihinlerinde boş bir harita veya resim olarak bir çerçeveli yapı oluştururlar. Oluşturdukları yapı içinde toplamış oldukları bilgileri yerleştirirler. Yerleştirme işleminden sonra elde etmiş oldukları bilgileri analiz ve sentez yoluna başvurarak bir düzene koyarlar. Daha sonra konu hakkında kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları harita-resim çerçevesinin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bir şekil/sembol yüzlerce kelimeden değerlidir. Fikirlerle ve kavramlara önem verirler, kavramları mantıksal olarak düzenlerler. Kitaptan öğrenmeyi severler. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu stildeki bireylerin özellikleri:

- ✓ Mantıksal, analitik düşünürler.
- ✓ Yapacakları alanla ilgili kavramsal pencereleri kullanırlar.
- ✓ Elde etmiş oldukları bilgileri, kavram ve düşünceleri kendi içinde gruplarlar.
- ✓ Sessiz olurlar.
- ✓ Öğrenme yolu olarak aşamalık ilkesinden yola çıkarak soyut düşünürler.

Soyut doğrusal öğrenme stiline sahip olan bireylerin oranının da yaklaşık %27 olduğu belirtilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde geleneksel sınıf ortamında daha çok kullanılan öğretmen tarafından düzenli olarak verildiği öğretim yöntem-tekniklerini

(anlatım yöntemi, gösteri tekniği vb.) tercih etmektedirler (Güven, 2004: 66; Gencel, 2006: 51).

Somut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Bağımsız olarak veya küçük gruplarla çalışmayı sevmektedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan öğretim yöntem-teknikleri (laboratuar yöntemi, gözlem gezisi tekniği vb.) tercih etmektedirler. Bu bireylerin problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Gerçek problemlerle ilgilenirler, bu problemlerle ilgili olarak yeni bilgiler elde etmeye çalışan araştırmacı bir kişilikleri vardır, sebepleri araştırmayı severler ve karşılıklarına çıkan beklenmedik yeni durumlar ilgilerini çeker (Koçak, 2007: 67). Bu stildeki bireylerin özellikleri:

- ✓ Değişime açık olurlar.
- ✓ Hata yapabilme riskini alırlar.
- ✓ Olaylara çok boyutlu yaklaşır.
- ✓ Sezgisel düşünürler.
- ✓ Deneysel çalışmayı severler.
- ✓ Bağımsız olurlar.

Bireylerin yaklaşık %19'unun bu stile sahip olduğu ifade edilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar. Problem çözmeleri sürecinde önceden belirlenmiş hazır işlem basamaklarını sevmeyiz (Güven, 2004: 68; Ergür, 1998: 24-25; Gencel, 2006: 1).

Soyut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Öğrenmeyi Gestaltçı bir yaklaşımla bir bütün olarak ele alırlar. Ele aldıkları konuları aynı şekilde bir bütün olarak değerlendirirler. Olayları ve kavramları düzensiz karışık bir şekilde algırlar, onlar için öğrenilecek bilgilerde bir düzenin olmasına gerek yoktur. Bu yüzden çoklu duyuşsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Risk almaktan çekinmezler. Kuralcılıktan hoşlanmadıkları için elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Bu stildeki bireylerin özellikleri:

- ✓ Düzenli olma,
- ✓ Aktif olma,
- ✓ Hayalci olma,
- ✓ Yaptığı çalışmalarda olayları bir bütün olarak değerlendirme.

Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin, yaklaşık %27 oranında olduğu belirtilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler, kendilerini ifade edebilecekleri, diğer kişilerle fikir alışverişinde bulunabilecekleri imkânı sağlayan öğretim yöntem-teknikleri (tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği vb) tercih eder (Güven, 2004: 68; Gencel, 2006: 51).

3.5. 8. Keefe'ye Göre Öğrenme Stili

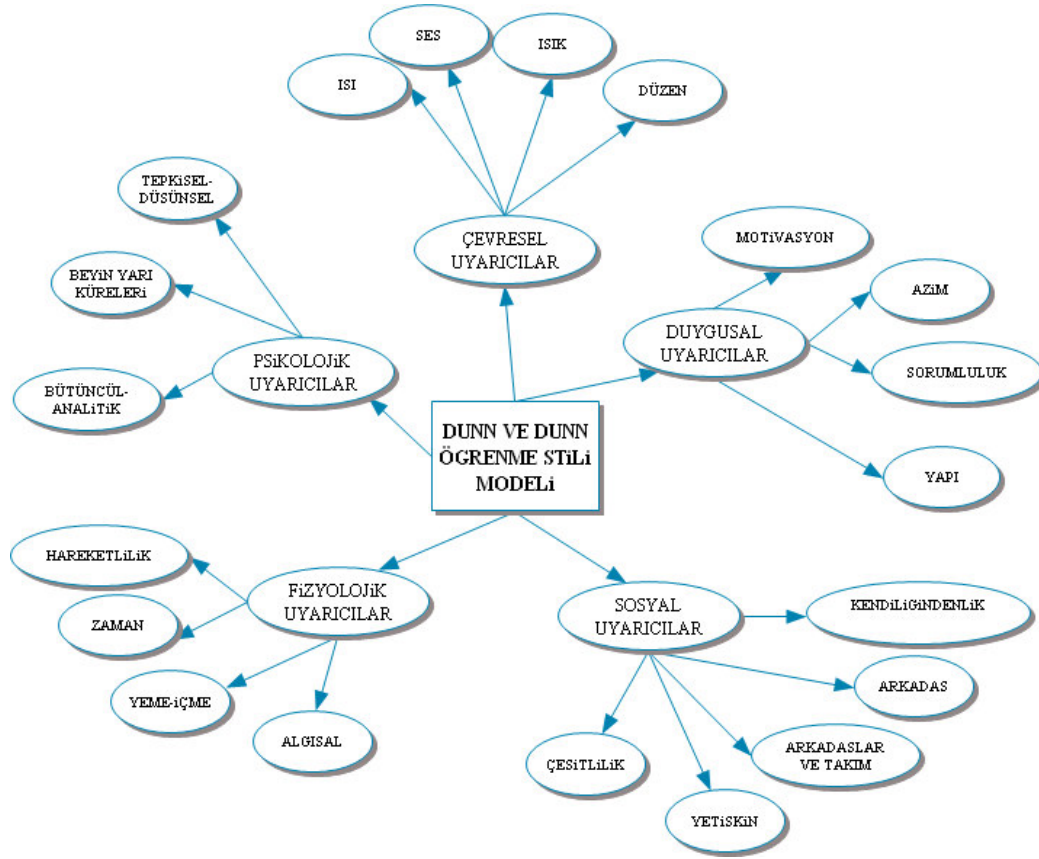
Gelişmiş bilişsel süreçleri temel alan Keefe öğrencinin nasıl algıladığı, bu algılamaya bağlı olarak öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerle açıklamıştır. Keefe burada belirtilen stil özelliklerle bireyin, genetik kodlama, kişilik gelişimi ve güçlü çevresel uyumun etkisi altında olduğunu belirtmiştir. Keefe'ye göre öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır (Açıkgöz, 1996).

3.5.9. Dunn Ve Dunn'a Göre Öğrenme Stili

Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. 1960 yılından sonra üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda amaç insanların birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymaktır. Varılan sonuçlar daha sonra eğitim ve diğer kurumlarda kullanılmaya başlandı. Bu kullanım alanının temelini oluşturan ve 1960 yılından beri birçok çalışmaları bulunan Rita Dunn öğrenme stili şu şekilde tanımlamıştır: "*Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yolları kullanmasıdır*" (Oluk, Sambur, Can, 2007: 29).

Dunn yapmış olduğu tanımda kişilerin öğrenme stilleri sayesinde çevreyi algılamalarından bilgiyi oluşturmalarına kadar ki süreçlerde farklı yollara başvurduğunu görmüştür. Bu farklılıklar sonucuna dikkat çeken ve öğrenme stilleri konusunda geniş çapta çalışmaları bulunan Dunn ve Dunn öğrenme stillerini belirlerken öğrencideki birtakım gelişimsel özellikleri dikkate almıştır. Bunlar biyolojik ve kişisel gelişim özellikleridir (Dunn ve Griggs, 2003: 1-6). Biyolojik ve kişisel gelişim özelliklerinden kaynaklanan farklılıklar öğretimi bazı öğrenciler için uygun hale getiren yol olmuştur. Yani bazı öğrenciler sınıfta duyarak, bazıları yaparak-yaşayarak, bazıları da görerek daha iyi öğrenirler. Dunn ve Dunn' a göre öğretmenin yapması gereken şey bunlardan hangisiyle öğrencinin daha iyi öğrendiğini süreç içinde tespit etmesidir (Çaycı, Ünal:

2007). Bu tespit sonucunda öğretmen sınıf içinde bazı uyarıcıları dikkate alması gerekir.



Şekil-15. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

*Şekildeki kavramlar farklı araştırmacılar tarafından ele alınarak derlenmiştir. Araştırmacı tarafından “Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli” görselleştirilerek şekil-15’deki model oluşturulmuştur.

Dunn ve Dunn göre öğretmen veya öğrenci çevresindeki kişilerin bu uyarıcılardan hangisinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmesi gerekir. Bu uyarıcıları alt basamaklarına kadar açıklayan Dunn ve Dunn bunların son derece önemli olduğunu yaşadığımız çevrede mutlaka bu uyarıcıların etkisinde olduğumuzu belirtmişlerdir. Bu uyarıcılar aşağıda açıklanmıştır.

Çevresel Uyarıcılar; Dunn ve Dunn göre çevresel koşullar ses, ışık, öğrencilerin oturma düzenidir. Bu ortamlar öğrencinin öğrenme stiline göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, bazı öğrenciler çalışırken dikkatleri çok çabuk dağıldığı için sessiz bir ortamı tercih ederken bazı öğrenciler ise, müzik dinlemeyi tercih ederler. Bunun dışında yine çevresel koşullara bağlı olarak öğrenciler aydınlık veya loş ışık altında çalışmalarında farklılık olmaktadır (Larkin ve Budny, 2005: 7).

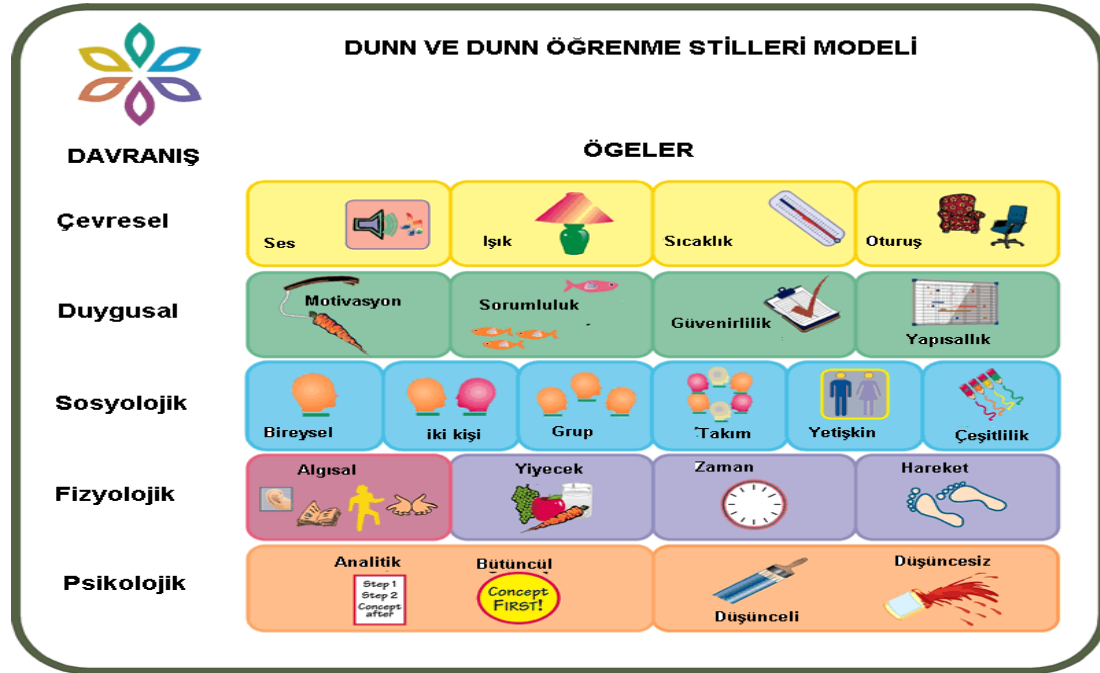
Duyuşsal Uyarıcılar; Dunn ve Dunn bu uyarıcıyı ele alırken öğrencilerin güdülenmesi, öğrencilerdeki öğrenme sorumluluğu, öğrenmedeki yapılanmışlık ve süreklilik gibi özellikleri dikkate almışlardır. Duyuşsal uyarıcıların alt etmenlerine baktığımızda bunların yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi motivasyon, azim, sorumluluk, yapıdır. *Motivasyon*, öğrencinin öğrenme ile ilgilenmesidir. Öğrenme işlemini gerçekleştirirken bunu kendisine sağlayacağı faydadan dolayı mı yoksa çevresinden ödül almak için mi gerçekleştirdiğine bakılmaktadır. *Azim*, öğrencinin kararlı olmasıdır. Verilen bir çalışmayı yerine getirmek için gösterdiği kararlılıktır. Öğrenme süreci içinde öğrenci tek bir ödevi mi yoksa aynı anda farklı ödevleri yapmayı mı tercih edeceğinin belirlenmesidir. *Sorumluluk*, öğrencinin verilen görevleri bir kişinin rehberliğinde mi yoksa bağımsız olarak mı yapmak istediğinin belirlenmesidir. Sorumluluk bilinci olan birey öğrenmeye her zaman açıktır. *Yapı*, öğrencinin öğretmen tarafında önceden yapılandırılan ve belirlenen hedeflere kendisinin mi ulaşmak istediğini yoksa birilerinin yardımını alarak mı ulaşmak istediğinin ortaya konulmasıdır (Koçak, 2007: 41; Güven, 2004: 34).

Fizyolojik Uyarıcılar; Bu uyarıcılar dışardan gelen uyarıcılara dokunarak, izleyerek, görsel ve işitsel materyalleri kullanarak, öğrenme sırasında ihtiyaç duyulan yeme-içme vb. durumları ile ilgilidir. Bu durumlar sırasında çeşitli sorular sorulmaktadır. Mesela, çalışırken bir şeyler içmeyi (kahve ya da çay gibi) ister misiniz? Çalışma konsantrasyonunuz sabah mı, öğlen mi, akşam mı daha yüksek? Çalışırken ayakta mı, oturarak mı çalışırsınız? Şeklinde sorular öğrencinin yaşamış olduğu çevreden gelen fiziksel uyarıcılarıdır (Güven, 2004: 35). Bu fiziksel uyarıcılar özellikle eğitim ortamında çocuğun başarısı üzerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmen sınıf içinde bu uyarıcıların öğrenci başarısı, motivasyonunu nasıl etkilediğini gözlemlemelidir.

Psikolojik Uyarıcılar; Bu uyarıcıları etkileyen faktörlere baktığımızda bunlar birincisi, bir konuyu ele alırken bütün mü yoksa parça parça ele aldığına mı daha iyi anladığını belirleyen Bütüncül-Analitiktir. Bütüncül-Analitiktir beyin yarı küreleri olan beynin sağ ve sol yarım kürelerinin fonksiyonelleri ile ilgilidir. İkincisi *Tepkisel-Düşünseldir*. Tepkisel-Düşünsel, herhangi bir durumla karşılaşıldığında olaylara yaklaşımını ifade etmektedir. Yani olaylar karşısında ani tepki mi yoksa düşünerek mi karar verildiğini belirleyen uyarıcılardır (Koçak, 2007: 40).

Sosyal Uyarıcılar; Sosyal tercihler öğrencilerin nasıl bir öğrenme ortamında öğrenmek istediklerini ortaya koymaktadır. Sosyal uyarıcıları etkileyen faktörler yukarıdaki şekilde de verildiği gibi *arkadaşlık, çeşitlilik, yetişkin, arkadaşlar ve takım, kendiliğindenliktir*. Öğrencinin tek bir arkadaşla mı yoksa grubun bir üyesi olarak tek başına mı çalışmak istediğini arkadaşlık boyutunu, verilen bir görevde öğrencinin kendi başına çalışması kendiliğindenlik ve grup içinde tartışmalara katılarak düşüncelerini ifade etmesi ise, arkadaşlık ve takım boyutunu göstermektedir (Güven, 2004: 36).

Dunn yukarıda bahsettiği uyarıcılar onu öğrenme stilini modelini etkilemektedir. Yukarıda bahsedilen Dunn'un öğrenme stilini aşağıdaki şekilde resimlerle ifade ettiğimizde karşımıza farklı ve önemli bilgiler çıkmaktadır. Mesela Dunn bahsettiği bu uyarıcılar sayesinde gerek öğretmen gerek aile önemli bilgiler elde edecektir. Bu bilgiler özellikle öğrenme işini gerçekleştirecek öğretmenin işine çok yarayacak bilgilerdir.



Şekil-16. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modelinin Öğeleri (Dunn ve Griggs, 2003) .

Şekilde görülen uyarıcılar ve eğitime sağlayacağı faydalara baktığımızda karşımıza şu bilgiler çıkmaktadır:

- ✓ Eğer bir öğrenci "**hişşşst!**" diyorsa, gürültü ve sesle kulaklarını tıkıyorsa, eliyle "**sessiz ol!**" işareti veriyorsa bu öğrencinin yalnız kalmak istediğinin göstergesidir. Bu tür öğrenciler için ailenin yapması gereken çocuğun çalışma yerinin gürültüden uzak bir yerde olmasını sağlamaktır. Öğretmen açısından ele

aldığımızda böyle öğrenciler çok gürültülü ortamlarda ders çalışmayacağını bilmesi gerekir. Sınıf planını veya oturma planını düzenlerken gürültünün çok olduğu yere oturtmamaya dikkat etmelidir.

- ✓ Bazı öğrenciler sınıfa ilk geldikleri zaman öğretmen onların hangi rahatsızlıklara sahip olduğunu bilemez. Zamanla öğretmenin gözlemleri sonucu bazı öğrencilerin çalışırken gözlerini kırptığını ve kıstığını, güneş ve aydınlıktan kaçtığını, açık pencereye arkasını döndüğünü, güneşli bir günde yerinde duramadığını, muhtemelen az ışıklı ortamları tercih ettiğini bilmesi gerekir. Bunu tersi bir durum da söz konusu olabilir. Öğrenci parlak bir ışık ortamını da tercih edebilir.
- ✓ Bazı öğrenciler aile ortamındaki rahat ortamı okulda da bulmak isteyeceklerdir. Buna örnek vermek gerekirse öğrenci ayaklarını ayak ayak üstüne atarak masanın üstüne çıkarıyorsa, sırasını ve masasının üstünü dağıtıyorsa, uzanıp yayılıyorsa, informal şekilde düzenlemiş ortamları tercih ediyordur. Eğer bir öğrenci masasında sürekli oturuyorsa ve rahatsa, daha formal şekilde düzenlenmiş ortamları tercih ediyordur. Tabii ki eğitim ortamları formal kurumlar olduğundan bu tür davranışlara mümkün olduğu kadar izin vermeyecektir. Çünkü her öğrenci aile ortamındaki esnek davranışları sergilemeye kalkışsa öğretmenlerin sınıf kurallarını kazandırması imkânsız olacaktır.
- ✓ Sınıfta bazı öğrenciler görsel belleklerini çok iyi kullanırlar. Mesela bir öğrenci öğretmenin hazırladığı bir resme çok dikkatli bakıyor ve konudan çok resim üzerine yoğunlaşıyorsa bu öğrenciler muhtemelen görsel bir öğrencidir (Özden, 2005: 81).
- ✓ Eğer bir öğrenci ~~sıcakta~~ yakınıyorsa, sıcakta hareketli ve kıpır kıpırsa, soğuk günlerde paltosunun önü açık geziyorsa, muhtemelen soğukta çalışmayı seviyordur. Fakat öğrenci soğuktan yakınıyorsa, fazladan giyiniyorsa, soğuk ortamlar tercih etmiyordur. Eğer bir öğrenci büyük parçalı oyuncaklarla oynuyorsa, bir şeyler denemeyi seviyorsa, görme ve işitme etkinliklerinde dikkatini toplayamıyorsa, yaptıklarını hatırlıyorsa, muhtemelen kinestetiktir.
- ✓ Eğer bir öğrenci uzun bir süre oturduğunda çok aktifse, sık sık oradan ayrılmak için izin istiyorsa, odada dolanıyorsa ve yerinde kalkıyorsa, muhtemelen devingen bir öğrencidir.
- ✓ Eğer öğretmen sınıfta herhangi bir konuyu açıklarken çeşitli işitsel uyarıcıları faaliyete geçiriyorsa yani oyun oynarken, teyp, kaset, kayıt cihazı gibi araçları seçiyorsa, okurken resimlerle hiç ilgilenmiyorsa, konuşma esnasındaki ayrıntılara dikkat ediyorsa, duyduklarını hatırlıyorsa, diyaloglardan hoşlanıyorsa, muhtemelen işitsel bir öğrencidir.
- ✓ Bazı öğrenciler ders çalışırken sürekli bir şeyler yemek isteyecektir. Bu tür öğrenciler muhtemelen öğrenirken bir şeyler atıştırması gerekmektedir. Fakat bazıları da bunun aksine çalışırken sakin ve dinginse, muhtemelen öğrenirken bir şeyler yemeğe gereksinim duymamaktadır (Şimşek, 2007: 56-57).

Dunn yukarıda bahsedilen öğrenci profillerinin temelinde öğrenme stillerinin farklı olmasıdır. Her öğrenci bireysel farklılıklarına bağlı olarak işitsel ve görsel öğrenme eğiliminde olduğu gibi, pasif olmayı, kendi kendine öğrenmeyi, sıklıkla yüksek akademik başarıyı olmayı isteyecektir. Bu onların doğasında var olan bir şeydir. Buna karşın dokunsal ve kinestetik öğrenciler devingenlik ihtiyacı duyan, akranlarıyla öğrenmeyi yeğleyen tiplerdir ve onların başarılarının altında yatan neden okula duyulan ilgilidir.

3.5.10. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli

Riding ve Cheema (1991) göre, bilişsel öğrenme stili modelinin önemli iki temel boyutu bulunmaktadır. Bu iki temel boyuttan birincisi olan bütüncü-çözümlemeci; olaylara ve durumlara yaklaşımı bir bütünlük arz etmektedir. Bu bütünlük içinde olan öğrencileri sınıf içinde tanımlarken veya herhangi bir sınıf çalışması yaparken nasıl tanıyacağımızı Riding ve Cheema yaptıkları çalışma sonucunda şu şekilde açıklamışlardır:

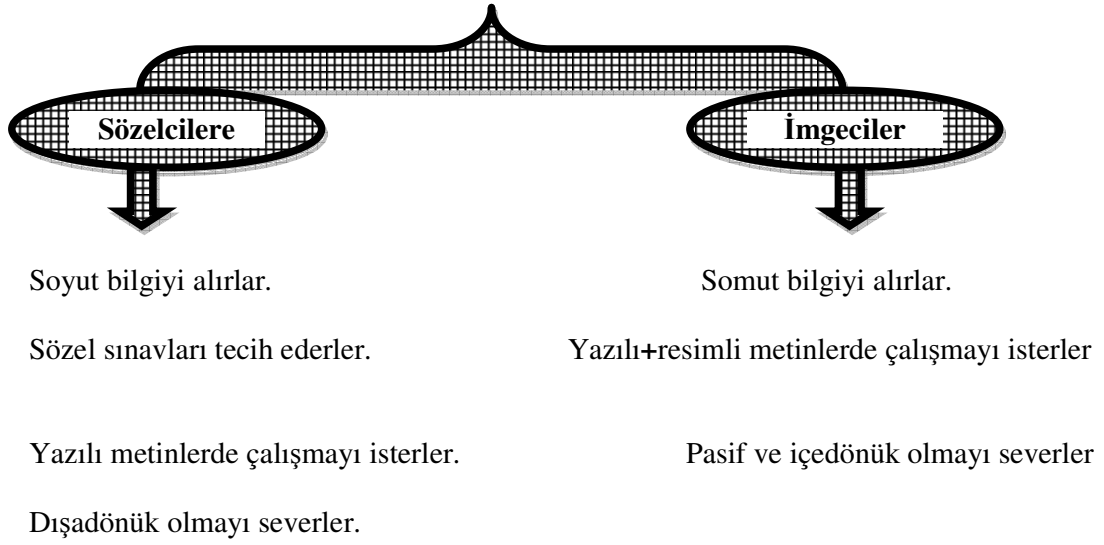
Bütüncü öğrenciler,

- ✓ Grupla olmaktan ve beraber çalışmaktan zevk alırlar.
- ✓ Çevresindeki insanlarla duygusal bağ kurmaktan hoşlanmaktadır.
- ✓ Öğretmen rehberliğine ve desteğine ihtiyaç duyarlar ve aynı zamanda eleştiriye açık olmaktadır.
- ✓ Grupla çalışmayı sevdikleri için tek başına çalışmayı sevmedikleri gibi olayların arkasında yatan nedenleri üzerinde ayrıntılı düşünmezler.
- ✓ Genellikle sosyal bilimlerde alanında eğitim görmeyi seçerler.

Çözümlemeci öğrenciler ise;

- ✓ Konuları adım adım öğrenmeyi severler.
- ✓ Kendilerinin bir amaçları var ise, bu amaçlara ulaşmak için büyük bir kararlılık göstermektedirler.
- ✓ Duygularından çok mantıklarına güvenirler.
- ✓ Genellikle fizik matematik ve mühendislik alanlarında eğitim görmeyi seçerler (Kanadlı, 2008: 25).

İkinci boyut olan *sözelci-imgeci* ise; bir durumu parçaların toplamı olarak görmeye çalışmaktadırlar. Bu boyutta sahip olan öğrenciler aşağıdaki özelliklere sahip olmaktadır.



Şekil-17. Sözelciler ve İmgecilerin Karşılaştırılması

Riding ve Cheema yapmış oldukları öğrenme stili sınıflandırmasında öğrencilerin bu iki öğrenme yolunu mutlaka seçtiğini, öğretmenin bu öğrencileri kolaylıkla ayırtetmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kolaylık sadece öğretmene yarar sağlamaz. Aynı zamanda öğrenme konusunda çabalayan öğrenciyede faydalı bilgiler sunmaktadır. Nasıl öğreteceğini bilen öğretmen ile nasıl öğreneceğini bilen öğrenci bu şekilde amaçlarını kısa bir zamanda gerçekleştirmiş olur.

3.5.11. Lawrance Öğrenme Stili Modeli

Lawrance öğrenme stillerini açıklarken dört ana başlık altında stilleri göstermiştir ve bunlarında açıklamalarına geçilmeden önce koordinat eksenindeki yerleri ve özellikleri aşağıdaki şekilde verilmiştir. Bunlar;



Şekil-18. Lawrence Öğrenme Stili Modeli (Peker, 2003).

Hisseden Tipler: Bu öğrenme stiline sahip bireyler insan hisleri ile çok fazla ilgilenmektedirler. Bu insanlar için önemsiz görünen herhangi bir şeyden bile hoşlanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler de uyum önemlidir ve uyuma çok ihtiyaç duyarlar. Herhangi bir karar alırken bu kararlarını başka insanlarla paylaşırlar ve insanlarla arasına mesafe koymazlar. Toplumdaki diğer insanlarla birlikte yani iç içe olmayı severler.

Düşünen Tipler: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri arasında duygularını çok açık bir şekilde sergileyemedikleri görülmüştür. Bu tiplerin başka özelliklerine baktığımızda iş konusunda mantıklı bir sıra izlerler. Bu mantık sonucunda elde ettikleri sonuçları analiz ederler. Çok kuralcı yapılarından dolayı iş konusunda titiz davranırlar.

Duygulu Tipler: Bir konuda yapacakları çalışmada basamak basamak ilerlemeyi severler. Bu ilerleme uzun sürse bile sabırlı davranışlar gösterirler.

Sezgili Tipler: Araştırmacı yapıya sahiplerdir. Sonuçlara ulaşırken hızlı davranırlar. Bundan dolayı enerjiklerdir (Bolat, 2007: 54).

3.5.12. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi)

McCharty öğrenme stili hakkında çalışmalarını yaparken Kolb'un öğrenme stili modelini geliştirmiş ve geliştirdiği bu modele **4MAT** adını vermiştir. Kolb'un modelinden esinlenerek 4MAT modelini geliştiren McCharty'ın öğrenme stili ile Kolb'un öğrenme stili arasındaki benzerlikler aşağıdaki tablo-2'de verilmiştir: (Kaya, 2007: 27).

Tablo-2. Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği

Kolb Öğrenme Stili Modeli	McCarthy Öğrenme Stili Modeli
Değiştiren	Birinci Tip Öğrenen-İmgesel Öğrenen
Özümseyen	İkinci Tip Öğrenen-Analitik Öğrenen
Ayrıştıran	Üçüncü Tip Öğrenen- Sağ Duyulu Öğrenen
Yerleştiren	Dördüncü Tip Öğrenen-Dinamik Öğrenen

Yukarıdaki tabloda Kolb'un değiştiren öğrenme stiline karşılık McCharty'ın birinci tip öğrenen-imgesel öğrenen öğrenme stili gelmiştir. Bu iki öğrenme stiline sahip bireylerde kısaca somut yaşantı, düşünerek hareket etme, kendi düşüncelerini ön planda tutan vb. özellikler gösterirler. Özümseyen bireylerle, McCharty'ın ikinci tip öğrenen-analitik öğrenme stiline sahip kişileri kavramları soyut olarak almayı ve yansıtıcı gözlemle olaylara yaklaşmayı severler. Ayrıştıran bireylerle, üçüncü tip öğrenen-sağduyulu öğrenenlerin benzer yanları bilgiyi soyut kavramlaştırma yolu ile aldıkları gibi olayları aktif bir şekilde yaparak-yaşayarak gerçekleştirirler. Kolb'un yerleştiren öğrenme stiline karşılık gelen, McCharty'ın dördüncü tip öğrenen-dinamik öğrenme stiline sahip bireylerde ise, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılarlar ve yeni deneyimler içerisine girerek risk almaktan hoşlanırlar. Kolb'un modelinden yola çıkarak McCharty bu modeli açıklarken kavram olarak öğrenme stillerini, *bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlamıştır*. Bu modeli geliştirirken McCarthy, Chicago şehrinin banliyö bölgesindeki bir lisede altı yıl boyunca sürdürdüğü deneysel çalışmaların sonucunda elde ettiği bulgulara dayanarak yapmıştır. McCarthy deneysel çalışmalardan elde ettiği bilgiler sonucunda öğrenme stillerini; I. Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler), II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler), III. Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler), IV. Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler) olmak üzere dörde ayırmıştır. Ayırmış olduğu bu öğrenme tiplerini farklı çeyreklere

yerleştirmiştir. Yerleştirmiş olduğu bu öğrenme tiplerinin bu çeyreklerde başarılı olduğunu görmüştür. Hissederek ve izleyerek öğrenmeyi tercih eden imgesel öğrenenler birinci çeyrekte, izleyerek ve düşünerek öğrenmeyi tercih eden analitik öğrenenler ikinci çeyrekte, kavramlar yoluyla düşünerek ve kendileri için bir şeyler deneyerek, yaparak öğrenmeyi tercih eden sağduyulu öğrenenler üçüncü çeyrekte, hissederek ve yaparak öğrenmeyi tercih eden dinamik öğrenenler ise dördüncü çeyrekte yer alırlar (Demirkaya, Uşak, Mutlu, 2003: 70)

Yukarıdaki bilgileri koordinat düzlemi üzerinde gösterdiğimizde aşağıdaki şekil-2 karşımıza çıkmaktadır;



şekil-19. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi) (McCarthy, 1987:48).

I. Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler): Birinci çeyreğin vurgusu, anlamın ya da öğrenilecek içeriğin öğrenenin yakın çevresindeki yaşantılarla nasıl ilişkilendirileceği ile ilgilidir. Bu çeyrekte yer alan bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptirler:

- ✓ Hayal güçlerini kullanırlar,
- ✓ Bilgiyi somut olarak algırlar,
- ✓ Yaşantılarını kendi benlikleriyle bütünleştirirler,
- ✓ Fikirleri dinleyerek ve birbirleriyle paylaşarak öğrenirler,
- ✓ Problemler üzerinde düşünerek karar verirler,
- ✓ Elde etmiş oldukları verileri başkaları ile paylaşırlar,
- ✓ Kendi deneyimlerine inanan imgesel düşünürlerdir,

- ✓ Doğrudan yaşantıları pek çok görüş açısından inceleme konusunda çok başarılıdırlar.

I.Tip Öğrenenlerin Güçlü Yanları;

- ✓ Yenilikçi, hayal gücüne sahip olurlar.
- ✓ Fikir alışverişinde bulunurlar

I.Tip Öğrenenlerin Amaçları; Önemli konularla ilgilenmek, önemli konularda işin içinde bulunmak ve uyumu yakalamaktır.

I.Tip Öğrenenlerin Favori Soruları; “Niçin?”

I.Tip Öğrenenlerin Seçtikleri Meslekler; Danışmanlık, öğretim, örgütsel gelişme, beşeri ve sosyal bilimler (Demirkaya, Uşak, Mutlu, 2003: 70).

II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler): İkinci çeyreğin vurgusu, bütünleştirilmiş bir yaklaşımla program, içerik ve eğitimin önemine odaklanmaktadır. Bu çeyrekte yer alan bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptirler (Kaya, 2007: 22; Karakış, 2006: 69; Başbüyük, 2004, Önder, 2006: 5);

- ✓ Bilgiyi soyut yol ile alırlar,
- ✓ Bilgiyi yansıtıcı gözlem yolu ile işlerler,
- ✓ Sistematik düşünceye önem verirler,
- ✓ Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirirler,
- ✓ Olayların özünü kavramaya çalışırlar,
- ✓ Kendi bilgileri ve yeni bilgileri analiz ederler.

II.Tip Öğrenenlerin Güçlü Yanları; Kavram ve modeller oluşturmalarıdır.

II.Tip Öğrenenlerin Amaçları; Zihinsel çalışmaların farkında olmak ve kendilerini bu alanda yeterli kılmaktır.

II.Tip Öğrenenlerin Favori Soruları; “Ne?”

II.Tip Öğrenenlerin Seçtikleri Meslekler; temel bilimler, matematik, araştırma ve planlama bölümleri, doğal bilimler (Demirkaya, Uşak, Mutlu, 2003:72).

III. Üçüncü Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler): Üçüncü çeyrek, öğrenmenin hem okulda hem de okul dışında öğrenene sağladığı kolaylıkları belirlemekte ve öğrenmenin transfer edilebilirliği üzerine odaklanmaktadır. Bu çeyrekte yer alan bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptirler (Önder, 2006: 6; Demirkaya, Uşak, Mutlu, 2003; 73 ve Karakış, 2006: 69).

- ✓ Dokunma yoluyla, vücutlarını kullanarak işlem yaparlar,
- ✓ Mevcut veriler üzerinde çalışmak isterler,

- ✓ Uygulamacı ve açıklayıcıdır,
- ✓ Bilgiyi soyut kavramlaştırma yolu ile alırlar,
- ✓ Otoriteyi olması gerektiği gibi görürler,
- ✓ Zorlanırlarsa otoritenin yanında çalışabilirler
- ✓ Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algırlar,
- ✓ Aktif yaşantı yoluyla işlerler,
- ✓ Karşılaştıkları şeyin kullanılabilirliğini yaşantılarıyla düşünerek öğrenirler,
- ✓ Teorileri test ederek öğrenirler,
- ✓ En iyi elle yapılabilen tekniklerle öğrenirler,
- ✓ Problem çözmede mükemmeldirler,
- ✓ Çözmeye çalıştıkları problemin çözümü verildiğinde bundan hoşlanmazlar,
- ✓ Problemleri kendileri çözmek isterler,
- ✓ Deney yaparlar,
- ✓ Sürekli araştırma yaparlar,
- ✓ Araştırmalardan gerçek verilerden yararlanmak isterler.

III.Tip Öğrenenlerin güçlü yanları; Fikirleri pratiğe dökmeleridir.

III.Tip Öğrenenlerin Amaçları; Geleceği emniyete almak için bu günkü görüşlerini ortaya koymak, üretkenlik, ustalıktır.

III.Tip Öğrenenlerin Favori soruları; “Bu iş nasıl yapılır?”

III.Tip Öğrenenlerin Seçtikleri meslekler; Mühendislik, uygulamalı bilimler, hemşirelik, doktor, teknoloji (Demirkaya, Uşak, Mutlu, 2003: 73).

IV. Dördüncü Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler): Dördüncü çeyrek ise, yaratıcılığı öğrene bireyin yeni ve orijinal yollarla özgün öğrenmeye nasıl katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu çeyrekte yer alan bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptirler (Demirkaya, Uşak, Mutlu, 2003: 75; Karakış, 2006: 70).

- ✓ Coşkulu ve cesurdurlar,
- ✓ Otoriteyi dikkate almama eğilimi taşırlar,
- ✓ Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar,
- ✓ Aktif yaşantı yoluyla işlerler,
- ✓ Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler,
- ✓ Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler,
- ✓ Kendi kendilerine keşfetme özelliklerine güvenirler,
- ✓ Yeni şeyler konusunda heyecanlıdır, olmayacak şekilde görünen şeyleri araştırırlar,
- ✓ Diğer insanlarla rahat bir şekilde anlaşırırlar,
- ✓ Risk almaktan hoşlanırlar,
- ✓ Bazen sabırsız görünürler,
- ✓ Sezgileri ile problem çözerler,

- ✓ Değişikliklere karşı uyumludurlar,
- ✓ Mantıklı gerekçelerin olmadığı ortamlarda genellikle doğru sonuçlara ulaşırlar.

IV.Tip Öğrenenlerin güçlü yanları; Planları yerine getirirler, mücadele ederler.

IV.Tip Öğrenenlerin Amaçları; Fikirleri eyleme dönüştürmek, bir şeye sebep olmaktır

IV.Tip Öğrenenlerin Favori soruları; “İse ne olur?”

IV.Tip Öğrenenlerin Seçtikleri meslekler; Pazarlama, satış-tezgahtar, eğlence, eğitim, aksiyon gerektiren yönetim işleri, sosyal meslekler (Demirkaya, Uşak, Mutlu, 2003: 74).

McCarthy’ye göre dört öğrenme stili de aynı ölçüde değerli ve önemlidir. Yukarıda da belirtildiği gibi her öğrenme stiline kendine özgü güçlü yanları cevaplaması gereken soruları, sahip olduğu meslekler ve amaçları bulunmaktadır.

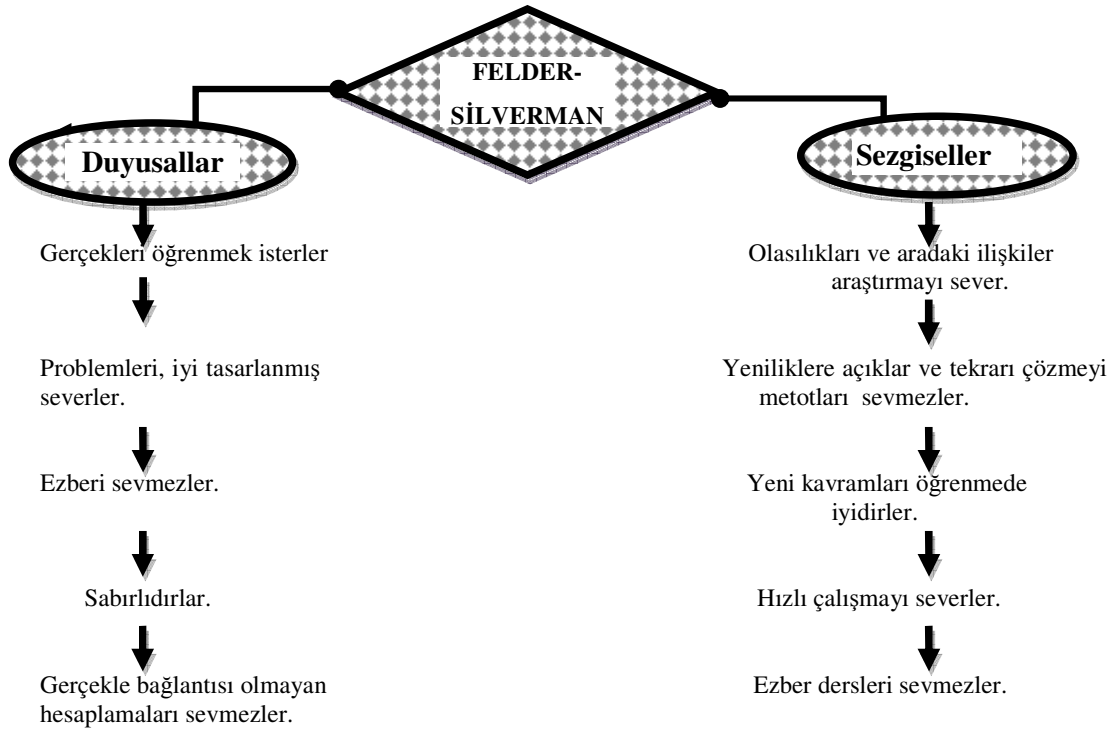
3.5.13. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Felder ve Silverman (1993) öğrenme stillerini tanımlarken bilginin alınması, bunun işlenmesi, hatırd tutulması, farklı güçlükte olan tercih yolları olarak tanımlamıştır. Bu tercihleri yaparken bazı bireyler deneylerinden yola çıkarken, bazıları çeşitli sembolleri, resimleri, matematiksel işlemleri kullanarak öğrenmektedir. Felder ve Silverman bireylerdeki bu farklı öğrenme yollarından hareketle beş öğrenme stiline olduğunu açıklamışlardır. Bunlar;

1. Duyusal– Sezgisel,
2. Görsel –İşitsel,
3. Aktif –Yansıtıcı,
4. Aşamalı (Ardışık) – Bütünsel,
5. T ümevarım-Tümdengelim.

Duyusal-Sezgisel; *Duyusal* olarak düşünen öğrencilerinin en önemli özelliğinin gerçek yaşamda var olan somut bilgilerin alarak, gerçek yaşamla olan ilişkisinin keşfetmeleridir. Bu keşif sırasında birey duyu organlarını kullanmakta, etrafında dikkatini çeken olaylara yoğunlaşarak gözlem yapmaktadır. Gözlem gücünü kullanan birey bu özelliğinden yola çıkarak, karşılaştığı olayları işlem basamakları halinde sıraya koyarak çözmeye çalışmaktadır. Bu işlemi gerçekleştiren bireyin diğer bir önemli özelliği ortaya çıkmaktadır. Felder ve Silverman’a göre buda bireyin iyi bir belleğe

sahip olmasıdır. Yani birey işlem basamaklarını yaparken bunları aklında tutması gerekir. Bundan dolayı bu öğrenme stiline sahip bireylerin ezber yetenekleri çok güçlüdür. Felder ve Silverman algısal öğrenenlerin aksine bir özellik gösteren *sezgisel* öğrencilerin ezber yeteneklerin olmadıkları, soyut kavramları öğrenirken son derece zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu öğrencilerin odaklanma problemi yaşadıklarını yani dikkatlerini uzun süre bir yerde toplayamadıklarını söylemişlerdir (Felder, 1993: 289-288). Felder-Silver'in bu öğrenme stili boyutlarını kısaca karşılaştırsak;



Şekil-20. Duyusal ve Sezgisel Öğrenme Stili Boyutunun Karşılaştırılması.

*Şekildeki kavramlar farklı araştırmacılar tarafından ele alınarak derlenmiştir. Araştırmacı tarafından “Felder-Silverman’ın Duyusal ve Sezgisel Öğrenme Stili Boyutunun Karşılaştırılması” görselleştirilerek şekil-20’deki model oluşturulmuştur.

Yukarıdaki karşılaştırmada görüldüğü gibi öğrenme stillerindeki özellikler bazen birbirinden farklı özellikler taşıyabilmektedir. Fakat etkili bir öğrenci her iki özelliğinde kullanması gerekmektedir (Otrar, 2006: 44). Bunu yapmadığı zaman bazı detayları ve kendi için gerekli olan öğrenmelere dikkat edemeyebilir. Örneğin, bir dersi sadece ezberleyerek konunun özünü anlamadan çalışırsa duyuşal yönünü arka plana atmış olacaktır. Kısaca, her iki özellikteki stilde önemlidir. Bazen biri bazı insanlarda daha ön

plandadır ama önemli olan her ikisinde bir birini destekleyecek şekilde kullanılmasıdır.

Görsel-İşitsel; *Görsel* öğrenenlerde adından da anlaşıldığı gibi görsel belleklerinin çok iyi geliştikleri öğrenme tipidir. Gördükleri nesneleri, objeleri kolay unutmazlar. Bundan dolayı sözel yönleri zayıf olan bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin mümkün olduğu kadar sözel ifadeler resimleştirerek onların görsel uyarıcılarını harekete geçirecek şekilde düzenlenmelidir. Bu öğrenme stiline tam tersi bir özellik gösteren *işitsel* öğrenciler okumuş oldukları veya gördükleri herhangi bir durumu sözel olarak anlatırlar ve duyduklarının çoğunu, duyup söylediklerinin daha fazlasını hatırlarlar. Kısaca, işitsel öğrenenler görselliği ön planda tutmazlar. Sınıf içinde böyle öğrencilerle karşılaşan öğretmenler bunlara verecek etkinliklerde mümkün olduğu kadar görsel materyalleri kullanmamalıdır (Montgomery, Groat, 2007: 6).

Aktif-Yansıtıcı; *Aktif* öğrenme stiline sahip olan bireyle de öğrenme ortamı statik olmamalıdır. Onların öğrenme ortamına bizzat katılması gerekir. Bu şekilde öğrenen birey yaparak-yaşayarak çevreyi algılamaya çalışmaktadır. Tek çalışmaktansa grup içinde yer almayı tercih ederler. “*Deneyelim ve nasıl çalıştığınızı görelim*” sözü aktif bir öğrencinin kullandığı bir sözdür. *Yansıtıcı bireyler*, çevreden gelen uyarıcıları zihin şemalarında algılayarak onları yorumlama yoluna gitmektedirler. Bu öğrenme stiline sahip bireylere olaylar üzerinde düşünme olanakları verilmelidir. Yansıtıcı bir öğrencinin kullandığı söz ise “*İlk önce düşünelim*”dir (Felder, 1998: 667-667).

Aşamalı-Bütünsel; *Aşamalı* öğrenciler bilgiyi küçük parçalar halinde almaktadır. Bu parçalar arasında her zaman bir ilişki kurma yoluna giderler. Bu ilişki sırasında bu öğrenme stiline sahip bireylerin analiz yönleri gelişmiştir. *Bütünsel* öğrenen öğrenciler ise, bilgiyi analiz etmek yerine bütün olarak algılamaktadır. Bu algılama esnasında bir problemle karşılaşmış iseler bunları sezgileri ile çözmeye çalışırlar. Sezgilerin dışı vurmaları bu bireyler için bazen zor olduğundan nasıl çözdüklerini anlatamazlar (Felder ve Spurlin, 2005: 103-104).

Tümevarım-Tümdengelim; Tümevarımla öğrenenlerin özelliklerine baktığımızda öncelikle konuyu ayrıntılar üzerinde dururlar daha sonra bir bütün halinde genel sonuçlara giderler. Bu sonuçlara giderken motivasyona ihtiyaç duyarlılar.

Tümevarımların diğeri bir özelliğı de insanın doğal öğrenmesini ifade eder. Örneğın yeni dünyaya gelmiş bir bebek dünyayı algılamaya ve bulunduğı ortama adapte olmaya çalışır. Bunun için sürekli etrafını gözlemler. Bu gözlemler sonucunda birtakım sonuçlar çıkarır. Örneğın acıktığında ağlama davranışını gösterir. Bu davranıştan sonra annesi veya kendisine bakan kişinin yanına geldiğini öğrenir (Karakış, 2006:72). Tümdengelim öğrenciler ise, bütünden parçalara gitmektedirler. Bu yolla öğrenen tümdengelenler, öğretimde tümdengelim yönteminin kullanılmasıyla ezberci ve problemlerin üstesinden yalnız başına gelemeyen, pratik eksikliği duyan bireyler haline gelmişlerdir (Otrar, 2006: 47).

Kısaca, Felder ve Silverman yukarıda bahsedilen öğrenme stiline sahip olan bireylerin özelliklerinin bilinmesi hem birey hem öğretmenler için son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

3.5. 14. Myers-Briggs Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stilleri alanında Myers-Briggs modeli Jung'ın Psikolojik Tip Kuramı'nı dayanmaktadır. Bu kuramdan etkilenen Myers-Briggs bireylerin kişilik özelliklerini temel almaktadırlar. Bu kişilik özelliklerini temele alırken dört sınıflandırma yapmışlardır (Montgomery, Groat, 2007: 2-3). Bunlar:

Extraversion (E)	↔	İntroversion (I)
Sensing (S)	↔	İntuitive (N)
Thinking (T)	↔	Feeling (F)
Judging (J)	↔	Perceiving (P)

Yukarıdaki sınıflandırmanın özelliklerini aşağıdaki tablolarda karşılaştırmalı olarak şu şekilde verebiliriz:

1. Dışadönük/İçedönük

Bu iki öğrenme stilini açıklarken ve özelliklerini verirken karşılaştırma metodu kullanılmıştır. Bu karşılaştırma metodu aşağıda açıklanmıştır ve bunlar tablo halinde özetlenerek verilmiştir.

Tablo-3. Myers-Briggs Dışadönük ve İçedönük Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Dışadönükler (Extraversion) Kişilik	İçedönük (Introversion) Kişilik:
✓ Başka insanlarla olduklarında daha enerjik olurlar. ✓ Dikkat çekmeyi severler. ✓ Eylemde bulunurlar, sonra düşüncelerini uygularlar. ✓ Kendilerini anlatmayı severler, ondan dolayı onları tanımak kolaydır. ✓ Sesli düşünürler. ✓ İletişimleri kuvvetlidir. ✓ Hızlı davranışlarda bulunurlar. ✓ Genişliği derinliğe tercih ederler.	✓ Yalnız kalınca daha enerjik olurlar. ✓ Dikkat çekmeyi sevmezler. ✓ Eylemde bulunmadan önce düşünürler. ✓ Kendileri ile ilgili bilgileri fazla paylaşmazlar. ✓ Seçkin birkaç kişi ile paylaşırlar. ✓ Sessiz düşünürler. ✓ Anlık davranışlarda bulunmazlar. ✓ Derinliği genişliğe tercih ederler.

***Kaynak:** Paul Tieger, Barbara Barron- Tieger (Çeviren: Enver Günsel).

Dışadönük olan tipler, dış dünyaya açılmaya seven, konuşkan, yalnız kalmayı sevmeyen kişilerdir. Bu insan tipine sahip olanlar, arkadaş çevresi oldukça geniştir. Bundan dolayı kendilerine “Bunu nasıl etkiliyorum acaba?” sorusunu sorarlar.

İçedönük olan tipler, dikkatlerini ve enerjilerini kendi iç dünyalarına çevirirler. Arkadaş çevreleri geniş değildir. Başkalarının kendileri ile ilgilenmeleri veya ilgilenmemeleri onlar için çok önemli değildir. Birkaç arkadaşları olsa da onlar için yeterlidir. Yeni, farklı insanlarla tanışma eyleminde bulunmazlar. Bundan dolayı kendilerine “Bu beni nasıl etkiliyor acaba?” sorusunu sorarlar.

Bir insanın içedönük veya dışadönük olduğunu davranışlarına bakarak anlayabilirsiniz. Bu konunun daha iyi anlaşılması için aşağıda bazı örnekler verilmiştir. (Aşağıdaki diyaloglar ve daha sonraki diyaloglar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur).

Örnek: Ümit ve Özkan adında iki üniversite öğrencisi vardır. Bunlardan Özkan içedönük, Ümit ise dışadönük’tür. Ümit tekstil mühendisliğinde, Özkan ise, matematik öğretmenliğinde okuyor. Konunun daha iyi anlaşılması için bu iki öğrenme tipini örneklerle karşılaştıralım:

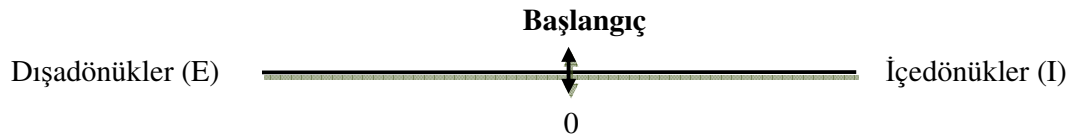
Özkan: “ Ben yalnız çalışmayı seviyorum, başkası ile çalışınca konuyu tam olarak anlamıyorum. Hocamızda bu hafta çalışma grupları oluşturdu. Bir araya gelip verilen

araştırma konusu hakkında bilgiler toplanacakmış. Fakat ben yurtta kalıp tek başıma araştırma yapmak istiyorum. Şimdi herkes konu hakkında acele ederek düşüncelerini söyleyecektir. Ben acele etmeyi sevmiyorum. Düşüncelerimi sessiz düşünmek istiyorum. Hocanın da verdiği konu çok güzel. Tam benim tek başıma yapacağımı, araştıracağım bir konu. Bu konuda da bilgim var. Olayları yüzeysel araştırmak hoşuma gitmiyor. Grup arkadaşlarımı bilmem ama ben bu konuyu en ince ayrıntılarına kadar araştıracağım''.

Ümit: ''Bu gün çok mutluyum. Staj için fabrikaya gideceğim. Ne güzel farklı insanlarla, yeni arkadaşlıklar kuracağım. Arkadaş çevremde farklı yaş gruplarından insanlar olacak. Bu üniversitede beni tanımayan yok. Herkes beni tanıyor. Kendime arkadaş edinme konusunda güveniyorum. Boşuna bölümümde öğrenci temsilcisi seçilmedim. Ne de olsa iletişimim kuvvetli. Ama ilkönce staj dosyamdaki konular için kütüphanede aynı fabrikada staja gittiğim Özge ve Şeyda, Ali ile buluşmalıyım. Grup halinde çalışmak hoşuma gidiyor''.

Yukarıda da görüldüğü gibi bu iki öğrenme stilinin özelliklerini tanımak çok kolaydır. Yapılan araştırmada yaşadığımız toplumda dışadönük tipler içedönüklerden sayıca fazladır. Bu araştırmalardan birinde Amerika halkının %75'nin dışadönük oldukları ve aceleci oldukları belirtilmiştir. Bu aceleci davranışlarından dolayı hızlı yemek yedikleri ve kısa akşam haberlerini dinlemekle yetindikleri görülmüştür.

Bu açıklamalar doğrultusunda elinize bir cetvel alınız aşağıdaki işlemi yapınız.



1. Dışadönük ve içedönük tiplerin özelliklerini dikkatlice okuyunuz.
2. Cetvelle çizdiğiniz doğruya bir başlangıç noktası veriniz. Oraya sıfır (0) yazınız.
3. Yukarıda verilen açıklamalar ve tipler hakkında verilen bilgiler doğrultusunda başlangıç noktasının neresine düşüğünüzü belirleyiniz ve oraya bir işaret koyunuz.

4. Başlangıç noktasına ne kadar yakınsanız o kadar bu iki kişilik tipi arasında kararsınız demektir. Eğer çok kararsızsanız kendinize şu soruyu sorunuz:
‘‘Eğer yaşamım boyunca hangi tarafta olmak istediğimi seçmek istesem hangi tipi seçerdim’’.
5. Başlangıç noktasından ne kadar uzaklaşırsanız o kadar belirlediğiniz tipin özelliklerini taşıyorsunuz demektir.

2. Algılama/ Sezme (N)

Tablo-4. Myers-Briggs Algılama ve Sezenler Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Algılama (Sensorlar)	Sezenler
✓ Kesin ve somut olan sonuçlara inanırlar. ✓ Pratik olan yeni fikirleri severler. ✓ Gerçek olan durumlara ve sağduyuya önem verirler. ✓ Bilgiyi basamak halinde verirler. ✓ Güncel durumlarla ilgilenmekten hoşlanırlar	✓ İmalara ve sonuca inanırlar. ✓ Yeni fikirleri, durumları yeni olduğu için severler. ✓ Hayal gücüne ve yeniliklere önem verirler. ✓ Bilgiyi verirken dolaylı olarak verirler. Basamak halinde vermezler. ✓ Geleceğe yöneliktirler.

***Kaynak:** Paul Tieger, Barbara Barron- Tieger (Çeviren: Enver Günsel).

Sensorlar, gerçekler üzerinde odaklanırlar. ‘‘**Burada**’’ ve ‘‘**Şimdi**’’ sözcüklerini severler. İnsan için dokunulan, görülen, tadından bahsedilen, hissedilen, duyulan kısaca beş duyu ile anlatılan somut durumlarla ilgilenirler (Thorne, Gough, 1999: 42).

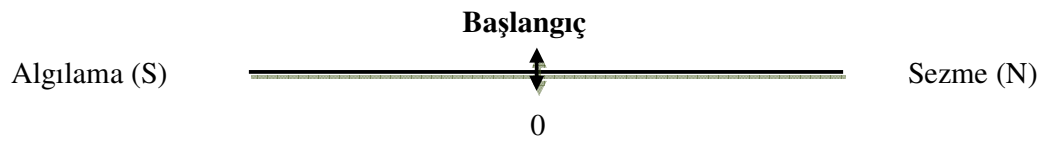
Sezgiseller, sezgi yolunu tercih eden, altıncı hislerine, önsezilerine güvenen, ayrıntılarla ilgilenmeyen, değişim sürecini yaşamaktan zevk alan kişilerdir.

Örnek: Ahmet Bey ve Seyfi Bey iki yakın arkadaşlar. Ahmet Bey sensor bir kişiliğe sahip iken, Seyfi Bey sezgisel bir kişiliğe sahiptir. Beraber bir şirkette müdür yardımcısı görevini yürütmektedirler. Bir hafta önce yapılan toplantıda patronlarının sözlerinden ikisi de memnun kalmamış, hatta bu durumdan sensor kişiliğe sahip Ahmet Bey akşamları uykusuz geceler geçirmiştir. Çünkü şirketleri ekonomik krizden etkilenmiş ve işçilerin birçoğunu çıkarmak zorunda kalmışlardır. Ahmet ve Seyfi Beyden patronları bu krizden daha fazla etkilenmemek için çözüm yolları bulmalarını istemiştir.

Seyfi Bey: ‘‘Patrona geleceğe yönelik çözüm önerileri sunmalıyım. Şimdi artık olan olmuş. Herkesi iflastan kurtaracak bir kitap olsaydı.....Anlamıyor patron. Bana göre yabancı şirketlerle iletişimizi, alışverişimizi koparmamalıyız. Az işçi olsa da bu zor durumdan kurtulabiliriz. Yarın patrona ilk işim işçi sayısını mümkün olduğu kadar daha azaltmamız gerektiğini sonrada yurtdışına gidip oradaki alışveriş yaptığımız şirketlerden bize destek vermeleri için yardım isteyeceğimi söyleyeceğim. Özellikle yabancı şirketlere gelecekteki yapacağımız projelerden bahsederim. Ahmet Bey’e bir telefon açayım o ne diyecek....

Ahmet Bey: ‘‘ Başarısızlığın ardından toparlanmak, çoğunlukla başarının üzerine inşa etmekten daha kolaydır. Seyfi Bey ne geleceğinden, ne görüşmesinden....İnsanları işten çıkartıyoruz, sokaklar işsiz dolacak, insanlar aç kalacak. Adam gelecekle ilgili planlar sunuyor. Bulunduğumuz zamanı kurtardık gelecek geride kaldı..... Oysa patron bizden gerçek çözüm önerileri istiyor. Seyfi Bey hayal âleminde bir kurtarıcı bekliyor. Önce şirketin maliyet-kazanç analizini yapmalıyız. Bu sene yaptığımız bütün çalışmaları gözden geçirmeliyiz. Gerçekçi medotlarla araştırmalar yapmalıyız. Her şeyi basamak basamak incelemeliyiz. .Basamakları göremeyenlerin yükselmeleri mümkün değildir. Seyfi Bey gibi içimizdeki sıkıntılı durumu atlayıp, geleceğe yönelmemeliyiz.’’

Yukarıdaki örnekten yola çıkarak, daha önce dışadönük ve içe dönükte verilen basamakları takip ederek, aşağıda verilen cetvelde nerede olduğunuzu işaretleyiniz.



3. Düşünme- Hissetme (F)

Tablo-5. Myers-Briggs Düşünenler ve Hissedenler Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Düşünenler	Hissedenler
✓ Mantıklı kararlar verirler. ✓ Kararlarında objektiflerdir. ✓ Dış görünüşte kaba, kalpsiz görünebilirler. ✓ Gerçekçi olmanın nazik ve kaba olmaktan daha önemli olduğunu düşünürler. ✓ Başarı arzusu onları motive eder. ✓ Duygularını mantıklı olması onlar için çok önemlidir. ✓ Hatalarını bulduklarında eleştirirler. ✓ Adalet ve dürüstlüğe değer verirler.	✓ Empati ve uyumlu olmaya değer verirler. ✓ Çevresindeki insanları mutlu etmek isterler. ✓ Dış görünüşte, duygusal, mantığı ile hareket etmeyen, zayıf insanlar olarak görünürlük. ✓ Hem nazik, hem de gerçekçi olmanın önemi üzerinde durulur. ✓ Her duygunun geçerli olduğundan hareket ederek mantıklı olup olmaması onlar için çokta önemli değildir. ✓ İnsanlardan onları takdir etmelerini beklemekte o da onları motive etmektedir.

***Kaynak:** Paul Tieger, Barbara Barron- Tieger (Çeviren: Enver Günsel).

Düşünenler, hissedenlerden farklı özelliklere sahip olsa bile bazen cinsiyet farklılıkları bu iki tipin karışmasına neden olabilirler. Mesela, düşünen bir kadın hisseden bir kişinin özelliklerini gösterebilir. Evladı için hayatını tehlikeye atan anne, başkası için yardımlarda bulunan kadın.... Hisseden bir erkekte (duygusal olan) ayrılmış, insanlara karşı soğuk duran, acıma hissi olmayan bir düşünen gibi görünebilir.

Örnek: Hisseden olan *Elif Hanımın ve düşünen bir kişiliği olan Kemal Bey'in oğulları olan Aydın geçen yıl üniversite sınavlarını kazanmıştı. Aydın şimdi ikinci sınıfta, aslında hedefi başka bir üniversitede okumaktı ama komşularının oğulları olan Gökhan ile beraber gidip gelsin, arkadaş sıkıntısı çekmesin diye üniversite üçte olan ve aynı bölümde okuyan Gökhan'la beraber tercihlerini yaptılar. Aynı şehirde okuyan arkadaşlar, aynı evi paylaşmaya başladılar. Elif Hanım yaz tatilinde Aydın'ın sigara içtiğini, farklı alışkanlıklarının olduğunu, konuşma tarzının değiştiğini fark etti. İlk haftalarda bunu eşinden saklamaya çalıştı ise de başaramadı ve Aydın sigara içerken babasına yakalandı.*

Kemal Bey: ‘ ‘ Geçen seneye kadar böyle bir alışkanlığın yoktu. Gökhan'dan öğrendin. Biz sana sigara içmen için mi para gönderiyoruz. Bizi düşünmüyorsan sağlığını düşünmelisin. Tuhaf alışkanlıkların olduğunu fark etmediğimi sanıyorsun. Okulun

açılınca o evden taşınıp yurda yerleşeceksin. Bu sana küçük bir ceza, cezanın asıl büyüğü arkadan gelecek.

Elif Hanım:'' Çocukla yanlış konuşuyorsun. Gökhan'nın sigara ve kötü alışkanlıklarını herkesten önce bizler biliyorduk. Oğlumuz istemediği halde onunla aynı üniversitede okuması için onu biz zorlamadık mı?. İlle de Gökhan'la tercih yap, beraber ev tutun. Başta anne- baba olarak bizler hatalıyız. Sert tavırlarınla, çocuğun doğru yoldan uzaklaştırdığını bilmiyorsun. Daha nazik olmayı deneşen. Tamam, bende farkındayım oğlumuzun alışkanlıklarının iyi olmadığını. Biraz mantığın yerine duygularını kullansan."

Yukarıdaki örnekten yola çıkarak, aşağıda verilen cetvelde nerede olduğunuzu işaretleyin.



4. Yargılama/İdrak etme (P)

Tablo-6.Myers-Briggs Yargılayıcılar ve İdrak ediciler Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Yargılayıcılar	İdrak ediciler
✓ Ürüne yöneliktir. ✓ Verilen görevi yerine getirmek isterler. ✓ Önceden hedeflerini belirler, bu hedefe zamanında varmak isterler. ✓ Zamanı sınırlı bir kaynak olarak görürler. ✓ Kararlar verilmesi onları mutlu eder. ✓ Bir projeyi bitirmekten tatmin olurlar. ✓ Önce çalış, sonra eğlen şeklinde bir çalışma ahlakı bulunmaktadır.	✓ Sürece yönelik çalışırlar. ✓ Yeni olan durumlara uyum sağlamaktan zevk alırlar. ✓ Zamanı sınırlı bir kaynak olarak görmezler. ✓ Hedeflerini değişen koşullara göre tekrar düzenler. ✓ Projeleri başlamaktan tatmin olurlar. ✓ Önce eğlen, sonra işini bitir şeklinde çalışma ahlakı bulunmaktadır

***Kaynak:** Paul Tieger, Barbara Barron- Tieger (Çeviren: Enver Günsel).

Yaşadığımız çevrede mutlaka yargılama ve idrak eden kişilerle karşılaşırız. Yargılayıcılar genelde sert olduklarından esnek davranışlar sergilemezler. Ama idrak

ediciler hayatlarında bir karar vermek zorunda bırakıldıklarında gergin davranışlar gösterirler.

Örnek: Yargılayıcı olan Ferda ve idrak edici olan Emine bir alış veriş mağazasına giderler. Emine mağazadaki elemana hangi kazağın ona yakışacağını, eve getirdiklerinde beğenmezse değiştirip değiştiremeyeceğini sorar. Bir saatten fazla yüzlerce soru soran Emine, sonunda alınan malların iade edilemeyeceğini anlayınca bir işlerinin olduğunu daha sonra alacaklarını söyleyerek mağazadan ayrılırlar. Birkaç mağazadan sonra bir mağazaya Ferda ile girerler. Yargılayıcı olan Ferda Emine'ye bir seçim yapmasını ister. Emine neden acele ettiğini, zamanlarının olduğunu söyler. Yapacak işleri olan Ferda Emine'ye söz verdiği için onunla kazaklara baktığını zamanın olmadığını hatırlatır. O esnada kendisi içinde kazaklara bakar. Emine gibi elemanları sorgulamak yerine elemanın görüşün alır;

Ferda: “ *Bana hangisini tavsiye edersiniz?. Mağazadaki elemanda renk ve biçim olarak mağazalarında en çok satan ve bu senin tercih edilen kazaklarını gösterir. Ferda hiç düşünmeden çıkartılan kazaklardan bir kaçına “tamam” diyerek alır.*

Yukarıdaki örnekten yola çıkarak, aşağıda verilen cetvelde nerede olduğunuzu işaretleyin.



Myers-Briggs öğrenme stili modelinde görüldüğü gibi her stilin kendisine ait özellikleri bulunmaktadır. Yaşadığımız toplumda bu öğrenme özellikleriyle mutlaka karşılaşmaktayız. Bu özellikteki insanların tiplerini doğrulamak için Myers-Briggs MBTI testini 1940 yılında geliştirdi. Yapılan çalışmaları sonucunda Myers-Briggs yukarıda açıklanan dört tane kişilik tercihi ile 16 tane kişilik tipini oluşturmuştur (Tieger, Barron- Tieger, 2007: 39-105). Bunlar aşağıda verilmiştir.

Tablo-7. Myers-Briggs Öğrenme Stili Modelinde Yer Alan Tiplerin Genel Özellikleri

Tipler	Pozitif Yönleri	Negatif Yönleri
INFP	Sanatsal, yansıtıcı, hassas, idealist, sadık, kararlı, sakin, soğukkanlı, sevecen, ikna gücü olan, konuşmaktan çok yazılı iletişim kurarlar.	Dikkatsiz, tembel, duygularını açıklamada çekingen, suskun, başkalarını fikirlerine önem vermezler. Bir çalışma yaptıklarında onun sonucunu kimseyle paylaşmazlar.
INFJ	Samimi, hayata sıcak bakarlar. Bağımsız, güçlü duyguları olan insanlardır. İşbirliği yaparken baskı yerine övgü, onay alarak girişimlerde bulunurlar. Neyin iyi-kötü olduğunu analiz ettikleri için büyük liderler bunlardan çıkar.	Boyun eğen, mücadeleci olmayan, Ayrıntıları göremezler. Değişimlere karşı inatçıdır. Kendi düşüncesini desteklemeyen durumları görmezden gelirler.
INTP	Parlak yaratıcı fikirler üretirler. Sessiz, titiz en ince ayrıntıya dikkat ederler. Açık fikirli, esnekler.	İçine kapanık, mantıklarına güvendikleri için başkaları ile ilgilenmezler. Kusur bulucudur. Eleştirileri kırıncıdır.
INTJ	Mantıklı, eleştirel, analitik insanlardır. Eleştiriye açıktır. En bağımsız olan tiptir. Şüpheli ve karardır. Bir olayın iyi ve kötü yanlarını net olarak görebilirler.	Başka insanların standartlarına önem vermezler. İnsanlara cesaret vermezler. Güncel olaylara fazla dikkat etmezler. Başkaları ile çalışmak yerine tek başına çalışmak isterler.
ISTJ	Yürekli, ciddi, hassas, istikrarlı, düzenli, sessiz, sakin, çalışkan, ayrıntılı, planlı, gelenekleri önemlidir	Katı, şüpheli, kendisine mantıklı gelen her şeyin başkasına da mantıklı gelmesini ister.
ISFJ	Merhametli, vicdanlı, sorumluluk bilen, mütevazı, sakin, sabırlı, çalışkan insanlardır.	Bütün işlere koşmak istedikleri için herkesten çok yorulurlar.
ISTP	Kibirsiz, açık sözlü, becerikli, meraklı, gerçekçiler	İçine kapanık, bildiklerini paylaşmazlar.
ISFP	Nazik, hassas, neşeli, güzel bir çevre yaratmak isterler.	Kendilerini kolay ifade etmezler. Kısa vadeli plan yaparlar.
ESFP	Yaşamaktan zevk alan, cömert, sakin, sosyallerdir.	İhmalci, gelecek hakkında bazen plan yapmazlar.
ESTP	Üzülmezler, her zaman mutlular. Meraklı, şakacılar.	Plansızlar, kaba davranışları olabilir.
ENFP	İstekli, hevesli, nazik, sıcak, yeni fikirlerle dolu olan, meraklı, anlayışlı, sezgileri güçlü, zeki mucitler, girişimci, hayat dolu insanlardır.	Değişebilir, düşüncesiz, ayrıntıya yoğunlaşmaları onların dikkatlerini dağıtır. Yalnız çalışmaktan sıkıntı yaşarlar.
ENFJ	Aktif, sadıklar, sosyal açıdan sevilen insanlardır. Düzenli, azimli, sorumluluk bilinci olan insanlardır. İlişkilerinde hassas davranırlar. Övgüyü sever.	Sabırsız, başkaları için kendi yaşamlarından ödünç verirler. Aceleci olduklarında hatta yaparlar. Alınanlar ve eleştiriyi kabul etmezler.
ENTP	Heyecanlı, meydan okumayı severler. Girişimci, açık konuşan, uyanık, mantıklı, arkadaş çevresi geniştir. Espri yanları iyidir.	Her şeyleri orijinal olmasını isterler. Çok konuşurlar. Kimseye sıra vermezler. Aceleci davranırlar.
ENTJ	Büyük lider ve karar vericidir. Uzun vadeli planlar yaparlar. Zeka gerektiren işlerde çok iyidirler. Planlı, karışık problemlerin çözmeden kaçmazlar. Mantıklı cevaplar karşısında ikna olurlar.	Sert, kırıncı, sabırsız, duygusuz davranışları olabilir. Bazen insanların duygularına karşı hoşgörülü olmaz. Acele karar verdikleri durumlarda hata yaparlar.
ESTJ	Sadık, vicdanlı, dürüst, planlı, deneyimli, doğal, pratik, güvenilir insanlardır	Baskıcı, umursamaz, duyarsız davranışları olabilir.
ESFJ	Sempatik, nazik, ayrıntılı çalışkan, kararlı, dost canlısı.	Gerçeklerden kaçan, kimseye hayır diyemez.

*Şekildeki kavramlar farklı araştırmacılar tarafından ele alınarak derlenmiştir. Araştırmacı tarafından tablo-7 oluşturulmuştur.

Yukarıdaki kişilik sınıflandırmasının özellikleri aşağıda ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır. Bu açıklama yapılırken kişiliklerin belirgin özellikleri nelerdir kısaca belirtildikten sonra Myers-Briggs kişilik tipleri modeli tablo halinde Kolb ve Felder-Silverman'nın öğrenme stilleri modelleri ile karşılaştırılarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-8. Myers-Briggs, Kolb, Felder-Silverman Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Özellikler	Sınıflandırma	Myers Briggs	Kolb	Felder-Silverman
DEĞİŞEN YAŞAMA UYUM	Dışadönük-İçedönük	X		
	Aktif-Yansıtıcı		X	X
KARAR ALMADAKİ ALGILAMA YETENEĞİ	Somut-Soyut		X	
	Hisseden-Düşünen	X		
DIŞ DÜNYADAKİ DAVRANIŞLARI ALGILAMA	Duyusallar-Sezgisel	X		X
	Yargılayıcı- Algısal	X		
BİLGİYİ ALMA	Görsel-İşitsel			X
ORGANİZE ETME	Tümevarım-Tümdengelim			X
ANLAMA	Aşamalı-Bütünsel			X

Yukarıdaki karşılaştırmada Felder-Silverman öğrencileri beş boyutta incelemiştir. Bunlardan ikisi olan ‘‘Aktif-Yansıtıcı ve Duyusallar-Sezgisel’’ Myers Briggs modeli Kolb modeli ile büyük benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik içerisinde ‘‘Aktif-Yansıtıcı’’ Kolb’un modelinde de yer almaktadır. Geriye kalan üç boyuta Görsel-İşitsel, Tümevarım-Tümdengelim, Aşamalı-Bütünsel’dır.

3.5.15. Fleming’in Öğrenme Stilleri Modeli

Neil Fleming (1995) Kolb’un öğrenme stilinden etkilenerek bir öğrenme stili modeli oluşturmuştur. Bu öğrenme stili modelini oluştururken öğrenme stilini dört ana başlık altında incelemiştir. Bunlar:

- ✓ Görsel (Visual)
- ✓ İşitsel
- ✓ Okuma/Yazma (Read-Writer)
- ✓ Kinestetik (Kinesthetics)’tir.

Yukarda Fleming öğrenme stillerinin özellikleri verilmiştir. Bunların özelliklerine baktığımızda;

Görseller: Haritalar, şemalar, grafikler, televizyon vb. araçlarla daha iyi öğrenirler. Bunların özelliklerini sıraladığımızda; daha az hareket ederler. Resimli kitaplarla çalışırlar. Sessizlerdir. Eşyalarını korurlar. Oyuncaklarında oluşan sıyrık, çizgiyi hemen fark ederler. Defterlerini titiz kullanırlar. Öğretmenlerini gözleri ile takip ederler. Öğretmenin kıyafeti, dış görünüşüne dikkat ederler. Üzerlerindeki elbiselerin düzenine önem verirler. Ödevlerini itina ile yaparlar. Kurallara uyarlar. Gelecekle ilgili plan yaparlar. Detaylı çalışırlar. Gördüklerini belleğe gördüğü gibi kaydederler.

İşitseller: Dinleme becerileri daha kuvvetli olan bu öğrenme stiline sahip kişiler işitme duyuları ile daha iyi öğrenirler. Okulla başladığı zaman çok konuştukları için öğretmenleri ve arkadaşları tarafından uyarılırlar. Sessiz okumazlar. Sesten rahatsız olabilirler. Bundan dolayı sınıfta gürültü olduğu zaman gürültüyü bastırmak için kendi kendilerine konuşurlar. Eğer kalabalık bir sınıfta öğretmen ders anlatıyorsa ve çevresindeki arkadaşları konuşuyorsa dersi anlaması zorlaşacaktır (Bedir, 2007: 33).

Kinestetik: Bu öğrenme stiline sahip bireyler bir işi yaparken onu çevreden yardım almadan kendi başlarına yapmaya çalışırlar. Çok hareketlidirler. Bu hareketli olma özelliklerinden dolayı bazen öğretmenler ve aileler zor anlar yaşabilirler. Çünkü evden çıktıklarında temiz bir kıyafetle çıkan çocuk eve yırtılmış, parçalanmış, kirlenmiş, toz içinde kalmış bir halde dönebilirler. Düzenli değildirler. Dağınıklık onların doğalarında vardır. Aileler bu tür çocuklara “*sen ne kadar dağınık bir çocuksun, bunları hemen aldığın yere koymalısın*” ifadelerini kullanmamalıdır. Bu çocuğun anne ve babasına vb. kişilere karşı cephe almasına neden olabilir. Çünkü bu tür uyarıları sevmeyiz. Bu tür öğrenciler sınıf içinde kendilerini çok kolay belli ederler. Bunu için öğretmenler sınıf içinde düzeni kolaylıkla bozacak bu tür öğrencilere görevler vermelidirler. Öğretmenler; “*tahtayı kim silmek ister, kapıyı kapatınız, pencereleri örtünüz*” dediğinde hemen yerlerinden kalkarlar. Bazen bu çocuklar herkes tarafından hiperaktif olarak nitelendirilir (Boydak, 2005: 42).

Okuma/Yazma: Yazılı materyalleri kullanmaya eğilimli olmayı seven bu öğrenme stiline sahip bireyler daha çok not tutarak öğrenmek isterler. Öğretmenin söylediği her şeyi defterlerinin bir köşesine yazarlar. Görsel yönleri o kadar iyi değildir. İfade, dili kullanma yetenekleri iyidir (Otrar, 2006:55-56; Boydak, 2005: 11-42).

3.5.16. Jackson’ nın Öğrenme Stili (LSP)

Chris Jackson İngiltere’de bulunan Queensland üniversitesinde psikoloji bölümünde çalışan ve 10 yıldan fazla kişilik ve kişilik tipleri alanında çalışmalar yapan bir psikologdur. Jackson için, öğrenme stillerini bilmek, kişiliğin bir alt boyutunu oluşturur. Jackson öğrenme stilleri alanında yapmış olduğu çalışmalar sonucunda öğrenme stillerini dört ana grupta toplamıştır (Coffield, Moseley, Hall, 2004: 143-145). Bu gruplar aşağıdaki şekilde özellikleri ile birlikte verilmiştir.

Liderler/Öncü

- ✓ Dışa dönüktür.
- ✓ Meraklıdır.
- ✓ Düşünmeden hareket ederler.

Mantık ile hareket edenler

- ✓ Akıl ve zekasını iyi kullanırlar.
- ✓ Mantıklı ve rasyoneldir.
- ✓ Önyargılı değildirler.
- ✓ Nesnel ve tarafsızlardır.

Araştırmacı-analizciler

- ✓ İçedönüktür.
- ✓ Güvenilir ve sorumluluk sahibidirler.
- ✓ Tedbirli ve dikkatlidirler.
- ✓ Deneyimli ve akıllını kullanırlar.
- ✓ Anlayışlı ve sakinlerdir.
- ✓ Yöntem ve metotları kullanırlar.

Uygulayıcılar

- ✓ Pratiklerdir.
- ✓ Gerçeklerden hareket ederler. Gerçeklerle ilgilenirler.

Sonuç olarak öğrenme stili, kişinin karakterinin bir parçasıdır. Bu özellik onun birçok davranışına kısaca yaşamına bütününe etki etmektedir. Şuana kadar birçok öğrenme stili modelinden bahsedildi. Bu modellerin ve buna benzer birçok modelin kendine ait özellikleri vardır. Önemli olan bu kadar çok modelin olması değil, öğrencinin öğrenme stilini doğru belirleyecek ve eğitim-öğretimde kullanacak kişilerin olmasıdır. Eğitim-öğretim ortamında öğrencinin öğrenme stiline uygun yapılan her çalışma öğrencinin başarısına katkı sağlayacaktır. Bu başarı onun gelecekteki başarısına etki edecektir. Eğer öğrenme stili bilinmeden çalışmalar yapılırsa, bu öğrencinin öğrenmesine pek katkı sağlamayacaktır. Eğitimciler, aileler yukarıda belirtilen öğrenme stilleri modellerini mutlaka bilmelidirler. Okullarda özellikle öğretmenler eğitim-öğretimin başladığı dönemlerde öğrencilerini yakından tanımak için sadece onlarla kısa konuşmalar yapmamalıdır. Onu tanımak için yukarıda açıklanan ve ya daha açıklanmamış olan öğrenme stili modellerini bilerek ve bu modellerin ölçeklerini uzmanların yardımını alarak uygulamalıdır. Bunun dışında bu alanda yapılan çalışmaları takip etmelidirler. Bu çalışmaları yapan bilim adamları ile görüşme imkânı varsa onlardan bilgi almalıdırlar. Kısaca, okulda bir öğretmen öğrencinin öğrenme stilini bilerek, bir çalışma yapar ve bunun başarılı sonuçlarını alırsa başka bir öğretmende bu öğretmen arkadaşını mutlaka

model alacaktır. Herkes kendi sınıfındaki öğrencilerin başarılı olmasını, onunla gurur duymasını ister. Bir öğrencinin başarısı bir öğretmeninde başarısıdır. Bu sayılanlar ilk başta belki pek çok öğretmenin yapmaktan çekindiği veya yapmak istemediği, ‘*kim bunlarla uğraşacak*’ dediği’ bir durum. Ama sürekli değişen topluma ve dünya koşullarına ayak uydurmak istiyarak, sürekli araştırmak, yeni şeyler öğrenmek zorundayız.

3. 6. Beyin ve Öğrenme Stilleri

Beynimiz doğduğumuzda milyarlarca sinir hücresi ile çevrilidir. Yaşantımız ve öğrenmelerimiz bu sinir hücrelerinin uzantıları ile ve hücre gövdelerinin aralarında kurmuş oldukları bağlantılarla gerçekleşmektedir. Bu gerçekleşen öğrenmeler sonucu beynimiz adeta kaslarımız gibi çalışmaktadır. Kullandıkça güçleşecek, kullanmadıkça zayıflayacaktır. Bu şekilde farklı öğrenme stiline sahip olan bireyler kendilerine ait öğrenme stillerini kullandıkça beyin kullanılan bu öğrenme stiline yoğunlaşarak öğrenme stili baskın olacak, diğer öğrenme stilleri ise, çekinik bir konumda kalacaktır (Özden, 2005: 94). Bu kadar hayati bir öneme sahip olan ve yaşamımızı sağlayacak öğrenmelerin gerçekleştiği beynimiz geçmişten günümüze araştırma konusu haline gelmiştir. Yapılan çalışmalara baktığımızda beynin iki yarım küresine ait ilk çalışmalar 1839 yılında Marc Dax adında bir doktorun araştırma sonuçları ile ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda Dax beynin sol yarı küresinin hasara uğraması sonucu konuşma yetisinin kaybolduğunu, buna karşın sağ yarı kürenin sağlam olduğunu açıklamıştır. Bu olaydan yaklaşık 25 yıl sonrada 1861’de Paul Broca da aynı verilere ulaşmıştır. Broca ölmeden önce konuşma özelliğini kaybederek konuşamayan bir hastaya ölümden sonra otopsi yapmış. Otopsi sonucunda ölen hastanın sol beyninin hasara uğradığını görmüştür.

Diğer çalışmalar baktığımızda Hebb, Kolb, Gardner, Herman, Dunn ve Dunn gibi araştırma yapan bilim adamlarının çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu çalışmaları kısaca açıkladığımızda bunlardan biri Kolb’ün dört çeyrekli beyin modelini görmekteyiz. Yapılan çalışmalar ve elde çok kesin veriler olmasa da, bu modelde beyin sol-üst (A), sol-alt (B), sağ-alt (C) ve sağ-üst (D) olmak üzere dört çeyreğe ayrılmıştır (Babadoğan, 1991: 603-619). Buna göre *mantıksal, olgusal, eleştirel, teknik, nicel ve ayrıştırıcılık* ağırlıklı olarak A çeyreğinin özellikleri olarak sıralanırken, *yapısal, ardışık, planlı,*

organize, ayrıntıcı ve var olan durumu koruyucu özellikler ise B çeyreğinin yapısını oluşturmaktadır. C çeyreği; *ilişkisel, duygusal, tinsel ve dokunuma* dayalı bir yapı ortaya koyarken, D çeyreği baskın olan beyinde ise *görsel, sezgisel yenilikçi, imgesel, kavramsal ve geleneksel özellikler* daha ön plana çıkmaktadır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007: 98).

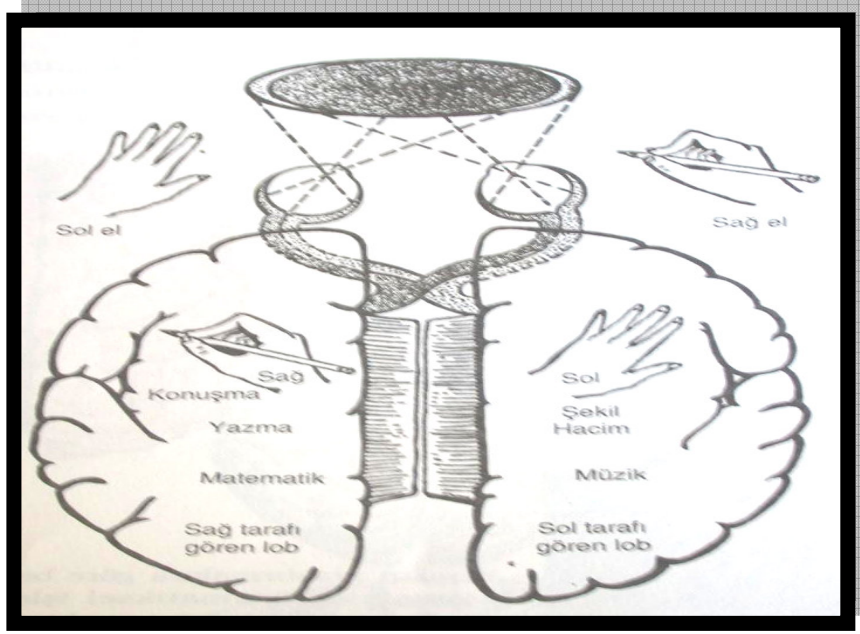
Beyin başatlığı kavramını ortaya atan Herman insan beyninin farklı bölümlerini daha sık biçimde kullandığını ifade etmiştir. Örneğin beyinlerinin sol yarı küresini kullananların okuyarak öğrenmeye eğilimli olduğu, sağ yarım küreyi etkin olarak kullananların ise görerek ve deneyerek öğrendiklerini ifade etmiştir (Babadoğan, 1991: 603-619). Mesela; öğrenci herhangi bir derste öğretmenin konuşmasını sol yarım küresini kullanarak dinlerken, öğretmenin jest, mimiklerine, ses tonuna bakarak gelen uyarıcıları anlamlandırmakta ve bilgiyi beynine kaydetmektedir. Diğer taraftan da beynin akıl gözü olan sağ yarım küresini kullanarak da sözel olmayan uyarıcıları, görsel uyarıcıları anlamlandırmaktadır. Demek ki; beyin iki yarı küreye de işlev vererek öğrenmeyi sağlamaktadır.

Bunun dışında beyin ile ilgili çalışmaları bulunan ve aynı zamanda nörofizyolojik kuramında kurucusu olan Hebb davranışçıların aksine beynin telefon santraline benzemediğini, gelen bilgileri analiz, örgütleme, anlamlandırma, eski bilgilerle karşılaştırma vb. işlevleri olan bir yapı olduğunu açıklamıştır. Ne kadar uyarıcı ile karşılaşırsa beyin öğrenme yelpazesi o kadar genişleyecektir. Bu öğrenmeler aynı zamanda çocuğun daha sonraki yani yetişkinlik dönemindeki öğrenmelerine de temel oluşturacaktır (Senemoğlu, 2004: 375-376).

Bunun en güzel örneğini okullarda görmekteyiz. Okul, daha önce belirlemiş olduğu eğitim amaçlarına ulaşmak için gereken davranışları planlı bir süreç içinde bireye kazandırmayı amaç edinen özel bir çevre ve kültür değişimini sağlayan, sosyal mirası aşıl原因 bir örgüttür (Başaran, 2006; Bursalıoğlu, 1992). Oluşturulan bu özel çevrede okul eğitimin ekonomik, toplumsal, siyasi, vb. amaçlarını gerçekleştirmek için bazı önemli görevler üstlenmiştir. Bu görevler arasında okul öğrenciye psiko-sosyal gelişimini sağlama ve olumlu yönde geliştirme adına iki yönde öğrenciye gelişim imkânı sunar. Bunlar:

Öğrencinin okul içinde bazı toplumsal kuralları ve sosyal davranışları, normları ve ortak değerleri çocuğa öğretmek kendisini keşfetmesini sağlamaktır. Yani öğrencinin bireysel kendisine ait farklılığını keşfetmesini sağlayıcı çalışmalar yapmaktır. Günümüzde bu çalışmalar ve elde edilen sonuçlarla yaşanan bilimsel değişim ve gelişmelerin eğitim alanına yansımaları öğretimde öğrencilerin merkeze alınmasını ve öğretimin bireyselleştirilmesini gerektirmektedir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretimin bireyselleştirilmesinde ve bunun sonucunda etkili bir sonucun sağlanmasında özellikle öğretmenin ve onun hazırlayacağı öğretim ortamının önemli bir rolü bulunmaktadır. Bunun için daha önce ve günümüzde birçok model ve programlar öğrenciyi merkeze alarak bu amacı gerçekleştirmektedir (Cengizhan, 2008: 99). Bu gün eğitim sistemimizde uygulanan yapılandırmacılık kuramını da destekleyen Howard Gardner'ın "Çoklu Zekâ Kuramı" eğitime önemli bilgiler sunmaktadır. Gardner'a göre öğretmen öğrencinin bireysel farklılığını ve öğrencideki farklı zekâ türlerini dikkate alarak öğrencideki çok yönlü gelişimi sağlayabilir (Bük, 2005: 25-31).

Öğretmen, çoklu zekâ kuramı doğrultusunda, öğrencinin gelişimini sağlarken zekâ alanlarını belirlemesi gerekir. Çünkü zekâ; *"Bireyler arasında farkı belirleyen, birden fazla kültürel değeri olan gerçek bir problem çözmek için gerekli yetenekler kümesi ve kapasitesidir"* (Bümen, 2005; Özden, 2003). Bu yetenekler kümesi ile öğretmen zekâ alanlarını belirlerken sınıfta işlenen konuların içeriğine uygun etkinlikler düzenlemelidir. Yani zekâ alanlarına göre düzenlenen konunun diğer zekâ alanına nasıl çevrileceğini ayrıca düşünmelidir. Bu düşünce ile eğitim-öğretim yapacak olan öğretmenin bilmesi gereken diğer bir noktada yetenekler kümesi oluşurken beynin sağ ve sol yarım kürelerini öğrencinin nasıl kullandığıdır. Bunun bilinmesi hem öğretmenin sınıf içinde öğrencinin öğrenme stiline uygun öğretim yöntemini seçmesinde ona yardımcı olacak, hem de gelecekte öğrenciyi yakından tanıyan bir kişi olarak öğrencinin gelecekte seçeceği alanlarda ona yardımcı olmasını sağlayacaktır. Öğretmene önemli bilgiler sunan beynin bölümleri ve görevleri aşağıdaki şekil-21 'de şu şekilde gösterilmiştir:



Şekil-21. Beynin yapısı

Şekil-21’de beynin yapısı ve bölümlerinde ve çoklu zekâ kuramında da belirtildiği insan beyni doğumdan önce kalıtsal faktörlerin etkisi ile şekillenmektedir. Bu şekillenme doğumdan sonra ilk üç ay içinde hücrelerin birbirine bağlanması ile beyin ağını oluşturur. Beyin Ağı daha sonra kişinin öğrenmesinde, hatırlamasında önemli bir rol oynar. Bu şekilde oluşan beyin ağı insan yaşamına kadar değişmeden devam eder. Bu yola kişi görerek görsel hafızası, bir başkası da işiterek işitme hafızası gelişir. Bu oluşan yapılar aynı zamanda insanoğlunun öğrenme stilini oluşturmaktadır (Vural, 2004: 199-200). Öğrenme stili, bireylerin yeni öğrenmiş oldukları zor olan bilgi ve becerileri içselleştirme ve hatırlamaya odaklanma yollarıdır. Bireylerin sahip oldukları öğrenme stili onun ne kadar zeki olduğu ile ilgili değildir. Öğrenme stili daha çok beynin yeni bilgiyi işleme şekliyle ilişkilidir.

Dunn ve Dunn fizyolojik öğrenme faktörlerini beyin dominans teorisi ve global/analitik öğrenciler olmak üzere iki şekilde sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmada sağ beyin bilgiyi tipik olarak görsel, yaratıcı ve duygusal olarak yorumlandığı yer iken, sol beyin yazılan ve konuşulan bilgilerin yorumlandığı yerdir. Dunn ve Dunn tarafından yapılan bu sınıflandırma aynı zamanda eğitim alanında ve öğrenci hakkında yapılan çalışmalarda yol gösterici bir teoridir. Çünkü bu teori sonucunda yapılan ve elde edilen bilgilerde beynin iki yarım küresi olan sağ veya sol

lopların beyin dominantlığı olan bireyleri saptayıp beynin aktivitesine uygun öğrenme seçeneklerini önermeyi amaçlar. Bu amaçla sağ beyin dominantlığı olan bir kişi düşünme, yorum yapma, bilgiyi işleme ve görsel öğeleri olan bir öğrenme tercihi yapacaktır. Sol beyin lobunu kullanan kişinin ise gerçeklerin sunulması ve bu verilerin analizini içeren bir öğrenme metodunu tercih edecektir.

Sonuç olarak beyin bir bütün olarak faaliyet göstermektedir. Bir tarafı çalışırken diğer tarafı durağan değildir. Yaşamamızda en basit öğrenmeler bile beynin birçok bölgesini etkilemekte ve bu bölümleri aktifleştirmektedir. Kısaca, “İnsanoğlu ne yarım beyne nede iki beyne sahiptir. İnsanoğlu her iki yarım küresi uzmanlaşmış yetenekleri ile birbirine katkıda bulunan; mükemmel bir şekilde farklılaşmış bölgelerin iletişim içinde bulunduğu tek bir beyne sahiptir.” Bir insan hiçbir zaman bir çeyrek beyin egemenliğinde yaşamamaktadır. Ancak burada bir başatlık söz konusu olabilir. Gerçekte düşünme süreci beynin tümünü kullanarak gerçekleşmektedir. Önemli olan da kullanılan kadar kullanılmayanı da etkili bir biçimde kullanabilmektir. Özellikle insan kaynaklarının geliştirilmesi çerçevesinde birçok meslek için beyin başatlık haritaları çıkarılmıştır. Bu durum bir birey için olabildiği gibi bir meslek alanı için de oluşturulabilir.

3.7. Öğrencilerde Bireysel Farklılıklar

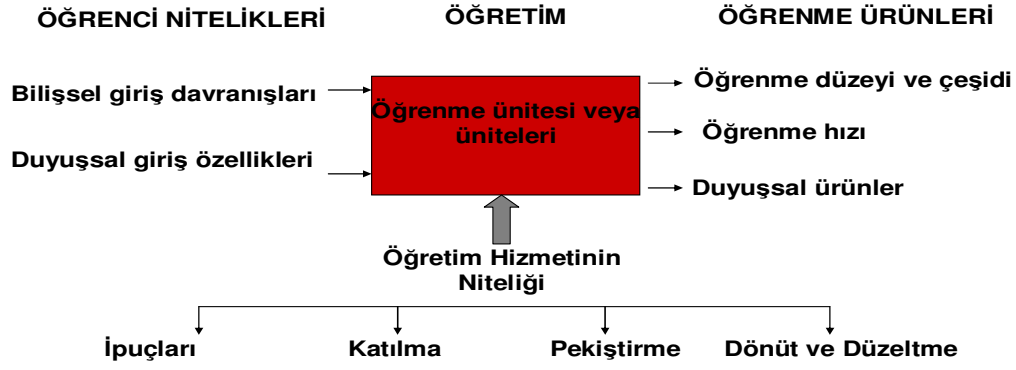
İnsanlar birçok yönden birbirinden ayrılmaktadır. 19.yüzyılın sonlarında 20.yüzyılın başlarında psikolojik alanda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarda bireyler arasında bireysel farklılıklar olduğu görülmüştür. Mesela zihinsel yetenekler üzerinde yapılan çalışmalarda bireylerin aynı yaşta olmalarına rağmen, birbirinden farklı yetenek ve farklı zekâ seviyesinde oldukları gözlenmiştir. Aynı yaşta olmalarına rağmen bu bireylerin gerek bedensel gerekse psiko-sosyal yönden birbirinden farklı oldukları sonucuna varılmıştır (Gündoğan, 1997: 25). Yani birey doğuştan bir takım özellikler ile dünyaya gelmektedir. Sonradan bu özellikler bireyin çevre ile girmiş olduğu etkileşimle değişmektedir. Bu değişimi ifade eden ve bu alanda çalışmalar yapan birçok bilim adamı bulunmaktadır. Bu bilim adamlarından biride Bloom’dur. Bloom 1976 yılında öğrenciler arasındaki farklılıklar ile ilgili olarak “Human Characteristics and School Learning” adlı kitabında öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olan üç temel faktörü tanımlamıştır.

Bunlar;

- ✓ Öğrenme çevresinden kaynaklanan bilişsel davranışlar (tutumlar ve temel bilgi).
- ✓ Öğrencilere uygun öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması (öğretim hizmetinin niteliği).
- ✓ Öğrenciyi istekli kılan duyuşsal özellikler.

Bloom'un üzerinde durduğu ve şekil-23'de ayrıntılı olarak gösterdiği bu faktörlerin öğrencinin içinde bulunduğu öğrenme çevresi ve bireyin geçirmiş olduğu yaşantılar, okul yaşamında çocuğun akademik başarısı gibi durumları etkileyeceğini ifade etmiştir. Bloom'un bu çalışması hakkında Kefee; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi yetersiz kaldığında okulun temel görevi bu duruma çözüm bulmak olmalıdır demiştir. Duyuşsal özellikler konusunu ele alırken bireyde olması gereken ve onun başarısını etkileyecek olan motivasyon kavramı üzerinde durmuştur. Bloom öğrencide motivasyonun artırılması gerektiğini belirtmiştir. (Şimşek, 2007: 29). Bu motivasyonun her bireyde aynı olmadığı, bunun nedeninin okul ortamında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklandığını vurgulamıştır.

Bloom (1913) göre, okul ortamı gibi toplu öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlarda bireysel farklılığı en aza indirmek gerekmektedir. Bunun için öğrenciye okulda anlamadığı konular ve çalışmalar için ek zaman ve öğrenmesi konusunda çeşitli olanaklar sağlandığında hemen hemen tüm öğrencilerin öğrenebileceğini açıklamıştır. Bloom bu öğrenmeler gerçekleşirken öğrencinin doğuştan yani kalıtımla getirmiş olduğu özellikleri göz ardı etmemekle birlikte öğrencinin öğrenmesinde asıl belirleyicinin çevre ve okul yaşamı ile kazandığı davranışların olduğunu vurgulamıştır. Bunu belirtirken okulun asıl işlevinin bireyin eksikliklerini tamamlama, öğretim hizmeti niteliğini yükseltme, başaracağına inanması, olumlu tutum geliştirmesidir. Bu amaçla işlevini yerine getirmeye çalışan okul, öğrenciler arasında bireysel farklılıkları en aza indirgeyerek kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan kurumlar haline gelmektedir (Bloom, 1913: 19-20). Bloom'un modelindeki üzerinde durduğu okul ve okulda meydana gelen öğrenmeleri, öğrenmelere etki eden değişkenleri aşağıda verilen şekil-22'de kısaca şu şekilde açıklamıştır:



Şekil-22. Okulda Öğrenme Modelindeki Başlıca Değişkenler (Bloom, 1995: 13).

Bloom'un yukarıdaki okulda öğrenme modelinde öğrencinin öğrenmesine etki eden değişkenleri (yukarıda kısaca bahsedilmiştir) üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlardan birincisi, *öğrenci nitelikleridir*. Öğrenci nitelikleri değişkeni açıklarken öğrencinin başarısındaki değişkenin %50'ne açıklama getiren bilişsel giriş davranışları ile öğrencinin başarısındaki değişkenlerin %25'ni açıklayan duyuşsal giriş davranışları şeklinde iki başlıkta incelemiştir. Bilişsel giriş davranışlar ön koşul öğrenmeleri kapsayarak yeni üniteye geçmeden eksik öğrenmelerinin tamamlanmasıdır. Duyuşsal giriş özellikler ise, öğrenecek birime karşı sergilemiş olduğu tutum, akademik özgüven, ilgisidir. Özellikle burada akademik özgüven sayesinde bireyin öğrenme stiline ortaya çıkması ve geliştirilmesi konusu son derece önemlidir. Çünkü akademik öz kavramı başarıyı yordama da güçlü bir kavramdır. Bu kavramı, bireyin herhangi bir duruma karşı göstermiş olduğu olumlu tutumu benzer durumlarla da karşılaştığında göstermesidir (Yazıcı, 2004: 9). Bu kavram sayesinde öğrenci, ailesinin, öğretmenin, kendi sınıfındaki diğer öğrencilerle kıyasla nasıl algıladığını ortaya koymaktadır. Yani çevresindeki kişilerin birey hakkındaki ona vermiş olduğu dönüttür. Bu açıklamadan yola çıktığımızda akademik özgüvenin aynı zamanda bireyin öğrenme stilleri ile de ilişkili olduğunu görmekteyiz. Akademik özgüveni fazla olan öğrenci sınıfında farklı öğrenme stiline sahip arkadaşlarının olması ve bu farklı stillere karşı öğretmenin uygulamış olduğu değişik yöntem, tekniklere rağmen yüksek başarı güdüsü ile öğrenme her zaman açık olacaktır.

Bloom'un şekilde açıklamış olduğu ikinci değişkeni ise öğretim başlığı altında öğretim hizmetinin niteliğidir. Bu nitelikler içinde kullanılan pekiştirme, ipucu, katılım,

dönüt-düzeltilmedir. Öğretmenin sınıf içinde farklı öğrenme stiline sahip bireylerde kullanmış olduğu strateji, yöntemler, teknikler ve bunların etkili kullanılmasını sağlayan öğretim hizmetleri niteliği öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları en aza indirecektir.

Bloom'un en son değişkeni *öğrenme ürünüdür*. Burada öğrenme ürünü içinde özellikle duyuşsal ürünlerden kısaca bahsettiğimizde öğrencinin daha çok okul içindeki çalışmaları ve öğrendikleri bilgiler doğrultusunda başarıp başaramayacağı algısıdır. Algı öğrencinin daha sonraki okul yaşamında kazanacağı öğrenmelerin nasıl olacağını bunlara nasıl etki edeceğini belirleyen önemli bir ipucudur. Bu konuda Learning to Be (Yaşayabilmek için öğrenme) adlı UNESCO raporunda bireylerin çağdaş toplumdaki değişmelere en uygun olarak uyum ağlama sürecinin onun *yaşam boyu öğrenmesi* olduğu belirtilmiştir. Eğer birey okul içinde öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum sergilerse, bu olumsuz tutum bireyin bütün yaşamını ve gelecek için hazırlamış olduğu amaçlarını etkileyecektir. Bunu öğrenme stili boyutunda ele aldığımızda öğretmenin öğrenme stilini bilmeden ve öğrenme stilini dikkate almadan sınıf içinde yapacağı öğrenme faaliyetine karşı ilgisiz kalan öğrenci davranışı ile karşılaştığında öğrenciyi başarısızlıkla suçlayacaktır. Oysaki öğrencinin öğrenme stiline yaklaşımını ele alırken duyuşsal boyuta ağırlık vermesi gerekir. Çünkü bu boyut öğrencinin kendisi hakkındaki genel yargılarını kapsamaktadır. Öğrenci duyusal boyut süreci içersinde eğer olumsuz tepkilerle karşılaşırsa bu durum onun öğrenmeye kapalı olmasını sağlayacaktır. Öğretmen ve aileler unutmamalıdır ki, öğrenci okulda da, sınavlarda da başarısız olabilir. Bu öğrenci doğasında olan bir durumdur. Bir öğrenci eğitim hayatında hep başarılı olmayabilir. Bazen başarısızlıklarla da karşılaşabilir. Önemli olan öğrencinin başta kendisine yaklaşımıdır. Bloom özellikle öğrencilerdeki bu öğrenme ürünü olan duyusal boyutun öğrenci hayatını şekillendirdiğini, hayata bakışını özetlediğini açıklamıştır. Eğer bu boyut öğrenciye küçük yaşlardan itibaren verilmezse bağımlı bir kişi yetiştirmiş ve ya her zaman ailesine, öğretmenine, arkadaş çevresine bağlı onlarsız bir şey yapamayan, tek kalamayan, kendisine güveni olmayan bir birey topluma kazandırmış oluruz.

Kısaca, Bloom'un okulda öğrenme modelinden hareketle öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların bulunduğunu, bu farklılıkların onların öğrenme stilleri ile ilişkisi olduğunu bilmemiz gerekir. Bunun sonucunda okullarda eğitim gören bireyler birçok noktada bir birinden farklı özelliklere sahip olarak eğitim görmektedirler. Çünkü çoğu

farklı bir kültürün ve farklı bir çevrenin insanlarıdır. Bu kadar farklılıklar öğrenciler arasında farklı öğrenme stillerini doğurmaktadır. Yapılan bu çalışmalar aynı zamanda gelişimin temel ilkelerinden olan **“bireyler arasında bireysel farklılıklar vardır”** ilkesini desteklemektedir. Bu farklılıkların nedenleri arasında bireylerin doğuştan getirmiş oldukları özellikler ile sonradan çevre ile kazandığı davranışlardır. Fakat Bloom (1995), okullarda görülen bireysel ayrılıkların büyük bir kısmının doğuştan geldiğini ama bunların önemli bir belirleyici olmadığını, asıl olan sonradan ve insan ürünü olarak meydana getirilmiş farklar olduğunu belirtmiştir. Fakların bir kısmı yukarıda da belirtildiği gibi aile, okul ve bu kurumlardaki çalışmaların bir sonucudur. Bu çalışmalarda asıl rolü olan ve çocuk üzerinde kalıcı izler bırakan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler çocuğun zihin gelişiminde ve öğrenmeler konusunda bütün topluma ve toplumdaki her bireye rehber olan uzmanlardır (Levine, 2002: 372). Bu uzmanlar çocuğun yalnızca beyin gelişimi ve yaş grupları ile ilgilenmeyi yetinmemeli, bunun dışında nasıl öğrettiklerinin yanında neyi öğrettiklerinin de bilincinde olan kişiler olmalıdır. Bu bilinçte olan öğretmenler sınıf içinde farklı bilişsel, duyuşsal, devinişsel öğrencilerle karşılaştığında neyin nasıl çözeceğini bilirler. Çocukların asıl böyle kişilere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç sayesinde başarılı ve başarı güdüsü düşük olan öğrenciler sınıf içinde kendilerine uygun bir öğrenme yolu keşfedeceklerdir. Örneğin, başarılı öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerinin farkına varması aynı zamanda bu öğrencilerin öğrenme stillerinin de farkında olduğunu göstermektedir (Duman, 2007: 300). Sınıf içinde öğretmen tarafından uygulanan bir stratejiyi kendi öğrenme stilleri ile eşleştirerek daha kolay öğrenecektir. Bunun içinde öğretmeninde öğrencinin bu öğrenme yolunu dikkate almalıdır. Dikkate alırken de başarı güdüsü düşük olan öğrencileri de unutmamalıdır. Böyle öğrencilerin öğretmenin rehberliğine ihtiyacı olduğunu bilinmelidir. Çocuklar bu kişilerden kendilerine “başarısız, tembel, pasif “ gözü ile bakan ve böyle etiketleyen öğretmenler değil, onların bireysel farklılıklarını dikkate alan, çevresi ile kıyaslamayan, öğrenmelerinde neyi öğrendiklerini hissettiren öğretmenlere ihtiyaç duyarlar (Fuller, 2005: 46). Mesela, matematik dersinde öğrendiği dört işlemi gerçek yaşamda kullanmak için öğrencinin bellek türünü nasıl kullandığını, fen bilgisi dersinde çevresi ile ilgili gelişmelerde dikkatlerini nasıl kullandıklarını, Türkçe dersinde okuduğu bir hikâyeyi nasıl özetlediğini izlemelidir. Öğretim süreci içinde bunları öğrenciye kazandırdığına her şeyden önce kendisi inanmalı ve bu öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri

doğrultusunda okul içinde ve dışında bir izleme politikası içine girmelidir. Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu kesinleşip belirlenirse, bu bireylerin nasıl bir eğitim ve öğretime tabi tutularak öğrenebileceğini ve bunu sonucunda nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir (Özden, 2005: 96). Çünkü öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bilinmesi neyin yapılması gerektiğini formüle eder. Bunu bir doktorun kendisine gelen bir hastanın rahatsızlığının ne olduğunu teşhis etmesi ve tedavinin bu teşhise göre yapması gibidir (Duman, 2007: 300). Eğitim- öğretim sürecinde de yapılan bu tür tanımlarda yöneticilere, öğretmenlere gelecekte öğrencilerle ilgili planlarında, yardımcı olacaktır. Öğretim hem bir bilim hem de bir sanat olduğuna göre, eğitim-öğretim faaliyetlerinin mimarı olan öğretmenin bu süreci yaşanılmaya değer kılmak için çaba göstermeksi gerekir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar gözden geçirilerek elde edilen sonuçlar incelenmiştir.

4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), *“Kolb'un Öğrenme Tipi Envanteri”* konulu araştırmada, ilgili envanter Türkçeye çevrilerek güvenirlik çalışması yapılmıştır. 62 kadın ve 42 erkekten oluşan 103 yetişkine uygulanmıştır. Hacettepe Üniversitesinden öğretmenlik formasyonu alanında eğitim gören öğrencilere yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin % 65'i özümseyen, % 17'si ayırıştırıcı, % 11'i değiştiren, % 7'si yerleştiren, öğrenme tipine sahip olduğu görülmüştür. Mühendislerin % 83'ü ayırıştırıcı, Fen Bilimcilerin %74'ü özümseyen, Sosyal Bilimcilerin % 73'ü, , öğrenme tipinde yer almaktadırlar.

Baran, (2000) *“Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek Öğrenme Stilleri İle Benlik ve Süreklilik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”* çalışması 1999-2000 Ondokuz Mayıs Üniversitesinde farklı alalarda öğrenim gören 233 öğrenci oluşturmaktadır. Ver toplama aracı olarak Çoklu Yetenek Testi, Sürekli Kaygı Ölçeği ve Rossenberg Benlik Saygısı Ölçeği (R-SES) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çoklu yetenek/zeka stilleri ile anne-baba eğitimi, cinsiyet, bölüm arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Diğer sonuçlar içerisinde çoklu yetenek/zeka stilleri ile arasında anlamsız bir ilişki bulunurken, cinsiyet konusunda kızların lehine, anne-baba eğitimi konusunda ise üniversite mezunların yine lehine bir sonuç elde edilmiştir.

Ekici (2002) *“Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analiz”* çalışmasında liselerde okutulan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğunu belirlemektir. Gregorc Öğrenme Stili Modelinin kullanıldığı araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sonunda, biyoloji öğretmenlerinin I. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaklaşımlarını kullandıkları, II. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Somut Ardışık ve III. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaptıkları belirlenmiştir.

Eren, (2002) tarafından yapılan **“Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimleri Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi”** konulu çalışmada Fen- Edebiyat Fakültesi Kimya ve Biyoloji Bölümleri, İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesinin İktisat ve Kamu Yönetim Bölümleri, Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümleri basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilerek daha sonra bunlar arasında seçilen 220 öğrenci ile örneklem oluşturulmuştur. Araştırmacı öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek amacı ile ‘Öğrenme Biçimi Tercihleri Envanterini (ÖBTE)’ geliştirmiştir. Eren tarafından yapılan çalışmada Fen, Sosyal, Eğitim Bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı halde bu üç alanda öğrenim gören öğrencilerin işitsel öğrenme biçimleri tercihlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İşitsel öğrenme biçimlerinin dışında araştırmacı öğrencilerin görsel öğrenme biçimleri konusunda elde etmiş olduğu sonuçlarda fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu eğitim bilimleri ile arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı vurgulanmıştır. Araştırmada belirtilen diğer bir sonuç ise, aktif öğrenme konusunda eğitim bilimlerinde okuyan öğrencilerin sosyal bilimleri alanda öğrenim gören öğrencilere göre aktif öğrenme biçimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ekici (2003) **“Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi”** tarafından yapılan araştırmada Ankara’da ikamet eden Eskişehir Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi öğrencilerinden 173’üne uygulanan Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği sonucunda öğrencilerin en fazla soyut ardışık öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer önemli bir sonuç ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %23.1’i kendilerine sunulan eğitim ortamlarının kolay öğrenmelerini sağlamak yönünde yeterli olduğunu belirtmeleri, onların değişik öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermektedir.

Peker ve Aydın (2003) **“Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri”** tarafından yapılan çalışma Sivas merkezdeki üç farklı lisenin 367 ikinci sınıf öğrencisine Kolb öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınavla öğrenci alan Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi ikinci sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının

ikinci tip öğrenen, çeyreğinden biraz fazlasının üçüncü tip öğrenen ve çok az bir kısmının birinci tip ve dördüncü tip öğrenen olduğu belirlenmiştir.

Güven (2003) *“Fizik Öğretiminde Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Araştırılması”* adlı tez çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet, program, yarıyıl, mezuniyet gibi demografik özelliklere göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmada Kolb’un 12 maddeden oluşan ve her maddenin dörde seçeneği olan öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Bu envanterde uyguluk sırasına göre 4-3-2-1 şeklinde ölçeklendirme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara fizik öğretmen adaylarının daha çok “Ayrıştırıcı” öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur.

Yazıcı, (2004) *“Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki ilişki”* konulu çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde Matematik Başarı Testi Ölçeğini, öğrenme stillerinin tespit edilmesi için Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanterini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin aritmetik ve geometrideki başarı seviyelerinin yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu yani öğrenme stilleri ile matematik dersindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (2004) *“Anadolu Liseleri Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stillerini ve Bu Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öğretme Stillerini Karşılaştırması”* çalışmasında Ankara merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan altı okula ve bu okullardaki 45 İngilizce öğretmenine sunulan öğretme stili envanteri ile sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlarda elde edilen bulgulara öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgilenmeden ders işledikleri görülmüştür. Yani araştırmacı öğretmenlerin öğrencilerin derste nasıl öğrendiklerinden ziyade ne öğrendikleri konusunda öğrendikleri üzerinde yoğunlaştıklarını belirtmiştir.

Sünbül (2004) *“Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde, Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişilerine ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”* çalışması, 2003-2004 öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi, Eğitim

Fakültesine devameden ikinci sınıf öğrenciler üzerinde kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubunda öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinlikleri kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim uygulanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için 44 sorunun yer aldığı çoktan seçmeli eriş testi kullanılmıştır. Test sonucunda elde edilen verilerde öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bilgi düzeyi erişleri ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin bilgi düzeyi erişleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirtilmiştir.

Başbüyük, A. (2004). ‘*Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy Modeli*’ tarafından yapılan çalışmada öğrenme stilleri tartışılmış ve matematik öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri belirlenmiştir. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bunun için örnekleme alınan matematik öğretmeni adaylarına öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2002-2003 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan matematik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Örneklemini ise; Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan, aynı yıl veya bir sonraki yılda mezun olabilecek 187 matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan Kolb öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının ikinci tip öğrenen, 1/3’ nün üçüncü tip öğrenen ve çok az bir kısmının birinci tip ve dördüncü tip öğrenen olduğu belirlenmiştir. Bu da sınıf ortamında tek bir öğrenme stile sahip bireylerin olmadığı farklı öğrenme stillerin sınıf ortamında olduğunu göstermiştir.

Ertekin (2005) ‘*Öğrenme ve Öğretme Stilleri Üzerinde Bir*’ çalışması 228 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Matematik Başarı Testi ve Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarda altını sınıf öğrencilerin en fazla yakınsak düşünenler, yedinci sınıflar özümleyiciler, sekizinci sınıflar ise, düzenleyici öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir.

Karakış, (2006) ‘‘*Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*’’ çalışmasında bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi’ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan gönüllü 258 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış, daha sonra 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ‘‘Öğrenme Stilleri Envanteri’’ ile Kişisel Bilgiler Anketi, Öğrenme Stilleri Envanteri ve Genel Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği, Bülent Öztürk (1995) tarafından geliştirilmiş olan ‘‘Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği’’ veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modellerinden faydalanılarak yapılan çalışmada Karakış (2006) aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Araştırma kapsamındaki öğrencileri, en çok özümseyen, daha sonra sırasıyla ayırtıran öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili, yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna varılmıştır % 59,3’ünün, (n=153) özümseyen öğrenme stili, %26,7’sinin (n=69) ayırtıran öğrenme stili, %10,5’inin (n=27) değiştiren öğrenme stili, %3,5’inin ise (n=8) yerleştiren öğrenmes sahiptir.
2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi’ni ‘‘sıklıkla’’ ,Tekrar Stratejisi ve Duyuşsal Stratejileri ‘‘ara sıra’’ kullandıkları belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin kullandıkları genel öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Stratejiler boyutlarında manidar bir ilişki saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine manidar bir ilişki olduğu araştırmacı tarafından belirlenmiştir.
4. Araştırmada yerleştiren öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili, özümseyen öğrenme stili ve ayırtıran öğrenme stili’ne sahip öğrencilerinin, dikkat stratejisi, tekrar stratejisi, anlamlandırma stratejisi, zihne yerleştirme stratejisi, hatırlama stratejisi ve bilişi yönetme stratejisini ‘‘sıklıkla’’ kullandıkları, bunun yanında yerleştiren öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili ve ayırtıran öğrenme stilline sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri ‘‘ara sıra’’; özümseyen öğrenme stil’ine sahip öğrencilerin, duyuşsal stratejileri ‘‘sıklıkla’’ kullandıkları belirlenmiştir. Bunların dışında değiştiren öğrenme stili ve özümseyen öğrenme stil’ine sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma

düzeyleri arasında özümseyen öğrenme stil'ine sahip öğrencilerin lehine manidar bir fark bulunduğu vurgulanmıştır.

Usta (2006) *“İlköğretimde Fen Bilgisinde Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişim ve Tutumlarına Etkisi”* çalışması ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi dersinde “ Canlılar Çeşitlidir ” ünitesindeki konuların kavratılmasında öğrenme stillerine dayalı ders etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubunun, başarı ve tutumları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 2004-2005 öğretim yılı ikinci yarısında Aksaray ili Eskişehir ili Cumhuriyet İlköğretim Okulu 4-A ve 4-B sınıflarına devam eden 36 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere 20 maddeden “Fen Bilgisi Başarı Testi” ve 30 tutum ölçeğini içeren Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda Öğrenme stillerine dayalı ders etkinliklerinin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Araştırmada öğrenme stiline dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Hasırcı (2006) *“Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği”* çalışmasında öğrencilerin bu öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek ve bunların düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yürütmüştür. Bu çalışmada tarama modelinde bir kullanılmıştır. Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 101'er öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarıya yakınının (%41.1) özümseyen, %33.2'sinin ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tuncer ve Güven, (2007) *“Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi”* çalışmasında öğretimde öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarı, hatırda tutma düzeyi ve tutumlara olan etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı değişkeni ile ilgili verilerin toplanması amacıyla

da “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinin kazanımlarının kazanılma derecelerini ölçen bir ünite başarı testi hazırlanmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Deveci (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin denel işlem 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Ömer Mart İlköğretim Okulu’nda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlarda çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere gösterilen öğrenme stratejileri öğrencinin akademik başarısına olumlu etki yaparak akademik başarıyı arttırdığı açıklanmıştır. Diğer önemli bir bulgu ise ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin derse ilişkin tutumları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığıdır. İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana geldiği, bu farklılık öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerini hatırd tutmalarında etkili olduğu açıklanmıştır.

Önder (2006) *“Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri”* çalışmasında Fizik dersi İş-Enerji ünitesi konularında öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının Fizik dersi başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İzmir ili Namık Kemal Lisesi 10. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 61 öğrenci ile dört hafta süresince yürütülmüştür. Deneysel işlem olarak deney grubunda öğrenme stillerine göre belirlenen öğretim yöntemleri (düz anlatım, grup tartışması, gösteri ve deney yöntemleri), kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanıldı. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirildi. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Gökdağ tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılırken, akademik başarı ile ilgili ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen İş-Enerji Ünitesi Başarı Testi ile yapıldı. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarda öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme stratejilerin kullanılarak ders işlenmiştir. Bunun yanında kontrol gruplarına da geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Bu farklı ders işleme sonucunda öğrencilerin

öğrenme stillerine göre ders işlenen deney gruplarında başarının daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmacı sonucunda elde edilen diğer bir bulgu ise öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerinin uygun bir şekilde eşleştirilmesi akademik başarı üzerinde olumlu sonuçlar yaratacağıdır.

Ertürk (2006) *“İngilizce Lisans Hazırlık Programı Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stilleri, Dinlediğini Anlama Stratejileri İle Dinlediğini Anlama Başarıları”* arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı’na devam eden orta düzey lisans hazırlık öğrencilerine kişisel bilgi formu, Reid (1987) tarafından geliştirilen, Tabanlıoğlu (2003) tarafından Türkçe’ye çevirilen, “Algı İle İlgili Öğrenme Stilleri Tercih Anketi”, Gerçek (2000) tarafından geliştirilen “İngilizce Dinleme Stratejileri Envanteri” ve Michigan Üniversitesi, İngiliz Dili Enstitüsü (1983) tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde, dinlediğini anlama stratejileri ve algı ile ilgili öğrenme stratejileri arasında ters yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılrken, katılımcıların dinleme stratejileri ile dinlediğini anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Araştırmada diğer bir bulgu ise öğrencilerin dinlediğini anlama stratejilerinin ve dinlediğini anlama başarılarının cinsiyete ve devam edilecek lisans programının eğitim diline göre anlamlı farklılıklar olmadığı vurgulanmıştır.

Öztan (2006) *“Yabancı Dil Öğretiminde Sağ Beyin Yarıküresini ya da Sol Beyin Yarıküresini Baskın Olarak Kullanan Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri ve Bunların Başarıya Etkisi”* tarafından yapılan araştırmada sağ ve sol beyin yarıkürelerin öğrencilerin öğrenme biçimleri ve başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada Ankara’daki Bahçelievler Nebahat Keskin İlköğretim Okulu’nda 46, Dr. Reşit Galib İlköğretim Okulu’nda 57 olmak üzere toplam 103 tane altıncı sınıf öğrencisine öğrenme stili anketi uygulanmıştır. Sonuçta elde edilen bulgularda öğrencilerin baskın olan beyin yarım küreleri ile öğrenme stilleri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Diğer önemli bir sonuç ise başarılı öğrencilerin devinimsel ve düşünsel olmak üzere iki öğrenme biçimine sahip iken, başarısız öğrencilerin böyle bir öğrenme biçimi sergileyemedikleri belirtilmiştir.

Otrar (2006) “*Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki*” tarafından yapılan araştırmada ülkemiz koşullarına uygun, geçerli ve güvenilir bir “öğrenme stilleri ölçeği” geliştirilmesi, öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı (her bir puan türü için) arasındaki ilişkiyi araştırılması ve en son olarak da öğrenme stillerinin okul başarısı ve ÖSS puanlarını yordama gücü de olup olmadığına bakılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli’nde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bir anket ve üç ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için geliştirilecek olan 223 maddelik *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği MÖSÖ*), yeteneklerini (sözel, sayısal, soyut, kavrama, mekanik ve mekansal yetenekler) belirlemek amacıyla *Ayırıcı Yetenek Testleri (DAT: Differential Aptitude Tests)* ve genel yeteneklerini belirlemek amacıyla *Wonderlic Genel Yetenek Testi* uygulanmıştır. Uygulanan ölçek ve testler sonucunda öğrencilerin yaşlarına göre farklı öğrenme stili kullandıkları görülmüştür. Bu yaş aralıkları ve farklı öğrenme stillerine yansımaları şu şekilde verilmiştir:

1. 17 yaş grubundaki öğrencilerin 15 yaş ve altı gruba göre dokunsallık stilini daha fazla kullandıklarını,
2. 16 ve 17 yaş grubundaki öğrencilerin 15 yaş ve altı gruba göre görsellik stilini daha fazla kullandıklarını,
3. 15 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin 17 ve 18 ve üstü yaş gruba göre; 16 yaş grubundaki öğrencilerin de 18 yaş ve üstü yaş grubundaki öğrencilerine göre otorite stilini daha fazla kullandıklarını,
4. 15 ve altı yaş grubundaki öğrencilerin 17 ve 18 ve üstü yaş gruba göre; 16 yaş grubundaki öğrencilerin de 18 yaş ve üstü yaş grubundaki öğrencilerine göre işitsellik stilini daha fazla kullandıklarını,
5. 17 yaş grubundaki öğrencilerin 16 yaş gruba göre; 18 yaş ve üstü grubundaki öğrencilerin de 16 yaş grubundaki öğrencilerine göre akşamları çalışma stilini daha fazla kullandıklarını belirtilmiştir.

Otrar (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, öğrenme stili ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Sonuçta işitsel, dokunsal, görsel, sebat çalışma stilini kullananların gelir düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Orta gelir düzeyinde olanlar düşük gelir düzeyinde olan kişilere göre görsellik stilini daha fazla kullandıkları, düşük gelir düzeyindekiler ise dokunsal ve işitsel öğrenme stilini diğerlerine göre daha fazla kullandıkları, yüksek

gelir düzeyinde olanlar sebat öğrenme stilini diğerlerine göre az kullandıkları açıklanmıştır.

Aşkın (2006) “*Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*” tarama modelinin kullanıldığı çalışmada evrenini elektronik ortamda Öğrenme Stilleriyle ilgili yayımlanmış erişilebilir nitelikteki İngilizce ve Türkçe araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmacı verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan belgesel tarama yöntemi kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stilleri ile ilgili 1995-2005 yılları arasında elektronik ortamda yayımlanmış söz konusu çalışmaların çoğunlukla 2002-2005 döneminde yapıldığı, önceki dönemlerde ise, değişiklik gösterdiği, öğrenme stilleri konusunun 2001 yılından itibaren artarak daha fazla ilgi gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu ABD’de, bir kısmı ise İngiltere ve Türkiye’de yapılmıştır.

Demir, (2006) “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*” sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemek ve elde edilen sonuçları sosyal bilgiler öğretimi açısından değerlendirmek amacıyla Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 301 1. sınıf öğrencisine “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” kullanılarak öğrenme stilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık olarak %5’ inin “değiştiren”, %33’ ünün “özümseyen”, %44’ ünün “ayrıştıran” ve %18’ inin de “yerleştiren” öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Gencel (2006) “*Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*” çalışmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında İzmir ili metropol alanda bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Denel işlemler, 2004-2005 öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde bulunan 19 Mayıs İlköğretim Okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla 7-A, 7-B ve 7-C sınıflarında öğrenim gören öğrencilere ‘Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri-III’ (KÖSE-III) ve araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda 7-A ve 7-C sınıflarında okuyan öğrencilerin

birbirlerine yakın özellikler taşıdığı görülmüştür. Yansız atama yöntemi ile 7-A ve 7-C sınıfları arasında kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucu 7-C sınıfı deneyimsel eğitim, 7-A sınıfı geleneksel eğitim grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, bunu yerleştirme, ayırıştırma ve değiştirme öğrenme stillerinin izlediği belirlenmiştir. Cinsiyet ve öğrenme stili ilişkisi için elde edilen bulgulara erkeklerin özümseme, bayanlar ise yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya (2007) *“İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi”* çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin; cinsiyet, başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi ve öğrenme stillerine dayalı Fen ve Teknoloji dersi öğretim düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2006-2007 öğretim yılında Bursa ili İnegöl ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Bursa ili İnegöl ilçesindeki kademeli örnekleme yoluyla seçilen dört ilköğretim okulunun ikinci kademesindeki 687 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ve “Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmı “yaparak (Aktif yaşantı)” öğrenmeyi daha çok, “hissederek (Somut Yaşantı)” öğrenmeyi az kullandıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde, en çok değiştiren, en az ise yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları gözlenmiştir.

Bolat (2007) *“İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri”* çalışmasında evrenini; 2005-2006 öğretim yılında Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “öğrenme stilleri ölçeği” ve “öğrenme motivasyonu ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara öğretmen nitelikleri, sınıfın örgütlenmesi, etkileşim ve sınıfın iklimi ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunurken, öğrencilerin dinlemeye dayalı öğrenme stilleri arasında

anlamalı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer bir sonuç ise öğrencileri 12 yaş grubunda olanlar 13 ve 14 yaşındakilere göre motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Koç (2007) *‘‘İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Tutum ve Başarısı Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği)’’*. Araştırma Afyonkarahisar ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde bulunan MEB’ na bağlı ilköğretim okullarında, 2006–2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada 468 öğrenciye Kolb öğrenme stilleri envanteri ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ölçmek için Geban ve arkadaşları (1994) tarafından hazırlanan “Fene Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara baktığımızda büyük çoğunluğunun özümseyen, en az tercih ettikleri öğrenme stiline yerleştiren olduğu belirtilmiştir.

Oluk, Sambur, Can, (2007) *“Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması”* çalışmasında evrenini 2005–2006 Bahar döneminde Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3.cü sınıfta okumakta olan 710 öğrenci basit rast gele yöntemiyle seçilerek Fen Bilgisi Öğretmenliği’nden 70 Türkçe Öğretmenliği’nden 65, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nden 65 ve Sınıf Öğretmenliği’nden 150 olmak üzere 350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda Türkçe Öğretmenliği’nde en çok sözel öğrenme stili (%40), Fen Bilgisi öğretmen adaylarında en çok mantıksal öğrenme stili (%44) olduğu, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde ise, en çok sosyal öğrenme stiline (%38) sahip olduğu ve Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının farklı öğrenme stillerindeki yüzdelik dağılımları birbirine yakın değerler olduğu belirtilmiştir.

Şimşek (2007) *‘‘ Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi’’* çalışmasında 2005-2006 öğretim yılında İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının üçüncü, dördüncü, beşinci sınıflarında öğrenim gören 9–11 yaş çocukları oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek amacıyla “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin sesli ortamda çalışırken, kız öğrencilerin sessiz ortamda çalıştığı belirtilmiştir. Sınıf düzeyinde elde edilen sonuçlara bakıldığında üçüncü sınıfta okuyan kız öğrencilerin görsel öğrenme stilini daha fazla

tercih ettikleri, dördüncü sınıf öğrencileri arasında da işitsel ve dokunsal öğrenme stilini daha çok erkek öğrencilerin tercih ettikleri belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, ilköğretim üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, sosyo-kültürel seviyeye (düşük-yüksek) göre genel olarak farklılaşma göstermediğidir. Okul tercihlerine göre işitsel öğrenme tercihini daha çok devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin tercih ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Dincer (2007) ‘ ‘ *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri*’ ’ çalışmasında Araştırmanın evrenini, 2005–2006 eğitim öğretim yılında Galatasaray, Kadıköy, Kabataş ve Vefa Anadolu Liselerinde öğrenim gören dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden 707 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Fizik Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulularda Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenirken en çok soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini, en az somut yaşantı öğrenme biçimini tercih ettikleri ve yine öğrencilerinin, öğrenirken en çok ayırıştırıcı, en az yerleştiren öğrenme stiline bulundukları tespit edilmiştir.

Koçak (2007) tarafından yapılan araştırmada ‘ ‘*İlköğretim Okulları Altı, Yedi Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*’ ’ adlı araştırmanın amacı Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçeleri ilköğretim okulları altı, yedi, sekiz sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki 13 okulda bulunan 1190 altı, yedi, sekiz sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı alt boyutları bulunan 5’li Likert tipi 42 maddeden oluşan Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği ve 2005-2006 eğitim öğretim yılı Gaziantep il Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı izleme ve Değerlendirme Sınavı Sonuçları kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kanadlı (2007) ‘*Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stiller Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi (Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Örneği)*’ çalışması 2007–2008 öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerine bağlı lise 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri arasında akademik başarı, cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri alanlar açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmış ve öğrenme stillerini belirlemek amacıyla da Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 246 öğrenciden 108 (%43,9)’i ayırtıran öğrenme stiline sahiptir. Fen bilimleri alanında ikinci yüksek öğrenme stili %22,4 (55 kişi) ile özümseyen öğrenme stili olduğu görülmüştür.

Çaycı, Ünal (2007) “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerini Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*” sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini, cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre incelemek amacıyla 2005-2006 öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 194 lisans öğrencisine “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Sonuçta öğrencilerin öğrenme stili ‘özümseyen’ (%59,8) olduğu, ‘yerleştiren’ (%6,2) öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise en düşük grubu oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Denizoğlu (2008) tarafından yapılan ‘*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*’ çalışmasında, çalışmanın evrenini Ankara ili sınırlarında yer alan Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalındaki bir, iki, üç, dördüncü sınıf öğretmen adayları, araştırmanın örneklemini ise, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören bir, iki, üç, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tamamı oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan çalışmada ölçekler uygulanırken öğrencilerin okulda bulunamayışı, Kolb öğrenme stili envanterini yanlış kodlamaları ve diğer ölçeklerdeki maddelerin hepsini cevaplamamaları gibi nedenlerden ötürü toplam 902 öğretmen adayına ulaşıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmada araştırmacının varmış olduğu sonuçlar

aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeğinin genelinden, ölçeğin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının, kişisel öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Kolb'un öğrenme stillerindeki ayrıştıran, özümseyen, yerleştiren, değiştiren stillerinden en fazla ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları sonraki sırada ise; özümseyen, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerinin bulunduğu belirtilmiştir.
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından (kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.
4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Birinci sınıfa devam eden fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum puanları iki, üç ve dört sınıfa devam eden öğretmen adaylarının tutum puanlarından düşük olduğu, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında farklılığın dördüncü sınıfta bulunan öğretmen adayları ile sınıfta bulunan öğretmen adayları arasında olduğu sonucuna varılmıştır.
6. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin dağılımı hakkında elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının en fazla ayrıştıran (%39.9) ve özümseyen (%35.3), en az ise; yerleştiren (%12.5) ve değiştiren (% 12.3) öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir.
7. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında araştırmacı tarafından elde edilen sonuçlarda kız öğretmen adaylarının yerleştiren öğrenme stiline erkeklerden fazla olduğu, buna karşın erkek öğretmen adaylarının da değiştiren, özümseyen, ayrıştıran öğrenme stiline de kızlardan fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirkan ve Demirbaş (2008) *''Birinci Sınıf Tasarım Öğrencilerinin Güçlü Öğrenme Stilleri''* çalışmasında Bilkent Üniversitesinde Mimarlık ve Çevre Tasarımında okuyan 286 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışma ilk yıldan 111, ikinci yıldan 88, üçüncü yıldan 87, öğrenci seçilerek gerçekleştirilmiştir. Bütün bu yıllar arasında öğrencilerin genel yaş dilimi 17 ve 27 yaş arasında oldukları tespit edilmiştir.

Bu uygulama aşamasında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1984) tarafından geliştirilen 12 maddeden oluşan envanter kullanılmıştır. Bunun yanında çeşitli çalışmalar verilerek öğrencinin performans ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmada yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerinin diğer öğrenme stillerine göre düşük olduğu, buna karşın ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin bu alanda daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Yıldırım ve Aslan (2008) ‘‘ *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerine İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği)*’’ araştırmacılar ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğrenme stillerini, yeterlik düzeylerini belirlemek, öğrenme stilleri ile yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Tokat merkez ve bağlı ilçelerinde ilköğretimde görev yapan 224 ilköğretim okul müdürü, 620 müdür yardımcısı, 2700 öğretmen ve 46 ilköğretim müfettişinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Müdürleri Yeterlik Anketi’’ ve ‘‘Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde okul müdürlerinin % 47’sinin baskın öğrenme stili yerleştiren; % 41’inin baskın öğrenme stili ‘‘ayırıştırıcı’’ % 5,9’unun baskın öğrenme stili ‘‘değiştiren’’ %5,9’unun baskın öğrenme stili de ‘‘özümseyen’’ öğrenme stili olarak belirlenmiştir.

Demir (2008) ‘‘*Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği)*’’ çalışması Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini ve bunların, öğrencilerin öğrenim alanları, cinsiyetleri ve mezun oldukları liseyle olan ilişkisini tespit etmek amacıyla Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Envanter sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri olan ayırıştırıcı, özümseyici, değiştiren, yerleştiren öğrenme stilleri gruplamasında en fazla ayırıştırıcı ve özümseyici öğrenme stillerine sahip oldukları, bu öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetleri ve lisedeki öğrenim türleriyle anlamlı bir ilişki göstermediği; mezun oldukları liseyle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit belirtilmiştir.

Güven ve Kürüm (2008) *“Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)”* çalışmasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın evrenini, 2003–2004 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 2780 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak iki bölümden oluşan “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bilgi toplama aracının birinci bölümünü Kolb’un “Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş 12 maddelik bir envanterdir. Bilgi toplama aracının ikinci bölümünü ise Amerikan Felsefe Derneğinin 1990 yılında gerçekleştirmiş olduğu Delphi projesi sonunda ortaya çıkan, Facione ve Facione (1992) tarafından geliştirilen, özgün biçimi 76 sorudan ve yedi alt ölçekten oluşan, ancak Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, altı alt ölçekten ve toplam 51 maddeden oluşan “California Eleştirel Düşünme Eğilimler Ölçeği” kullanılmıştır.

Güven ve Kürüm (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun özümseyici ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada vurgulanan diğer bir önemli bulgunun ise, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu sonucudur. Araştırmada önemli bir aşamayı oluşturan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakıldığında belli bir düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece araştırmada dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğretmen adaylarının meraklılık eğilimlerinin ayırt edici öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden daha fazla olduğu, bunların dışında dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin kendine güven eğilimlerinin uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu vurgulanmıştır.

Ateş ve Altun (2008) *“Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ve Öğrenme Tercihleri”* Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü’nde 2006-2007 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 260 öğrencinin öğrenme biçimlerini, Kolb’ün Öğrenme Stili Modeli ve VARK “En iyi nasıl

öğrenebilirim?” öğrenme tercihleri modeline göre belirlemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarda Kolb’un öğrenme stiline göre öğrencilerin, %63,8’inin “ayrıştıran”, %25,8’inin “özümseyen”, %6,2’sinin “yerleştiren” ve %4,2’sinin “değiştiren”, VARK’a göre ise, tek baskın öğrenme tercihli %28,8, çift öğrenme tercihli %12,3, üç öğrenme tercihli %18,1 ve çok modellenli öğrenme tercihli %40,8 olduğu açıklanmıştır.

Yurt içinde Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, genelde öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri araştırmayı yapan araştırmacıların kullandıkları envanter ve yaş grubuna göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu yaş grubu içinde Kolb’un envanteri ele alındığında ilköğretim öğrencilerin değiştiren ve özümseyen oldukları, yaş grubu artması sonucu öğrencinin olgu ve olayları soyut algıladığı bunda ayrıştıran öğrenme stili olan öğrencilerin daha çok kullandığı sonucuna varılmıştır (Koç, 2007; Kanadlı, 2007; Dinçer, 2007; Kaya, 2007). Sosyo-kültürel faktörlerin öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilişkisine bakıldığında, özellikle öğrencinin okul öncesi eğitim alması, kendine ait çalışma odasının, bilgisayarının olması, dershaneye gitmesi vb. faktörlerin öğrencinin başarısında etki ettiği belirtilmiştir (Şimşek, 2007; Gencel, 2006).

4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Baker ve arkadaşları (1987) tarafından yapılan çalışmada 207 öğrencinin öğrenme stilini belirlemek amacıyla çalışma yapılmıştır. Elde etmiş olduğu veriler sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımı şu şekilde belirtmiştir;

Özümseyen öğrenciler yapılan çalışmada ve uygulan ölçekte örneklemin %44’nü, Ayrıştıranlar %31, Değiştirenler % 13, Yerleştirenler ise %13’nü oluşturmaktadır. Bu veriler sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğunu, en az öğrenme stiline sahip ise değiştiren ve yerleştiren öğrenme stili olan kişiler olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmada çeşitli öneriler verilmiş ve bu öneriler içerisinde bir çok öğrenme stili olduğunu sınıf içerisinde uygun yöntem ve tekniklerle bu farklı öğrenme stillerine uygun etkinlikler yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Brawn ve Cooper (1992) tarafından öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıyı ölçen standart başarı testleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Araştırmacı

öğrenme stilini ve akademik başarıyı ortaya çıkarmak amacıyla Kalifonya Başarı Testini oluşturmuştur. Bu beşinci sınıfta okuyan 58 öğrenciye uygulamıştır. Anket sonucunda Brawnn ve Cooper (1992) öğrenme stili ve akademik başarının öğrencinin öğrenmesinde daha çok bireysel olarak düşünüldüğünde ilişkili olduğunu fakat, öğrenme stili ile akademik başarının genel anlamda arasında önemesiz bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Dunn ve Dunn (1993), tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin hangi uyarıcılara karşı tepki gösterdiğini ve bu uyarıcıların öğrenme üzerinde nasıl bir etki yarattığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadaki dört uyarıcı çevresel unsurlar (ses, ışık, sıcaklık, dekor), duyuşsal faktörler (motivasyon, hırs, sorumluluk), sosyal etkenler (akran, bireysellik, grup) ve fiziksel olgular (hareketlilik) olarak belirtilmiştir. Araştırma sonunda öğrenme stillerinin bireylere göre farklılık gösterdiği ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme fırsatı tanındığında akademik başarıları ve bilgiyi hatırd tutma düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Sadler-Smith (1997) tarafından yapılan, *“Öğrenme Tipi Araçları”* konulu araştırmada, öğrenme tipleri ile öğrenme tipi tercihleri araçları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, aktivist öğrenme tipi ile işbirlikli öğrenme tipi tercihi arasında pozitif, düşünsel öğrenme tipi ile bireysel öğrenme tipi tercihi arasında pozitif ve düşünsel öğrenme tipi ile işbirlikli öğrenme tipi arasında negatif ilişkilere rastlanmıştır.

Hung-Sheng Lai (2003) *“Öğrenme Stilleri ve Kişilik Tipleri: Amerika ve Tayvan’daki Tıp Öğrencilerinin Karşılaştırılması ve Tanınması”* çalışması 497 tıp öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri, Kişilik Tipleri Envanteri ve öğrencinin kişisel bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda tıp öğrencilerin %42,7’si Özümseyenler, %33.6 Ayırıştırıcı, %18.1 Değiştiren, %5,6’sı Yerleştiren öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada diğer bir bulguda içe dönük ve sezgisel-hisseden kişilik tiplerin öğrenme stilleri özümseyen ve değiştiren iken, dışadönük ve düşünen-duyuşsa kişilik tiplerin öğrenme stilleri daha çok Yerleştiren ve Ayırıştırıcı oldukları belirtilmiştir.

Barnes, Preziosi, Gooden (2004) “*İnternet Üzerinde MBA Öğrencileri ve Onların Tercih Ettikleri Kurs Metotlarının Öğrenen Tarzlarını Belirlemede Kullanılması*” çalışmasında Huizenga üniversitesinde okuyan 124 öğrenciye profesörlerin kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşlerini almak için 124 soruluk bir soru anketi oluşturuldu. Bu sorular öğrencilerin posta adreslerine gönderildi. Bunlardan 48 soru anketini iade ederken 4’ü anlaşılmayacak şekilde cevaplamışlardır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb’un Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Yapılan çalışmada sonucunda %64 öğrencilerin değiştiren öğrenme stiline sahip olduğunu Kolb’a göre de bu öğrencilerin en belirgin özelliklerinden biri keşfetme yetenekleri olan, sorgulayan, sezgisel hareket eden kişilerdir. Geriye kalan %32 ise özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerdir. Bu öğrencilerin en belirgin özelliklerinin soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşma, izleme ve kavramlar yolu ile düşünmeleridir.

Krtzig ve Katherine (2006) “*Algısal Öğrenme Stili ve Öğrenmede Yeterlilik: Hipotezi ile Bir Sınav*” çalışmasında bireyler görsel, kinestetik, işitsel öğrenme tarzından hangisine sahip olduğunu araştırmak amacıyla Regina Üniversitesinden Psikoloji Bölümünde okuyan 65 (54 Kadın, 11 Erkek) gönüllü öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada öğrenme stilini belirlemek amacıyla bir çok ölçek kullanıldı . Bu ölçekler arasında Barsch (1991) tarafından geliştirilen ve bireylerin görsel, işitsel, kinestetik öğrenme stilini ortaya çıkartan BLSI ölçeği, Horne ve Ostberg (1976) geliştirdiği The MEQ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada BLSI ölçeğinde 24 maddelik ve üç likert tipli derecelendirme yöntemiyle (sık-sık, ara-sıra-nadiren) öğrencinin görsel, kinestetik, işitsel öğrenme tarzından hangisine sahip olduğu araştırıldı. Bu öğrenme stillerini belirlerken 24 maddelik sorularda *sık-sık* kutusunu işaretleyenler bu derecelendirmeye 5 puan, *ara-sırayı* işaretleyenler 3 puan, *nadiren* diyenler ise 1puan vereceklerdir. En yüksek puan 40 en düşük puan 8’dir. Diğer ölçekte belli zaman dilimlerinde öğrencinin hatırlama düzeyleri ve bunun öğrencinin öğrenme stilleri ile ilişkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Bu ölçekte ise 14 maddelik ve 5’li likert kullanılmıştır. Bu öğrenme stiline de öğrenci hangisine daha fazla puan almışsa bu onun öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Bu testler sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrencinin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Sun, Yuan-cheng Lin, Jui Yu (2007) “*Web Tabanlı Fen Laboratuvarında İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Öğrenmeye Etkisi*” çalışmada her öğrencinin öğrenmeye yaklaşımının farklı olduğu bu öğrenmedeki farklılığın nedeninin öğrencinin sahip olduğu öğrenme stiline kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu öğrenme stilleri öğretmenlerin derslerde farklı teknolojik araçların kullanılması ile daha belirginleştiğini vurgulamıştır. Bu amaçla araştırmacılar Web tabanlı laboratuvarların ilköğretimde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinden yola çıkarak öğrenmesine nasıl etki ettiğini ortaya koymak amacıyla öğrenciler arasında kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Bu gruplara ön-test ve son-test yapılmıştır. Öğrencilerin başarıları ve öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1984) 12 maddeden oluşan envanteri kullanılmıştır. 113 öğrencinin katıldığı çalışmada 56 deney grubu, 57 öğrencide kontrol grubunu oluşturmuştur. Oluşturulan gruplardan deneysel gruba uygulanan Web tabanlı eğitim sonucunda deneysel grubun kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Web tabanlı eğitim sayesinde ilköğretim öğrencilerin öğrenme stillerine etkilerine bakıldığında çalışmalar sonucunda *yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin* Web tabanlı eğitimle daha başarılı oldukları görülmüştür. Bunun sebebinin bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve bir takım sonuçları keşfederek öğrendikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada önemli bir nokta vurgulanmıştır: “*Web tabanlı eğitimin aslında öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınırlandırmadan eğitim hayatında kullanılması gerektiğidir.*” Bu araştırmanın diğer önemli noktalarını Sun, Yuan-cheng Lin, jui Yu (2007) şu şekilde belirtmiştir:

1. Web tabanlı eğitim geleneksel eğitimde kullanılan bir çok yöntemden daha etkilidir.
2. Web tabanlı eğitim diğer öğrencilerin yanında özellikle öğrenme stilleri bakımından sınıfta daha çok yerleştiren öğrencilerin ağırlıkta kullandığı ve daha kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği bir uygulamadır.
3. Laboratuvar sınıflarında yaşanan zaman probleminin en aza indirilmesini sağlamaktadır.

Wen-Bin Chiou “*Üniversite Öğrencilerin Rol Modelleri, Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Akademik Başarı İçin İşbirliğinde Öğretme: Mutlak Versus Relativistic Düşünen*” tarafından yapılan çalışmada 244 üniversite öğrencinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla (132 kadın, 112 erkek) ve bu öğrenme stillerin akademik başarıya

olan etkilerini ortaya koymak için yapılmıştır. Seçilen bu öğrencilerin yaş aralığı olarak da 19-24 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın başlangıcında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin tümüne yılbaşında tek bir öğrenme yolu kullanılarak ders anlatılmaktadır. Bu tür ders anlatan öğretmenlerin çoğunluğunun tecrübeli öğretmenlerdir. Bu çalışmada bu öğretmenlere karşı teknik öğretmenler tecrübeden çok teknik kurslarla öğrencilere ders anlatmakta ve öğrenci başarısını bu kurslarda yaptıkları çalışmalarla belirlemektedir. Bunun için öğrenciler çeşitli kurslara gönderildi. Bu kurslar genel ve teknik kurslar olmak üzere iki türlüydü. Bu kurslar sonucunda teknik öğretmenlerden ve teknik kurslardan eğitim alan öğrenciler ile, genel kurslara giden öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stilleri, düşünme tarzları, zihinsel aktiviteleri karşılaştırıldı. Bunun içinde çeşitli envanterler kullanıldı. Bu envanterlerden öğrencinin zihinsel gelişimindeki ilerlemeyi belirlemek amacıyla Kramer (1992) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan, sosyal paradigma inanç envanteri (SPBI) kullanılmıştır. Bu envanterde kişilerde üç konuda seçin yapmaları istenmektedir. Bu seçim yapılırken realistik, mutlak, dialektik konular olunmasına dikkat edilmektedir. Diğer bir ölçekte öğrenme stilini belirlemede kullanılan ve Chiou–Yang (2006), tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Tercihleri Ölçeği (LSPS) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla da yıl sonunda 0-100 arasında kullanılan not sistemine göre her bir öğrencinin ders ağırlık ortalamaları alınmıştır. Bunlar yukarda belirtilen ölçek sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda (SPBI) ölçeği ile elde edilen verilerde realistik düşünen kişilerin genelde orta yaşta bulunan yetişkinlerin olduğudur. Teknik öğretmenler ve teknik kurslara giden öğrencilerin daha başarı oldukları görülmüştür.

Lu, H.Jea, Gong, Clark, (2007) *“Kolb’un Öğreme Stillerinin İnternet Üzerinde Yapılan Öğrenme Davranışları ve Sonuçları ile İlişkisi”* çalışması Eğitim Teknolojiler alanında ders alan 104 öğrencinin belirlenmesi ile başlanmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada amaç öğrencilerin Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri ile öğrencinin öğrenme stilleri belirlendikten sonra bilgisayar üzerinde belirlenen konularla birlikte öğrencinin geçirmiş olduğu zaman dilimi içinde öğrenmesi belirlemektir. Araştırma sonunda değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bilgisayar üzerinde geçirmiş oldukları zaman dilimine bağlı olarak öğrenmesinin başında ve sonunda farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu farklılıklar

içerisinde değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler diğer öğrenme stiline sahip bireylerden daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği vurgulanmıştır.

AL-QURAN (2007) “*İngiliz Dili Okutmanlarının Sınavlarında Ortaya Çıkan Bilişsel Öğrenme Biçimleri*” çalışmasında ingilizce okutmanlarının öğrenme stilleriyle düşünme basamaklarını Bloom’un sınıflandırmasına göre değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada dil ve dil bilimi ile edebiyat öğreticilerinde oluşan 67 kişilik bir grubunun sınav sonuçları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğrenme stilleriyle altı öğrenme amacını gerçekleştirmesi arasında önemli bir bağlantı bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise, edebiyat öğreticilerinin %70’inin benzetici ve uzlaştırmacı, edebiyat ve dil bilimi öğreticilerinin % 67.5’in ayrıcı ve birleştirici oldukları belirtilmiştir.

Mammen MD ve arkadaşlarının (2007) yılında yapmış oldukları çalışmada Kolb’un Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Çalışma 1994’ den 2006 yılındaki zaman dilimini içermektedir. Araştırma sonucunda Ayırıcı (185, 57%), Özümseyen (58, 18%), Yerleştiren (44, 14%), Değiştiren (38, 12%) öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyetleri açısından karşılaştırma da kadınların daha çok yerleştiren, erkeklerin ise özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir.

Ju An ve Yoo (2007) “*Kore’deki Baccalaureate Hemşirelik Bölümündeki Hemşire Öğrencilerinin Öğrenme Stiller ve Eleştirel Düşünceleri*” araştırmasında beş şehirdeki 724 hemşire öğrenciye Kolb’un Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin 315’i (43,5) Değiştiren, 223’ün (30.4%) Yerleştiren, 78’i (10.8%) Özümseyen, 65 (9.0%) Ayırıcı öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Diğer bir bulgu ise öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünceleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğudur.

Eisa M. Al-Balhan (2007) “*İlköğretimin İkinci Kademesindeki Matematiğin Akademik Performans ve Öğrenme Stilleri İle İlişkisi*” tarafından yapılan çalışmada 352 öğrenciye Markova’s Düşünme Envanteri uygulanmıştır. Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın amaçları arasında yerleştiren öğrenme stiline sahip olan deney grubuna okuldan sonra etkinlikler sunulmuştur. Bu çalışmalar sonucunda deney grubundaki öğrencilerin matematik başarıları ile akademik başarıları

arasında anlamlı ilişki bulunurken kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemler sonucu akademik başarılarında düşmeler meydana geldiği gözlenmiştir.

Yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde, öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu (White, 1994), öğretimin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi halinde öğrencilerin daha başarılı oldukları (Pham, 1998), öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi öğrencinin kendisi hakkında doğru kararlar almasını (Dunn, 1993) sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu, sonucuna varılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

5.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri verilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

5.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

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

Araştırmada öğrenme stili bağımsız değişken, akademik başarı ise bağımlı değişken olarak kabul edilip öğrenme stillerinin akademik başarının yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi modeli yapılmıştır. Toparlanan veriler incelendiğinde öğrenme stillerinin özümleyen, değiştiren, ayrıştıran ve yerleştiren kategorilerinden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare analizi yapılmıştır. Ki-kare (χ^2) testi, belirli koşullar için frekansların, o koşullar için gerekli olan ya da bilinen frekansların uygunluğunu test amacıyla kullanılan tekniklerden biridir (Hovardaoğlu, 1994: 38). Öğrencinin öğrenme biçimleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiyi belirlemek amacıyla da t-testi ve varyans analizi yapılmıştır.

5.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma Malatya ve Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya- Elazığ ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıf

öğrencileri oluşturmuştur. Malatya merkezde 164 ilköğretim okulu ve 73.950 öğrenci bulunurken, Elazığ merkezde ise, 153 ilköğretim okulu ve 58.868 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma evreni kapsamında toplam 317 ilköğretim okulu ile 132,818 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir.

Araştırma evrenin genişliği sebebi ile örneklem yansız kümeleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem evrenin % 9'unu oluşturmaktadır. Örneklem üzerinde uygulanacak ölçek Malatya'da 13 okulda 976 öğrenciye ve Elazığ illindeki 14 okulda 886 öğrenciye uygulanmıştır. Bu okullarda okuyan beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine verilmek üzere 2000 tane anket çoğaltılmış, hatalı olanlar çıkartıldıktan sonra geriye 1862 tanesi kalmıştır.

Tablo-9. Malatya'daki Okulların Öğrenci Sayıları ve Yüzdelik Dağılımı

Okul İsimleri	Öğrenci Sayısı	Yüzde %
Vakıfbank İlköğretim Okulu	88	4,7
100.Yıl İlköğretim Okulu	66	3,5
Gazi İlköğretim Okulu	110	5,9
Atatürk İlköğretim Okulu	78	4,2
Hasan Varol-1 İlköğretim Okulu	68	3,7
Hidayet İlköğretim Okulu	103	5,5
Yahya Kemal İlköğretim Okulu	28	1,5
Barbaros İlköğretim Okulu	163	8,8
Fırat İlköğretim Okulu	47	2,5
Derme İlköğretim Okulu	45	2,4
Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	40	2,1
Kemal Özalper İlköğretim Okulu	79	4,2
Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	61	3,3
Toplam	976	52,4

Tablo-10. Elazığ'daki Okulların Öğrenci Sayıları ve Yüzdelik Dağılımı

Okul İsimleri	Öğrenci Sayısı	Yüzde %
Cemal Gürsel İlköğretim Okulu	40	2,1
Yücel İlköğretim Okulu	63	3,4
Tuncay İlköğretim Okulu	43	2,3
Mezre İlköğretim Okulu	61	3,3
Namık Kemal İlköğretim Okulu	66	3,5
Murat İlköğretim Okulu	58	3,1
Şair Hayri İlköğretim Okulu	81	4,4
24 Kasım İlköğretim Okulu	40	2,1
Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	55	3,0
Salim Hazardağlı İlköğretim Okulu	54	2,9
Bahçelievler İlköğretim Okulu	82	4,4
İsmetpaşa İlköğretim Okulu	75	4,0
Atatürk İlköğretim Okulu	71	3,8
İstiklal İlköğretim Okulu	97	5,2
Toplam	886	47,6

Tablo-9 ve Tablo-10 da araştırma için seçilen okulların isimleri bulunmaktadır. Toplam 27 okul üzerinde araştırma yapılmıştır. Bu okullardan 13'ü Malatya merkez okullarını oluştururken, geriye kalan 14 okul ise, Elazığ ili merkez okullarını oluşturmaktadır.

Tablo-11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	930	49,9
Erkek	932	50,1
Toplam	1862	100

Tablo-11'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan 1862 öğrencinin %49,9'unu kız öğrenciler oluştururken, % 50,01'ni erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo-12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
5.Sınıf	1031	55,4
6.Sınıf	831	44,6
Toplam	1862	100

Tablo-12’de araştırmaya katılan 1862 öğrencinin devam ettikleri sınıfa göre dağılımı bulunmaktadır. Bu dağılım sonucunda öğrencilerin %55,4’ü (1031 kişi) beşinci sınıf öğrencileri iken, %44,6’sı (831 kişi) altıncı sınıf öğrencilerini oluşturmaktadır.

5.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

Öğrencilerin akademik başarıları, yılsonunda tüm derslerden aldıkları notların ortalamasıdır. Öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıftaki akademik başarı puanları e-okul yönetim bilgi sisteminden alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmada örnekleme alınan öğrencilerin kişisel bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan 17 maddelik “Kişisel Bilgiler Formu” ile, öğrenme stillerine ilişkin veriler ise, Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Envanter 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter, Kolb’un dört öğrenme stilini ölçen sıralama tipi 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden, her maddede bulunan dört alt maddeye kendilerine en uygun olandan başlayarak 4-3-2-1 puanlarını vermeleri istenmektedir. Aynı zamanda envanter, bireyin öğrenme durumu ile öğrenme materyaline yönelik bireysel yaklaşımını ve bu konuda güçlü ve sınırlı olduğu boyutları belirlemeye çalışmaktadır.

Kolb Öğrenme Stili Envanterinde Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Aktif Yaşantı (AY) öğrenme stili bulunmaktadır. Envanter dört alt kategoriye ayrılmıştır. Bu dört alt kategori toplam 48 unsuru oluşturmaktadır. Ankete katılan kişilerin verdikleri cevaplar sonucunda 12 ile 48 arasında bir puan elde edinilir. Bunun dışında;

SK-SY: Soyut Kavramsallaştırma- Somut Yaşantı

AY-YG: Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem

şeklinde öğrencilerin baskın olan öğrenme stilleri elde edilir. Birleştirilmiş puanlar sonucunda -36 ile +36 arasında puanlar elde edilir. SK-SY de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif puan öğrenmenin somut olduğunu gösterir. AY-YG üzerinde elde edilen puan pozitif ise öğrenme aktif, negatif ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu gösterir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

5.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİLİĞİNİN SAĞLANMASI

Envanterin Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışmaları Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmıştır. Öğrenme stilleri envanterinin Türkçe son sürümü Summak ve Kanadlı tarafından geliştirilerek güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Kolb ölçeğinin dışında "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek-1). Form ile öğrencilere ait kişisel bilgiler sorgulanmıştır. 17 sorudan oluşan form, öğrencinin doğum yeri, cinsiyeti, anne-babasının eğitim durumu, baba mesleği, okul öncesi eğitim alıp almadığı, aile geliri, çalışma planı, çalışma saati, çalışma odası, dersahane ve özel ders alıp almadığı, okuyan kardeş, ulaşım, ödev yardımı, bakım, bilgisayar, birden beşe kadar farklı sınıf öğretmeni tarafından okutulup okutulmadığı gibi bilgiler yer almıştır. Öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek öğrenme stilleri farklılıklarının, formdan elde edilecek bilgilere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Ölçeğin pilot uygulaması 300 kişi üzerinde yapılmış ve bu çalışmadan elde edilen güvenilirlik katsayısı (alfa) aşağıdaki tablo-13'de diğer çalışmaların alfabaları ile karşılaştırılmıştır.

Tablo-13. Anketin Cronbach-alpha Katsayıları

Öğrenme Stili	Kolb'un Cronbach-alpha (n=268)	Aşkar-Akkoyunlu Cronbach-alpha (n=103)	Araştırmacı Cronbach-alpha (n=300)
Somut Yaşantı	82	58	68
Yansıtıcı Gözlem	73	70	61
Soyut Kavramsallaştırma	83	71	62
Aktif Yaşantı	78	65	68
Soyut-Somut (SK-SY)	88	77	71
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	81	76	72

Cronbach Alfa katsayısı, bir ölçekte yer alan soruların homojen bir bütünü ifade edip etmediğini ölçer.

0 ile 1 arasında değerler alır. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği şöyle yorumlanır (Kalaycı, 2006:405):

- Alfa 0.00 ile 0.40 arasında ise ölçek güvenilir değildir.
- Alfa 0.40 ile 0.60 arasında ise ölçeğin güvenirliliği düşüktür.
- Alfa 0.60 ile 0.80 arasında ise ölçek oldukça güvenilirlerdir.
- Alfa 0.80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirlerdir.

Yukarıdaki tablo-13’de görülen sonuçlara göre düzeltilen envanterin güvenirlik katsayıları tatmin edici bulunmuş ve orijinal envanterin güvenirliliğine yaklaşmıştır. Kullandığımız envanterin Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo-14’de verilmiştir.

Tablo-14. Pearson Korelasyon Katsayıları

Öğrenme Biçimleri	SY	YG	SK	AY	SK-SY	AY-YG
SY	1.0	,31**	-,59**	-,26**	-,90**	-,37**
YG	,31**	1.0	-,54**	-,15**	-,47**	-,69
SK	-,59**	-,54**	1.0	-,29**	,87**	,10**
AY	-,26**	-,15**	-,29**	1.0	,00	,81**
SK-SY	-,90**	-,47**	,87**	,00	1.0	,27**
AY-YG	-,37**	-,69**	,10**	,81**	,27	1.0

*p<0,01

Pearson korelasyon katsayısı iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını hakkında bize bilgi vermektedir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, her iki değişkenin birlikte azalıp arttığını; negatif bir ilişkinin olması, değişkenlerden birinin artarken diğerinin azalma eğiliminde olduğunu belirtir (Büyüköztürk, 2005: 32). Tablodaki katsayılara göre, Soyut kavramsallaştırma (SK) ile somut yaşantı (SY) arasında orta, aktif yaşantı (AY) ile yansıtıcı gözlem (YG) arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Soyut-somut (SK-SY) ile aktif-yansıtıcı (AY-YG) arasındaki ilişkiye baktığımızda bu ilişkinin düşük olduğunu görmekteyiz. Elde edilen bu puanlar Kolb (1985) tarafından elde edilen Pearson korelasyon katsayılarına (SK ve SY için -.42; AY ve YG için -.33) yakındır.

Soyut kavramsallaştırma ve somut yaşantı ile aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem arasında negatif bir ilişkinin çıkması normaldir ve ölçeğin sağlıklı olduğunu gösterir. Çünkü bu öğrenme biçimleri Kolb'un öğrenme stilleri çemberinde birbirleriyle zıt kutuplarda yer almaktadırlar

5.6. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ

Araştırmada Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilen ve Summak ve Kanadlı tarafından tekrar güvenilirlik çalışma yapılarak uygulanan Kolb ölçeğinde anketin pilot uygulamalarından istenen güvenilirlik elde edildikten sonra örnekleme dâhil olan ilköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ankette öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili sorular sorulduktan sonra akademik başarı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için beş ve altıncı sınıf öğrencilerin bir yıl önceki yani beşinci sınıfın dört, altıncı sınıfında beşinci sınıf ağırlıklı yılsonu ortalamaları alınmıştır.

Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile toplanan veriler SPSS 15.0 paket programıyla işlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken öncelikle akademik başarı, öğrenme stilleri ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olup olmadığını ya da öğrenme stillerinin akademik başarı seviyesinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada, öğrencinin öğrenme biçimleri ile demografik ve sosyo- kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiyi belirlemek amacıyla da t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare analizi (χ^2) yapılmıştır. Ki-kare analizinin (χ^2) uygulanması için iki önemli aşama bulunmaktadır;

1. Kategorik iki değişkenin normal dağılım göstermemesi gerekir.
2. Beklenen beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının %20'sini aşmaması ve tüm kategorilerde bu değerin birden büyük olması gereklidir (Büyüköztürk, 2005: 144). Ki-kare testinde analizi yapılacak iki hipotez kurulur. Bunlar sıfır hipotezi (H_0) ve alternatif hipotez (H_A)'dir. Ki-kare testi sonuç tablosundan Pearson Chi-Square değerinin anlamlılık düzeyi (p) ile anlamlılık düzeyimiz alfa ($\alpha=0,05$) karşılaştırılır. Eğer;

1. $p > \alpha$ ise sıfır hipotezi kabul edilir, alternatif hipotez reddedilir.
2. $p < \alpha$ ise sıfır hipotez reddedilir, alternatif hipotez kabul edilir.

ALTINCI BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLANMASI

6.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler ve yorumlar yer almaktadır. Bu amaçla beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri envanterine verdikleri cevaplar ve dört ve beşinci sınıf yılsonu ortalamalarının SPSS.15 programında işlenmesi sonucu elde edilen sonuçlar, tablolar ve grafiklerle betimlenmiştir.

6.1.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular:

Araştırmanın birinci hipotezinde ‘beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, akademik başarılarının yordayıcısıdır.’ şeklindedir. Birinci hipotezde akademik başarıyı öğrenme stilleri ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olup olmadığını yani öğrenme stillerinin, akademik başarı seviyesinin yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için ileri düzeyde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar ve yorumları şöyledir:

Tablo-15. Çoklu Regresyon Katsayılar Tablosu

Bağımsız Değişken	Regresyon Katsayılar	Standart Hata	Beta	t-değeri	Anlamlık düzeyi (p)	Partial	Durbin Watson	R	R ²
Sabit	4,013	,152		26,470	,002		1,40	246	,060
AY	,023	,003	,179	7,848	,001	,180			
YG	-,023	,004	-,143	-6,244	,003	-,144			

Bağımlı Değişken: AKADEMIK

Yordayıcı: Öğrenme stili (AY ve YG)

Çoklu Regresyon Modelimiz: $Y = \beta_0 + \beta_1 AY + \beta_2 YG$

$$Y = 4,013 + 0,023AY - 0,023YG$$

Y: Akademik Başarı

AY: Aktif Yaşantı

YG: Yansıtıcı Gözlem

Tablo-15'deki Regresyon Katsayılar Tablosunda R^2 değeri verilmektedir. Bu değer yordayıcının bağımlı değişkenin yüzde kaçını açıkladığını gösterir (Kalaycı, 2006: 203). Buradaki değer 0,06'tır. Akademik başarıdaki % 6'lık değişim modele dâhil ettiğimiz öğrenme biçimleri tarafından açıklanmaktadır. Yani, akademik başarıdaki değişimin sadece %6'lık kısmı öğrenme stillerindeki farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç, elde edilirken regresyon yöntemlerinden ileri basamak yöntemi kullanılmış ve öğrenme stillerini akademik başarıyı etki etme derecelerine göre bir sıralama yapılmıştır. Bunun sonucunda birinci sırada AY (Aktif Yaşantı) ikinci sırada ise, YG (Yansıtıcı Gözlem) olduğu görülmüştür. Diğer iki stil ise yeteri kadar anlamlı düzeyde modele girmemiştir.

Tablo-16. Regresyon Modelinin Varyans Analizi Tablosu (ANOVA)

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık değeri(p).
Regresyon	84,260	2	42,130	59,431	,001
Hata	1308,618	1846	,709		
Toplam	1392,878	1848			

Bağımsız Değişkenler: Aktif Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem

Bağımlı Değişken: Akademik Başarı

Tablo-16'da modelin anlamlılığını gösteren F istatistiği ve bu değer anlamlılığını gösteren anlamlılık değeridir. Eğer F değeri anlamlı bulunduyorsa modelimizin tümüyle istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz (Kalaycı, 2006: 203). Burada anlamlılık değeri $0,001 < 0,01$ 'den küçük olduğu için akademik başarıyı, öğrenme stili ile açıkladığımız model anlamlıdır. Bu durum akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olduğunu gösterir. Böylece kurduğumuz hipotez doğrulanmıştır.

6.1.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular:

Araştırmanın ikinci hipotezi 'beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark vardır.' şeklinde.

Tablo-17. Akademik Başarı İle Öğrenme Stillerinin Ki-kare Tablosu

Akademik Başarı Seviyeleri	Öğrenci Sayıları	STİLLER				Toplam
		Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
Geçer	Sayı (N)	57	27	5	6	95
	% Akademik	60,0%	28,4%	5,3%	6,3%	100,0%
	% Stil	5,2%	8,1%	3,1%	2,2%	5,1%
	Toplam	3,1%	1,5%	,3%	,3%	5,1%
Orta	Sayı (N)	284	58	24	35	401
	% Akademik	70,8%	14,5%	6,0%	8,7%	100,0%
	% Stil	26,0%	17,4%	14,9%	12,8%	21,5%
	Toplam	15,3%	3,1%	1,3%	1,9%	21,5%
İyi	Sayı (N)	464	169	66	89	788
	% Akademik	58,9%	21,4%	8,4%	11,3%	100,0%
	% Stil	42,5%	50,6%	41,0%	32,5%	42,3%
	Toplam	24,9%	9,1%	3,5%	4,8%	42,3%
Pekiyi	Sayı (N)	288	80	66	144	578
	% Akademik	49,8%	13,8%	11,4%	24,9%	100,0%
	% Stil	26,3%	24,0%	41,0%	52,6%	31,0%
	Toplam	15,5%	4,3%	3,5%	7,7%	31,0%
Toplam	Sayı (N)	1093	334	161	274	1862
	% Akademik	58,7%	17,9%	8,6%	14,7%	100,0%
	% Stil	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Toplam	58,7%	17,9%	8,6%	14,7%	100,0%

Tablo-17'ye göre araştırmaya katılan 1862 öğrenciden %58,7 (1093 kişi)'i değiştiren, %17,9 (334 kişi) özümseyen, %14,7'si (274 kişi) yerleştiren, %8,6'sı (161 kişi) ayrıştıran, öğrenme stilini tercih etmektedir. Yani, ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısı an az iken değiştiren öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin sayısı en fazladır. Öğrencileri akademik başarılarına göre incelediğimizde (pekiyi, iyi, orta, geçer seviyelerine göre), ‘‘pekiyi’’ seviyesinde 578 öğrenci içerisinde %49,8'in (288 kişi) değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler oluştururken, bu seviye içerisinde öğrencilerin %11,4'ü (66 kişi) ayrıştıran, %24,9'u (144 kişi) yerleştiren, geriye kalan ise %13,8'i (80 kişi) özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Tabloda pekiyi derecesine sahip olan öğrencilerin çoğunluğunu değiştirenler, daha sonra yerleştirenler oluşturduğu, en az kısmını ise, ayrıştıranlar oluşturmuştur. ‘‘İyi’’ derecede ise, 788 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci grubunda en fazla %58,9'u (464 kişi) değiştiren öğrenme stili, %8,4'ü (66 kişi) ayrıştıran öğrenme stilini tercih etmektedirler. Geriye kalanlar içerisinde değiştirenden sonra %21,4'ü (169 kişi) özümseyenler, daha sonra da %11,3'ü (89 kişi) ile yerleştirenler yer almaktadır. Burada

“pekiyi” derecesinde yerleştiren özümseyenlerden fazla iken, “iyi” derecesinde özümseyenler yerleştirenlerden fazla olduğu görülmüştür. “Orta” derecede 401 öğrencinin bulunduğu grupta öğrencilerin %70,8’si (284 kişi) değiştiren öğrenme stilini tercih etmektedirler. Geriye kalan öğrencilerden değiştiren öğrenme stilinden sonra ikinci olarak %14,5’i (58 kişi) özümseyen, %8,7’i (35 kişi) yerleştiren %6,0’ı (24 kişi) ayrıştıran öğrenme stilini tercih etmektedirler. “Geçer” dereceye sahip 95 öğrencinin çoğunluğunu değiştiren öğrenme stili olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler %60,0’ı (57 kişi) değiştiren öğrenciler iken, en azını ise, %5,3’ü (5 kişi) ayrıştıran öğrenme stili olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre akademik başarısı yüksek olan öğrenciler değiştiren öğrenme stiline sahipken başarı seviyesi düşük olan öğrenciler ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir.

Tablo-18. Ki-Kare test sonuçları

	Değer	df	Anlamlılık Düzeyi (p)
Pearson Ki-Kare	108,347(a)	9	,001
Olasılık Oranı	104,114	9	,002
Doğrusal Olarak Çakışma	67,003	1	,003
Geçerli Değer Sayısı	1862		

Tablo-18’de görüldüğü gibi SPSS-15 tarafından hesaplanan Pearson ki-kare değeri 108,347’dır. Tabloda anlamlılık düzeyi 0,001’dir. $0,001 < 0,05$ olduğu için kurduğumuz hipotez kabul edilir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında, akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo-19. Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Varyans Analizi Tablosu(ANOVA)

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık düzeyi(p)
Gruplar Arası	15355,981	3	5118,660	145,324	,001
Gruplar içi	262196,121	7444	35,222		
Toplam	277552,102	7447			

Tablo-19’da tek yönlü (veya tek faktör) varyans analizi yapılmıştır. Öğrenme stilleri faktör olarak alındığı varyans analizinde F-testinin (ANOVA tablosunda) anlamlılık düzeyi $p=0,001 < 0,01$ olduğundan öğrenme stillerinin puan ölçek ortalamaları arasında ileri derce anlamlı fark vardır.

Tablo-20. Öğrenme Stillerini Karşılaştıran Sheffe Testi Tablosu

Öğrenme Stilleri	Öğrenme stillerinin karşılaştırılması	Ortalama Farklar	Sig.	95% Güven aralığı	
				Alt Limit	Üst Limit
Değiştiren	Özümseyen	2,6568(*)	,000	2,1130	3,2007
	Ayrıştıran	3,2841(*)	,000	2,7402	3,8280
	Yerleştiren	3,6805(*)	,000	3,1366	4,2243
Özümseyen	Değiştiren	-2,6568(*)	,000	-3,2007	-2,1130
	Ayrıştıran	,6273(*)	,015	,0834	1,1711
	Yerleştiren	1,0236(*)	,000	,4798	1,5675
Ayrıştıran	Değiştiren	-3,2841(*)	,000	-3,8280	-2,7402
	Özümseyen	-,6273(*)	,015	-1,1711	-,0834
	Yerleştiren	,3963	,246	-,1475	,9402
Yerleştiren	Değiştiren	-3,6805(*)	,000	-4,2243	-3,1366
	Özümseyen	-1,0236(*)	,000	-1,5675	-,4798
	Ayrıştıran	-,3963	,246	-,9402	,1475

* .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo-20’de değiştiren-özümseyen, değiştiren-ayrıştıran öğrenme ve değiştiren-yerleştiren öğrenme stilineki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer öğrenme stillerin karşılaştırmasına baktığımızda özümseyen-değiştiren, özümseyen-ayrıştıran, özümseyen- yerleştiren arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıştıran-değiştiren, ayrıştıran-özümseyen arasında anlamlı ilişki bulunurken, en son olarak yerleştiren- değiştiren ve yerleştiren- özümseyen arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo-21. Sheffe Testi Alt Gruplara Ayırma Tablosu

Öğrenme Stilleri	N	Alt Gruplar		
		1	2	3
Yerleştiren	1862	28,6992		
Ayrıştıran	1862	29,0956		
Özümseyen	1862		29,7229	
Değiştiren	1862			32,3797

Yukardaki bilgileri kısaca özetlediğimizde yapılan varyans analizinde F-testinin (ANOVA tablosunda) anlamlılık düzeyi $p=0,001<0.01$ olduğundan öğrenme stillerinin puan ölçek ortalamaları arasında ileri derecede anlamlı bir fark olduğu yukarıdaki “Varyans Analizi Tablosu (ANOVA)” verilmiştir.

Bu anlamlı farklılığın hangi öğrenme stiller arasından ileri geldiğini açıklamak için sheffe testi uygulanmıştır. Sheffe tablosunda görüldüğü gibi değiştiren öğrenme stili

diğerlerine göre en iyi öğrenme stili yöntemi olduğu görülmektedir. İkinci olarak da özümseyen öğrenme stili yer almaktadır. Yerleştiren ve ayırıştırın öğrenme stilleri ise, birlikte aynı derecede etkileyici oldukları görülmüştür.

Yukardaki tablo-21'deki sheffe testi alt gruplara ayırma tablosunu aşağıdaki bilgilerle ilişkilendirdiğimizde daha sonraki üçüncü hipotezimizde sıklıkla bahsedeceğimiz ortalama ölçek kavramında açıklık getirmesi ve ortalama ölçek puanının nasıl hesaplandığı hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir. Bu puanların ölçek düzeylerine göre düşündüğümüzde, yani Kolb'un geliştirmiş olduğu ölçekte yer alan numaralara göre ;

4	En Uygun Olan
3	Uygun Olan
2	Az Uygun Olan
1	En Az Uygun Olan

Kolb öğrenme stili envanterinde yönerge kısmında öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek için verilen puanlama sistemi yukardaki gibidir. Burada 1-2-3-4 puanları anketi cevaplandıran kişilerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda incelediğimizde aşağıdaki değerler elde edilmiştir. Bu değerler elde edilirken sheffe alt gruplara ayırma tablosunundan yararlanılmıştır.

Değiştiren= 2,69,

Özümseyen= 2,47,

Ayırıştırın= 2,42,

Yerleştiren = 2,47,

Yukarıda verilen değerlerin hesaplanması işleminde izlenen basamağı açıkladığımızda “Sheffe Alt gruplara Ayırma Tablosunda” yerleştiren öğrenme stiline sahip kişilerin 28,6992 değerini madde sayısı olan 12 bölümü ile 2,37'i değeri bulunmuştur. Aynı şekilde değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin 32,3797'i değerini 12'ye böldüğümüzde 2,69 değeri elde edilmiştir. Bunların içinde en yüksek olan değiştiren **Uygun Olan** (3) ölçeğe yakın olanıdır. Diğerleri de **Az uygun** (2) olanla uygun olan arasında değerlendirilebilir.

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular:

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Öğrencinin öğrenme biçimleri ile demografik ve sosyo- kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindedir.

Tablo-22. Cinsiyet İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t-değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
SY	Kız	930	2,6785	,51354	-1, 657	0,098
	Erkek	932	2,7181	,51722		
YG	Kız	930	2,4733	,44537	-0,357	0,725
	Erkek	932	2,4805	,43907		
SK	Kız	930	2,4012	,46797	-2,208	0,027
	Erkek	932	2,4481	,44798		
AY	Kız	930	2,4308	,55564	3,059	0,002
	Erkek	932	2,3525	,54965		

Tablo-22’de görüldüğü gibi anlamlılık düzeyleri soyut kavramlaştırma öğrenme biçiminde $p=0,027<0,05$ ve aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, $p=0,002<0,05$ olduğundan cinsiyet ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Soyut kavramlaştırma da erkekler, aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise kızlar ortalama ölçek puanı, daha uygun olduğu görülmüştür. Tablodan yola çıkarak kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında farklılık olduğunu ve bu farklılığın çeşitli nedenlerden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu nedenler arasında kız ve erkek öğrencilerin gerek gelişim dönemleri gerekse yakın çevrelerinde gördükleri olaylara yaklaşımı, öğrenmeye karşı tutumlarını etkilemektedir. Bu da onların öğrenme stillerine yansımaktadır.

Tablo-23. Dershane ve Özel Ders Alan İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Dershane	N	Ortalama	Standart sapma	t-değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
SY	Evet	648	2,6701	,48350	-1,723	0,085
	Hayır	1214	2,7133	,53156		
YG	Evet	648	2,4253	,41077	-3,694	0,001
	Hayır	1214	2,5045	,45575		
SK	Evet	648	2,4317	,42421	0,487	0,627
	Hayır	1214	2,4209	,47600		
AY	Evet	648	2,4675	,52189	4,338	0,001
	Hayır	1214	2,3511	,56630		

Tablo-23’de görüldüğü gibi anlamlılık düzeyleri yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde $p=0,001<0,05$, aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, $p=0,001<0,05$

olduğundan dersane ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tabloda anlamlı ilişki bulunan yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip olanların özel ders almayan veya dershaneye gitmeyenlerin ortalama ölçek puanı özel ders alan veya dershaneye gidenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Bunun yanında anlamlılık düzeyi bakımından anlamlı olan diğer bir öğrenme biçimi olan aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, özel ders alan veya dershaneye gidenlerin ortalama ölçek puanı, özel ders almayan veya dershaneye gitmeyenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Bu durum okul dışında çocuğun öğrenmesini destekleyen, gireceği çeşitli sınavlarda çocuğun başarısına katkı sağlayan özel ders ve dershanelerin öğrenme biçimi ile ilişkisinde yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi olan öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir etken oluşturmazken, aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, bu önemli bir etken olarak görülmüştür. Sonuçta, her iki öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin okul dışında öğrenmesine çeşitli katkılar sağlayan faktörlerin onların öğrenme yollarına bağlı olarak değiştiğini ve onların öğrenme stiline yansımada farklı etkilere neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani, yansıtıcı gözlem öğrencileri her şeyi zamanında öğrenmek istedikleri için veya öğrenmelerini sınıf ortamında gerçekleştirdiklerinden sınıf dışındaki öğrenmelere gerek duymadıkları, aktif yaşantı öğrenciler ise, sürekli bir uygulama araştırma içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Tablo-24. Öğrencinin Kendisine Ait Odası İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Oda	N	Ortalama	Standart sapma	t-değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
SY	Evet	1214	2,6859	,51596	-1,490	0,136
	Hayır	646	2,7233	,51438		
YG	Evet	1214	2,4386	,42820	-5,166	0,001
	Hayır	646	2,5491	,45945		
SK	Evet	1214	2,4456	,45592	2,739	0,006
	Hayır	646	2,3845	,46175		
AY	Evet	1214	2,4133	,54817	2,370	0,018
	Hayır	646	2,3495	,56255		

Tablo-24’de anlamlılık düzeyleri yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde $p=0,001<0,05$, aktif yaşantı $p=0,018<0,05$ ve soyut kavramlaştırma öğrenme biçiminde ise, $p=0,006<0,05$ olduğundan kendilerine ait odaları olanlar ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tabloda aktif yaşantı ve soyut kavramlaştırma öğrenme biçimlerinde evde kendilerine ait çalışma odası olanların ortalama ölçek puanı,

çalışma odası olmayanların ortalama ölçek puanından yüksek çıkarken, yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde çalışma odası olmayanların ortalama ölçek puanı, çalışma odası olanların ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Bu da Dunn ve Dunn'un (1993) belirttiği gibi, çeşitli çevresel uyarıcılar bazı öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratırken, bazıları üzerinde beklenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir. Bu uyarıcılar arasında kişinin kendisine ait çalışma ortamında yer almaktadır. Çalışma ortamının uygun olmaması özellikle yansıtıcı gözlem öğrencileri üzerinde beklenmeyen sonuçlara neden olabilir. Çünkü, yansıtıcı gözlem öğrencileri içedönük yani, kimse ile fazla çalışmadıklarından tek başlarına çalışmak isteyeceklerdir.

Tablo-25. Bilgisayarı Olan Öğrenciler İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Bilgisayar	N	Ortalama	Standart sapma	t- değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
SY	Evet	847	2,7069	,49025	0,657	0,511
	Hayır	1015	2,6911	,53602		
YG	Evet	847	2,4425	,41348	-3,071	0,002
	Hayır	1015	2,5056	,46293		
SK	Evet	847	2,4090	,42574	-1,345	0,179
	Hayır	1015	2,4377	,48406		
AY	Evet	847	2,4407	,53338	3,503	0,001
	Hayır	1015	2,3507	,56746		

Tablo-25'de anlamlılık düzeyleri bakımından incelediğimizde aktif yaşantı öğrenme biçiminde $p=0,001<0,05$ ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde ise, $p=0,002<0,05$ olduğundan evlerinde bilgisayar olanlar ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki doğrultusunda aktif yaşantı öğrenme biçiminde bilgisayarı olanların ortalama ölçek puanı, bilgisayarı olmayanların ortalama ölçek puanından yüksek iken, yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde ise, bilgisayarı olmayanların ortalama ölçek puanı, bilgisayarı olanların ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Aktif yaşantı öğrenciler sürekli araştırma özelliklerini gösterdikleri için teknolojiye yararlanmak isterler, yansıtıcılar ise, duygu ve gözlemleri ile hareket ederek o anda olayın özünü kavrarlar ve bunu daha sonra çeşitli yollarla araştırma yoluna başvuramazlar.

Tablo-26. Okuyan Kardeş Sayısı İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Kardeş	N	Ortalama	Standart Sapma	t-değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
SY	Evet	855	2,6918	,50130	-,501	0,617
	Hayır	1007	2,7038	,52767		
YG	Evet	855	2,4729	,43913	-,360	0,719
	Hayır	1007	2,4803	,44484		
SK	Evet	855	2,4330	,44872	,729	0,466
	Hayır	1007	2,4175	,46684		
AY	Evet	855	2,3959	,54988	,309	0,758
	Hayır	1007	2,3880	,55752		

Tablo-26’da anlamlılık düzeyleri bakımından tüm öğrenme biçimleri $p>0,05$ olduğundan lise veya üniversitede okuyan kardeşlerinin ortalama ölçek puanlar ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu da öğrenme biçimleri üzerinde evde okuyan kardeş sayısının öğrencinin öğrenme biçimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bunun yanında çocuk zamanın çoğunu okul ve akran grupları ile geçirdiğinden yapacakları çalışmaları, planları bunlar etki edecektir.

Tablo-27. Anaokuluna Giden Öğrenciler İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Anaokulu	N	Ortalama	Standart sapma	t- değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
SY	Evet	649	2,6816	,49023	-1,025	0,305
	Hayır	1213	2,7073	,52869		
YG	Evet	649	2,4276	,39984	-3,532	0,001
	Hayır	1213	2,5033	,46116		
SK	Evet	649	2,4336	,43017	0,618	0,537
	Hayır	1213	2,4198	,47314		
AY	Evet	649	2,4521	,52197	3,458	0,001
	Hayır	1213	2,3592	,56780		

Tablo-27’de görüldüğü gibi anlamlılık düzeyleri yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde $p=0,001<0,05$ ve aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, $p=0,001<0,05$ olduğundan anaokuluna giden öğrenciler ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo-27’ye baktığımızda yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi olan öğrencilerin anaokuluna gitmeyenlerin ortalama ölçek puanı anaokuluna gidenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, anaokuluna gidenlerin ortalama ölçek puanı gitmeyenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Bu durum anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin bir takım özelliklere sahip olmasını sağlamaktadır. Mesela, anaokuluna gidenlerde sorumluluk,

bilinci, sosyal yanı güçlü olmaktadır. Aktif yaşantı biçiminde de bu özellik bulunmakta ve dışa karşı aktif, verilen görevleri yerine getirmek isteyen öğrencilerdir. Yansıtıcılar ise kendisi ile olmaktan zevk alan, arkadaş çevresi geniş olmayan kişileridir.

Tablo-28. Ulaşım İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Ulaşım	N	Ortalama	Standart sapma	t-değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
SY	Servis	384	2,6745	,49542	-1,016	0,310
	Yürüyerek	1478	2,7045	,52073		
YG	Servis	384	2,4182	,41797	-2,927	0,003
	Yürüyerek	1478	2,4922	,44706		
SK	Servis	384	2,4492	,44091	1,179	0,238
	Yürüyerek	1478	2,4182	,46296		
AY	Servis	384	2,4338	,53189	1,677	0,094
	Yürüyerek	1478	2,3806	,55912		

Tablo-28'i anlamlılık düzeyleri bakımından incelediğimizde sadece yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde $p=0,003<0,05$ olduğundan, ulaşım ile öğrenme biçimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu anlamlı ilişki doğrultusunda yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi öğrencilerinin yürüyerek gidenlerin ortalama ölçek puanı servis ile gidenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni okullar öğrenci alımları yaparken öğrencinin ikametgâh ettiği yeri göz önünde bulundurmasındandır. Genellikle okula yakın yerleşim yerlerinden her okul öğrenci alımı yapmaktadır.

Tablo-29. Öğretmen İle Öğrenme Biçimleri t-Testi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Öğretmen	N	Ortalama	Standart sapma	t-değeri	p
SY	Aynı öğretmen	820	2,7135	,47915	1,129	0,259
	Farklı öğretmen	1042	2,6863	,54254		
YG	Aynı öğretmen	820	2,4851	,38929	0,706	0,480
	Farklı öğretmen	1042	2,4705	,47971		
SK	Aynı öğretmen	820	2,4131	,40499	-,962	0,336
	Farklı öğretmen	1042	2,4337	,49666		
AY	Aynı öğretmen	820	2,3989	,52016	0,503	0,615
	Farklı öğretmen	1042	2,3859	,57923		

Tablo-29'da anlamlılık düzeyleri bakımından tüm öğrenme biçimleri $p>0,05$ olduğundan aynı veya farklı sınıf öğretmeni tarafından okutulan öğrencilerin ortalama ölçek puanları ile, öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu

durum çocukların çevre değişikliği yapmadan, yani arkadaş, okul ortamı ile çoğunun uyumlu olması öğretmen değişikliğinden etkilenmediklerini göstermektedir.

Tablo-30. Doğum Yeri İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

Öğrenme Biçimleri	Doğum Yeri	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	İl	1394	2,6874	,51791	1,710	,181
	İlçe	323	2,7157	,47975		
	Köy	145	2,7649	,56593		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	İl	1394	2,4558	,44273	7,201	,001
	İlçe	323	2,5224	,42006		
	Köy	145	2,5787	,46489		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	İl	1394	2,4271	,46203	,250	,779
	İlçe	323	2,4254	,43017		
	Köy	145	2,3989	,48771		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	İl	1394	2,4155	,54956	6,283	,002
	İlçe	323	2,3455	,54289		
	Köy	145	2,2644	,59798		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-30 varyans analizi tablosunda görüldüğü gibi aktif yaşantı öğrenme biçimi $p=0,002<0,05$ ve yansıtıcı gözlem $p=0,001<0,05$ olduğundan öğrenme biçimleri ile doğum yeri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

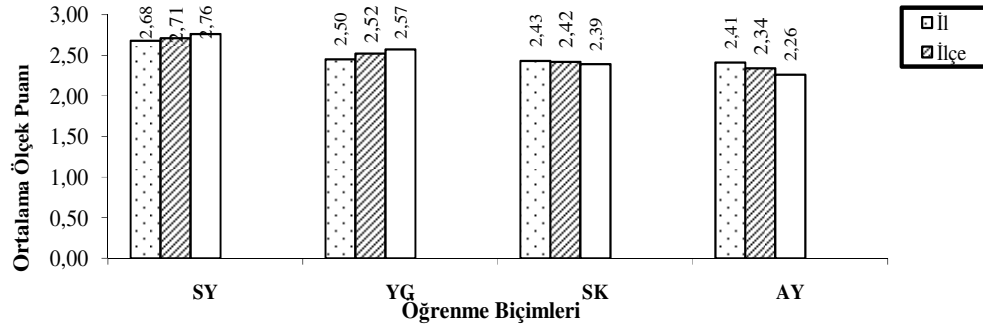
Tablo-31. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu

Doğum Yeri	N	Alt gruplar	
		1	2
Köy	145	2,2644	
İlçe	323	2,3455	
İl	1394		2,4155

Tablo-32. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu

Doğum Yeri	N	Alt gruplar	
		1	2
İl	1394	2,4558	
İlçe	323		2,5224
Köy	145		2,5787

Tablo-31 tablosunda ilde doğan öğrencilerin ortalama ölçek puanı köy ve ilçenin ortalama ölçek puanından fazladır. Bunun yanında tablo-32’de yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminin köy ve ilçede doğanların ortalama ölçek puanı ilden fazladır. Yukarıda tablo-30’da ve tablo-31, tablo-32’de verilen ve daha sonra açıklanan bilgiler aşağıdaki grafiklerle özetlenmiştir.



Grafik-1. Doğum Yeri Ortalama Ölçek Puanları ile Öğrenme Biçimleri ilişkisi

Öğrenme biçimleri, ortalama ölçek grafiğinde aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde öğrencilerin doğdukları yer ile öğrenme biçimleri ortalama ölçek puan arasında anlamlı ilişki bulunmuş, yansıtıcı gözlem öğrencilerin köyde doğdukları, aktif yaşantıların ise il de doğdukları görülmüştür. Scheffe tablosunda ve grafikte öğrencilerin doğdukları yerlerin farklı olmasının nedenleri arasında bazı ailelerin farklı yerleşim bölgelerinden çeşitli nedenlerden (işsizlik, töreler, terör vb.) dolayı göç etmek zorunda kalmalarıdır.

Tablo-33. Anne Eğitimi İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

Öğrenme Biçimleri	Annenin Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	Okuryazar değil	62	2,6505	1,04692	1,103	,354
	İlkokul	966	2,6864	,49676		
	Ortaokul	327	2,7492	,45233		
	Lise	331	2,7002	,49927		
	Üniversite	176	2,6823	,47605		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	Okuryazar değil	62	2,5000	1,00125	3,399	,009
	İlkokul	966	2,4968	,42425		
	Ortaokul	327	2,4941	,39814		
	Lise	331	2,4534	,37788		
	Üniversite	176	2,3717	,39630		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	Okuryazar değil	62	2,4194	1,01109	,246	,912
	İlkokul	966	2,4345	,44254		
	Ortaokul	327	2,4131	,40472		
	Lise	331	2,4109	,40849		
	Üniversite	176	2,4195	,42285		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	Okuryazar değil	62	2,3817	1,01341	3,727	,005
	İlkokul	966	2,3695	,53502		
	Ortaokul	327	2,3522	,54417		
	Lise	331	2,4255	,50613		
	Üniversite	176	2,5260	,51516		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-33’de görüldüğü gibi aktif yaşantı öğrenme biçimi $p=0,001<0,05$ ve yansıtıcı gözlem $p=0,009<0,05$ olduğundan öğrenme biçimleri ile anne eğitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani anne eğitimi ile öğrenme stilleri arasında yapılan varyans analizinde anne eğitimi ile öğrenme biçiminden aktif yaşantıya ve yansıtıcı gözlem sahip olanların uygunluk puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

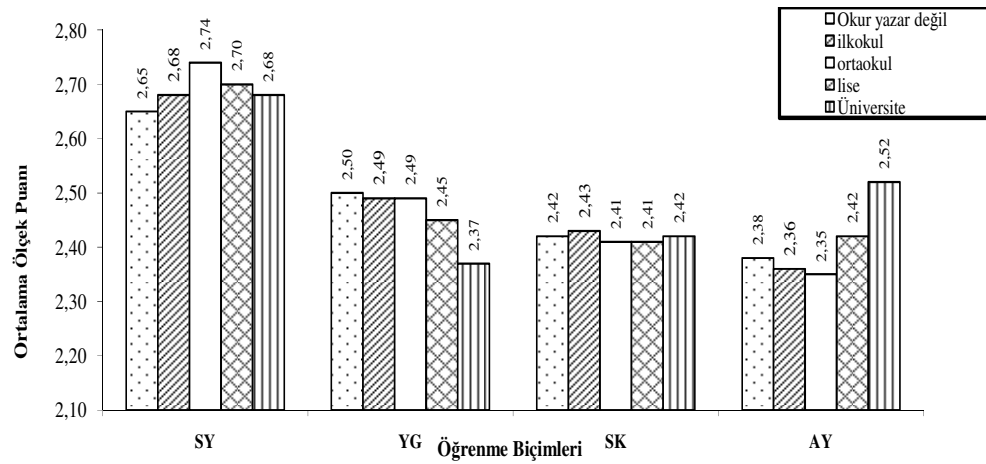
Tablo.34. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu

Annenizin Eğitim Durumu	N	Alt gruplar	
		1	2
Ortaokul	327	2,3522	
İlkokul	966	2,3695	
Okuryazar değil	62	2,3817	
Lise	331		2,4255
Üniversite	176		2,5260

Tablo-35. Yansıtıcı Gözlem Scheff Tablosu

Annenizin Eğitim Durumu	N	Alt gruplar	
		1	2
Üniversite	176	2,3717	
Lise	331	2,4534	
Ortaokul	327		2,4941
İlkokul	966		2,4968
Okuryazar değil	62		2,5000

Tablo-34’de aktif yaşantı öğrenme biçiminde ortaokul, ilkokul, okuryazar değil bir grupta, lise ve üniversite de diğer bir grupta yer almıştır. Bu gruplara baktığımızda anne eğitimi düzeyi arttıkça aktif yaşantı öğrenme biçimleri ortalama ölçek puanı artmaktadır. Fakat, tablo-35’deki yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde, ilkokul, okuryazar değil grubunda annenin eğitim düzeyi düştükçe ölçek puan ortalamaları yükselmektedir.



Grafik-2. Anne Eğitim Durumu Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi

Grafik-2’de görüldüğü gibi Kolb’un öğrenme biçimleri olan somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramlaştırma, aktif yaşantı içerisinde yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda anne eğitimi ile bu öğrenme biçimleri arasında sadece anlamlı ilişki ve farklılık yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıda vardır. Bu farklılık grafikte daha açık bir şekilde görülmektedir. Yani, annesi ortaokul, ilkokul, okuryazar olmayan yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi olan çocukların ortalama ölçek puanları yüksek çıkarken, aktif yaşantıda da annesi eğitim düzeyi lise ve üniversite olanların ortalama ölçek puanı yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak, anne eğitim düzeyi öğrencinin öğrenme stili üzerinde önemli etken olduğunu, yansıtıcı gözlem öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının düşük, aktif yaşantı öğrencilerin annelerinin eğitimlerinin ise yüksek olduğunu görmekteyiz. Bu durumun nedenleri arasında yansıtıcı gözlem öğrencilerinin ailelerinin çeşitli yerlerden özellikle kırsal bölgelerden göç etmesinden ve buralarda kadınların okutulmasının desteklenmemesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Fakat, devlet tarafından artık kızlarında okutulmasına yönelik çalışmalar yapılmakta ve bu tür yerlerde de kızların okur-yazar olması sağlanmaktadır.

Tablo-36. Babanın Eğitimi İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

Öğrenme Biçimleri	Babanın Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	Okuryazar değil	50	2,5317	1,18198	2,048	0,025
	İlkokul	550	2,7150	,50338		
	Ortaokul	407	2,7252	,45851		
	Lise	479	2,6971	,49455		
	Üniversite	376	2,6684	,46983		
	Total	1862	2,6983	,51562		
YG	Okuryazar değil	50	2,4400	1,13889	8,502	0,001
	İlkokul	550	2,5338	,41554		
	Ortaokul	407	2,5315	,40012		
	Lise	479	2,4346	,40627		
	Üniversite	376	2,3934	,38291		
	Total	1862	2,4769	,44212		
SK	Okuryazar değil	50	2,6283	1,15963	2,929	0,020
	İlkokul	550	2,4085	,44019		
	Ortaokul	407	2,4093	,39180		
	Lise	479	2,4203	,41719		
	Üniversite	376	2,4433	,43533		
	Total	1862	2,4246	,45855		
AY	Okuryazar değil	50	2,2650	1,14406	6,798	0,001
	İlkokul	550	2,3315	,53698		
	Ortaokul	407	2,3559	,52036		
	Lise	479	2,4172	,53173		
	Üniversite	376	2,5024	,50381		
	Total	1862	2,3916	,55389		

Tablo-36’da görüldüğü gibi tüm biçimler (Soyut kavramlaştırma, Somut Yaşantı, Aktif Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem) anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olduğundan babanın eğitim düzeyinin, öğrenme stilleri ortalamaları arasında fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo-37. Somut Yaşantı Scheffe Tablosu

Babanızın Eğitimi	N	Alt Gruplar	
		1	2
Okuryazar değil	50	2,5317	
Üniversite	376	2,6684	
Lise	479		2,6971
İlkokul	550		2,7150
Ortaokul	407		2,7252

Tablo-38. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu

Babanızın Eğitimi	N	Alt Gruplar	
		1	2
Üniversite	376	2,3934	
Lise	479	2,4346	
Okuryazar değil	50	2,4400	
Ortaokul	407		2,5315
İlkokul	550		2,5338

Tablo-37’de somut yaşantı öğrenme biçimi olan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin yer aldığı ikinci grup olan lise, ilkokul, ortaokul grubunun ortalama ölçek puanı, birinci grupta olan okur yazar değil ve üniversitenin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır.

Tablo-38’deki yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde, babanın eğitim düzeyinin yer aldığı ikinci grup olan, ortaokul, ilkokulun ortalama ölçek puanı, okuryazar değil, lise ve üniversitenin ortalama ölçek puanından fazla çıkmıştır.

Tablo-39. Soyut Kavramlaştırma Scheffe Tablosu

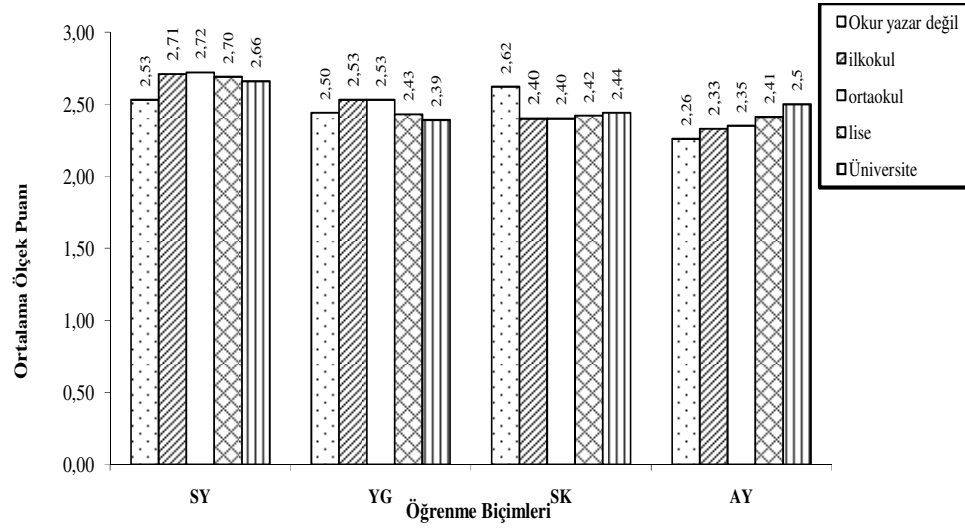
Babanızın Eğitimi	N	Alt Gruplar	
		1	2
İlkokul	550	2,4085	
Ortaokul	407	2,4093	
Lise	479	2,4203	
Üniversite	376	2,4433	
Okuryazar değil	50		2,6283

Tablo-40. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu

Babanızın Eğitimi	N	Alt Gruplar	
		1	2
Okuryazar değil	50	2,2650	
İlkokul	550	2,3315	
Ortaokul	407	2,3559	
Lise	479		2,4172
Üniversite	376		2,5024

Tablo-39’a göre soyut kavramlaştırma öğrenme biçimi olan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin yer aldığı gruplardan ikinci grup olan, okuryazar değil grubunun ortalama ölçek puanı, birinci grupta olan, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitenin grubunun ortalama ölçek yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo-40'a göre aktif yaşantı öğrenme biçiminde, babanın eğitim düzeyinin yüksek olduğu ikinci grup olan, lise ve üniversite ortalama ölçek puan, okuryazar değil, ilkokul ve ortaokul ortalama ölçek puanından fazla çıkmıştır. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda anne eğitimde olduğu gibi aktif yaşantı olan öğrencilerin hem annelerinin hem de babalarının eğitim düzeyi yüksek çıkması onların göç etmeyen aileler oldukları sonucunu göstermiştir.



Grafik-3.Babanın Eğitim Durumu Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi

Grafik-3'e göre, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemde babaların eğitim düzeyi daha çok ilkokul ve ortaokulda olduğu, soyut kavramlaştırma ise, babalarının eğitim düzeylerinin okuryazar olmayanların fazla olduğu, aktif yaşantıda ise, diğer öğrenme biçimlerine göre babalarının eğitim düzeylerinden üniversitenin fazla olduğu görülmüştür.

Tablo-41. Babanın Mesleği İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

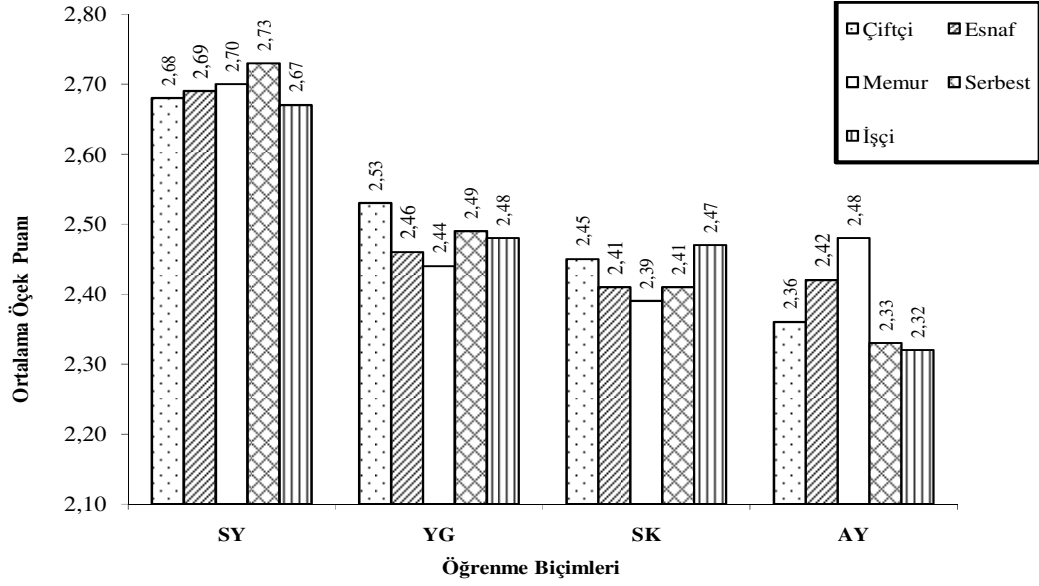
Öğrenme Biçimi	Babanın Mesleği	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	Çiftçi	109	2,6804	,51961	0,991	0,411
	Esnaf	324	2,6829	,47650		
	Memur	475	2,6905	,49353		
	Serbest	575	2,7329	,53572		
	İşçi	379	2,6739	,54200		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	Çiftçi	109	2,5359	,41888	1,699	0,148
	Esnaf	324	2,4648	,37690		
	Memur	475	2,4412	,43414		
	Serbest	575	2,4993	,46734		
	İşçi	379	2,4811	,46833		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	Çiftçi	109	2,4503	,47752	1,605	0,170
	Esnaf	324	2,4120	,40600		
	Memur	475	2,3972	,45571		
	Serbest	575	2,4184	,46207		
	İşçi	379	2,4719	,49093		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	Çiftçi	109	2,3639	,52688	6,669	0,001
	Esnaf	324	2,4272	,50945		
	Memur	475	2,4884	,53866		
	Serbest	575	2,3386	,56914		
	İşçi	379	2,3283	,57639		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-41’de görüldüğü gibi, sadece aktif yaşantı öğrenme biçiminin anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olduğundan mesleğe göre aktif yaşantı öğrenme biçimi ölçek puan ortalamaları arasında fark vardır.

Tablo-42. Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu

Babanızın Mesleği	N	Alt Gruplar	
		1	2
İşçi	379	2,3283	
Serbest	575	2,3386	
Çiftçi	109	2,3639	
Esnaf	324		2,4272
Memur	475		2,4884

Tablo-42’de aktif yaşantı öğrenme biçiminde babaları esnaf, memur olanların ortalama ölçek puanı, çiftçi, işçi, serbest mesleklerinin ortalama ölçek puanlarına göre yüksek çıkmıştır.



Grafik-4. Baba Mesleğinin Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi

Grafik-4'e göre öğrenme biçimleri, ortalama ölçek grafiğinde aktif yaşantı öğrenme biçiminde öğrencilerin babaların mesleklerinin diğer mesleklere göre memur çoğunlukta olduğu görülmüştür. Memur mesleğinden sonra serbest, çiftçi, esnaf ve en son olarak işçi olduğu sonunca varılmıştır. Buda düzenli meslekleri olanların çocukları daha çok aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olduğunu göstermiştir.

Diğer öğrenme biçimlerinde ise anlamlı ilişki olmamasına rağmen genel anlamda somut olanların babaları, serbest, yansıtıcı gözlemin çiftçi, soyut kavramlaştırmanın işçi olduğu görülmüştür.

Tablo-43. Ailenin Geliri İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

Öğrenme Biçimi	Ailenin Geliri	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SK	0-500 milyar	761	2,7350	,54697	2,585	,062
	501- 1 milyar	425	2,6531	,50999		
	1 milyar- 2 milyar arası	539	2,6899	,47520		
	2milyar ve yukarısı	137	2,6679	,49693		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	0-500 milyar	761	2,5392	,46200	9,384	,001
	501- 1 milyar	425	2,4586	,43328		
	1 milyar- 2 milyar arası	539	2,4202	,42257		
	2 ve yukarısı	137	2,4106	,38780		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	0-500 milyar	761	2,4156	,46502	1,755	,154
	501- 1 milyar	425	2,4608	,48439		
	1 milyar- 2 milyar arası	539	2,4001	,43831		
	2 ve yukarısı	137	2,4592	,41138		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	0-500 milyar	761	2,3025	,57598	13,367	,001
	501- 1 milyar	425	2,4018	,53761		
	1 milyar- 2 milyar arası	539	2,4858	,53022		
	2 ve yukarısı	137	2,4848	,49220		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-43’de görüldüğü gibi, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olduğundan ailenin gelirine göre aktif yaşantı öğrenme stili ve yansıtıcı gözlem ölçek puan ortalamaları arasında fark vardır.

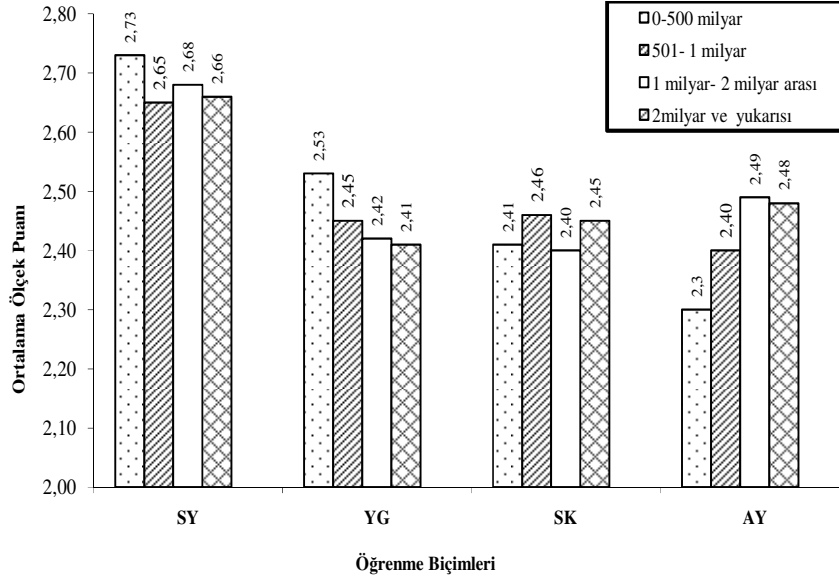
Tablo-44. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu **Tablo-45.** Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu

Ailenin Geliri	N	Alt Gruplar	
		1	2
2 milyar yukarısı	137	2,4106	
1milyar-2milyar arası	539	2,4202	
501milyon-1 milyar arası	425		2,4586
0-500 milyon	761		2,5392

Ailenin Geliri	N	Alt Gruplar	
		1	2
0-500 milyon	761	2,3025	
501milyon-1milyar	425	2,4018	
2 milyar yukarısı	137		2,4848
1milyar-2milyar arası	539		2,4858

Tablo-44’de yansıtıcı öğrenme biçimine sahip öğrencilerin belirtilen gelir düzeylerine göre en fazla yer aldığı ikinci grup olan 501 milyon- bir milyar ve 0-500 milyon grubunun ortalama ölçek puanı, iki milyar ve bir milyar-iki milyar arası olan grubunun ortalama ölçek puanından yüksektir.

Tablo-45’de aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri 2 milyar ve yukarısı, bir milyar-iki milyar arası olan grubunun ortalama ölçek puanı 0-500 milyon ve 501 milyon-bir milyar daha yüksek olduğu görölmüştür.



Grafik-5. Aile Gelirinin Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi

Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri içerisinde anlamlı ilişki bulunan yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerin grafiği yukarıda verilmiştir. Grafik-5’e göre bu iki öğrenme biçiminde öğrencilerin ailelerin gelir düzeylerinin dağılımının farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Yansıtıcı gözlemin ailelerinin gelirleri 0-500 milyon olduğu, aktif yaşantıda ise, bir milyar-iki milyar arası olduğu, bununda daha önceki baba mesleği grafiğinde göröldüğu gibi yansıtıcıların babalarının mesleğinin çiftçi, aktif öğrenme biçimine sahip olan çocukların babalarının mesleklerinin memur olması ile ilişkili sonuçlar olduğunu göstermiştir. Yani, ailenin geliri ile çocukların babalarının meslekleri arasında ilişki bulunmaktadır.

Tablo-46. Ders Çalışma Saati İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

Öğrenme Biçimleri	Ders Çalışma Saati	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	Bir saat	203	2,6921	,51380	1,319	,266
	İki saat	606	2,7284	,51569		
	Üç saat	611	2,6945	,49920		
	Dört ve daha fazla	442	2,6652	,53769		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	Bir saat	203	2,5411	,43903	4,680	,003
	iki saat	606	2,5114	,45058		
	Üç saat	611	2,4520	,42095		
	Dört ve daha fazla	442	2,4346	,45472		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	Bir saat	203	2,3814	,47654	3,957	,008
	iki saat	606	2,3848	,46608		
	Üç saat	611	2,4472	,43917		
	Dört ve daha fazla	442	2,4679	,46139		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	Bir saat	203	2,3945	,57093	,282	,838
	iki saat	606	2,3901	,55432		
	Üç saat	611	2,3786	,53367		
	Dört ve daha fazla	442	2,4103	,57381		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-46’da görüldüğü gibi yansıtıcı gözlem ve soyut kavramlaştırma öğrenme biçimi anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olduğundan ders çalışma saatine göre gözlem ve soyut kavramlaştırma öğrenme biçimi ölçek puan ortalamaları arasında fark vardır.

Tablo-47. Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu

Ders Çalışma Saati	N	Alt Gruplar	
		1	2
Dört ve daha fazla	442	2,4346	
Üç saat	611	2,4520	
İki saat	606		2,5114
Bir saat	203		2,5411

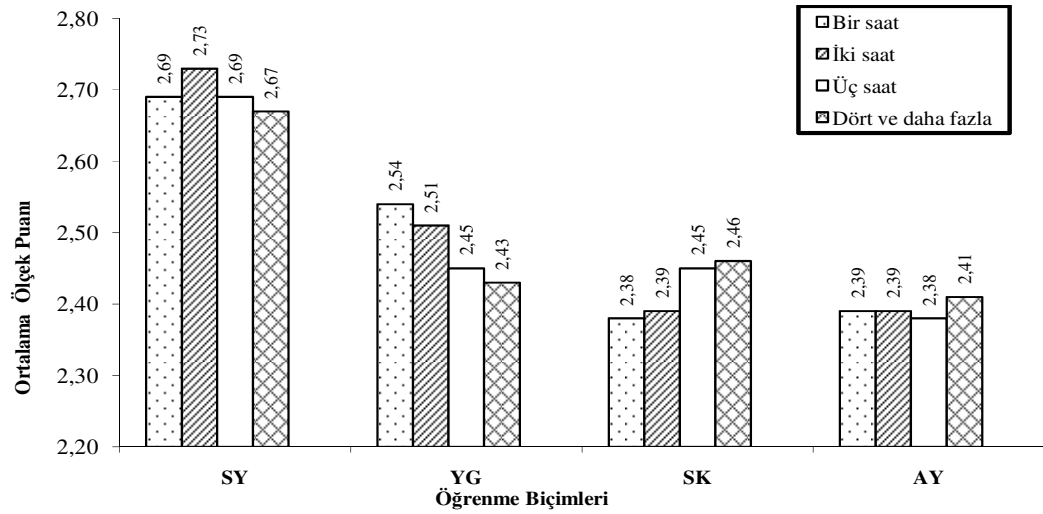
Tablo-48. Soyut Kavramlaştırma Scheffe Tablosu

Ders Çalışma Saati	N	Alt Gruplar	
		1	2
Bir saat	203	2,3814	
İki saat	606	2,3848	
Üç saat	611		2,4472
Dört ve fazla	442		2,4679

Tablo-47’de ders çalışma saatine göre, yansıtıcı öğrenme biçimine sahip öğrencilerin belirtilen saati dilimlerine göre en fazla yer aldığı ikinci grup olan iki saat ve bir saat olan grubunun ortalama ölçek puanı, üç saat ve dört ve daha fazla saat olan birinci grubunun ortalama ölçek puanından yüksektir.

Tablo-48’ göre, soyut kavramlaştırma öğrenme biçimine sahip öğrencilerin belirtilen saati dilimlerinin yer aldığı ikinci grup olan üç saat ve dört ve daha fazla saat

grubunun ortalama ölçek puanı, birinci grup olan bir saat ve iki saat olan grubunun ortalama ölçek puanından daha fazladır. Burada yansıtıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ders çalışma saatlerinin az olması onların ortalama ölçek puanlarını artırır iken, soyut kavramlaştırma öğrencilerinde ise, ortalama ölçek puanlarını azaltmaktadır. Fakat soyut kavramlaştırma öğrencilerin ders çalışma saatlerinin artması onların ortalama ölçek puanlarını artırır iken, yansıtıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise ortalama ölçek puanlarını azaltmaktadır.



Grafik-6. Ders Çalışma Saati Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi

Grafik-6'a göre yansıtıcı öğrenme biçiminde öğrenci ders çalışma saati olarak en fazla *bir saat* iken, soyut kavramlaştırmada ise, *dört ve daha fazla* çalışmaktadır. Yansıtıcı gözlem öğrencilerin az çalışmaları onların öğrenme yolunu takip ederken her şeyi zamanında ve yerinde öğrenmek istemelerinden kaynaklandığını göstermektedir. Bir konuyu yerinde gözlemler ve o esnada kavrayarak öğrenirler ve öğrenmek için de ek zamana gerek duymazlar.

Tablo-49. Planlı Çalışma İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

Öğrenme Biçimleri	Plan	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	Boş zamanlarda	1505	2,6894	,52674	,956	,413
	Her gün düzenli	275	2,7467	,46131		
	Hiç ders çalışmam	59	2,6977	,46007		
	Sınav gecesinde	23	2,7029	,52814		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	Boş zamanlarda	1505	2,4610	,44568	4,197	,006
	Her gün düzenli	275	2,5430	,41833		
	Hiç ders çalışmam	59	2,5014	,39194		
	Sınav gecesinde	23	2,6667	,51000		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	Boş zamanlarda	1505	2,4342	,45983	1,363	,252
	Her gün düzenli	275	2,3921	,45357		
	Hiç ders çalışmam	59	2,3404	,39974		
	Sınav gecesinde	23	2,4022	,55599		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	Boş zamanlarda	1505	2,3988	,55655	2,644	,048
	Her gün düzenli	275	2,3206	,54431		
	Hiç ders çalışmam	59	2,5127	,50685		
	Sınav gecesinde	23	2,4565	,54696		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-49’da görüldüğü gibi, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı öğrenme biçimi anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olduğundan planlı çalışmaya göre yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı öğrenme biçimi ölçek puan ortalamaları arasında fark vardır.

Tablo-50.Yansıtıcı Gözlem Scheffe Tablosu **Tablo-51.** Aktif Yaşantı Scheffe Tablosu

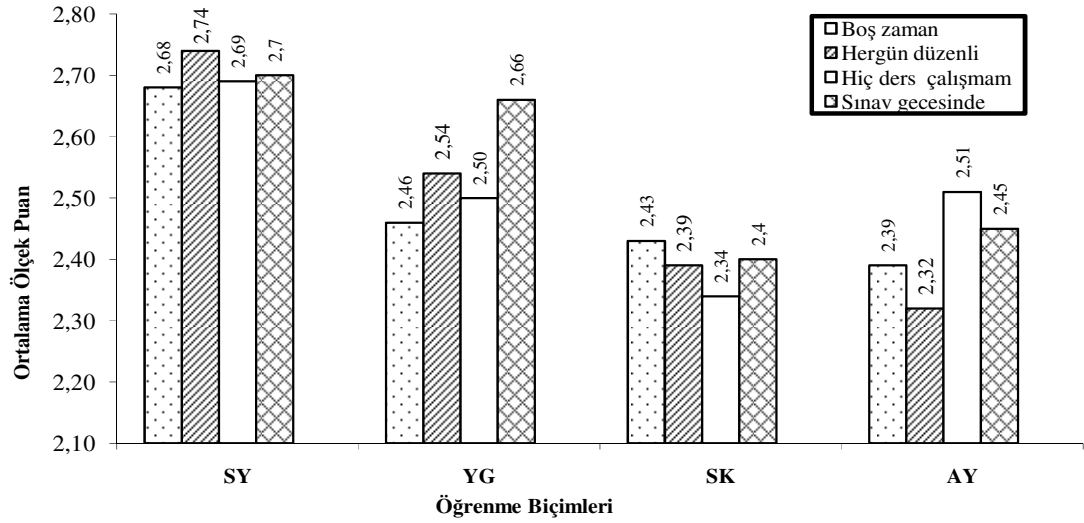
Planlı Çalışma	N	Alt Gruplar	
		1	2
Boş zamanlarda	1505	2,4610	
Hiçders çalışmam	59	2,5014	
Her gün düzenli	275		2,5430
Sınav gecesinde	23		2,6667

Planlı Çalışma	N	Alt Gruplar	
		1	2
Her gün düzenli	275	2,3206	
Boş zamanlarda	1505	2,3988	
Sınav gecesinde	23		2,4565
Hiçders çalışmam	59		2,5127

Tablo-50’de yansıtıcı öğrenme biçimine sahip öğrenciler her gün düzenli ders çalışırım ve sınav gecesinde ders çalışırım ifadelerinin olduğu ikinci grubun ortalama ölçek puanı, boş zamanlarda ders çalışırım ve hiç ders çalışmam ifadelerinin yer aldığı birinci grubun ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır.

Tablo-51’de aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin, hiç ders çalışmam ve sınav gecesinde ders çalışırım ifadelerinin yer aldığı ikinci grubun

ortalama ölçek puanı, her gün düzenli ders çalışırım, boş zamanlarda ders çalışırımın yer aldığı birinci grubun ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır.



Grafik-7. Planlı Çalışma Ortalama Ölçek Puanları İle Öğrenme Biçimleri İlişkisi

Öğrenme biçimleri ve ortalama ölçek puanının yer aldığı grafik-7’de anlamlı ilişki bulunan yansıtıcı ve aktif yaşantı olan öğrencilerin ders çalışma planlarında izlemiş oldukları yollardan daha çok yansıtıcılar sınav gecesinde ders çalıştığını, aktif yaşantılar ise, hiç ders çalışmadıklarını görülmüştür. Aktif yaşantı öğrenciler genellikle okul dışındaki öğrenmelerini dersahane ve kitle iletişim araçlarından yaralandıkları için çalışma zamanları konusunda ek zamanlara gerek duymazlar. Yansıtıcı gözlem öğrencileri okul dışında dersahane vb. olanaklardan yararlanamadıklarından okul başarılarını arttırmak için okul dışında her gün tekrar ve düzenli çalışarak öğrenme yollarını geliştirirler.

Tablo-52. Ödev Yardımı İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analizi Tablosu

Öğrenme Biçimleri	Ödev Yardımı	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	Annem	262	2,6749	,52703	,758	,518
	Babam	191	2,7430	,47621		
	Annem-Babam	685	2,7041	,50599		
	Abim ve Ablam	724	2,6895	,53050		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	Annem	262	2,4593	,44700	,560	,642
	Babam	191	2,5096	,38897		
	Annem-Babam	685	2,4702	,43131		
	Abim ve Ablam	724	2,4810	,46347		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	Annem	262	2,4148	,45818	1,646	,177
	Babam	191	2,3647	,39482		
	Annem-Babam	685	2,4227	,44668		
	Abim ve Ablam	724	2,4458	,48404		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	Annem	262	2,4278	,57435	2,003	,112
	Babam	191	2,4145	,50901		
	Annem-Babam	685	2,4125	,54940		
	Abim ve Ablam	724	2,3527	,56072		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-52’de anlamlılık düzeyleri bakımından tüm öğrenme biçimleri $p>0,05$ olduğundan öğrencilerin ders çalışırken evde yardım aldığı kişilerin ortalama ölçek puanlar ile, öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu ilişki bu maddenin öğrenme stilleri üzerinde önemli bir değişken olmadığını, öğrenme stillerinin çeşitli özelliklerinden dolayı anlamlı olmadığını göstermiştir. Örneğin, yansıtıcı gözlem öğrencileri içedönük olmalarından dolayı ders ve grup çalışma konusunda bağımsız ve tek başlarına kimseden yardım almadan çalışmak isterler. Aktif yaşantı olan öğrenciler ise, aileleri dışında ödev veya benzeri çalışmalarda okul içinde kendi arkadaşları ile gerçekleştirmektedirler. Bu zamanı onlarla kullandıkları için ödev yardımı konusunda yakın çevresinden ek bir yardıma ihtiyaç duymamaktadırlar.

Tablo-53. Çocuklukta Bakımla İlgilene Kişi İle Öğrenme Biçimleri Varyans Analiz Tablosu

Öğrenme Biçimleri	Çocukluk Bakımı	N	Ortalama	Standart sapma	F	p
SY	Annem	1657	2,7007	,51549	1,533	,204
	Bakıcı	63	2,7672	,52644		
	Kreşe gittim	81	2,6883	,51231		
	Akrabalarım	61	2,5765	,50536		
	Toplam	1862	2,6983	,51562		
YG	Annem	1657	2,4790	,44222	,361	,781
	Bakıcı	63	2,4828	,45745		
	Kreşe gittim	81	2,4270	,41045		
	Akrabalarım	61	2,4795	,47009		
	Toplam	1862	2,4769	,44212		
SK	Annem	1657	2,4235	,45818	1,540	,202
	Bakıcı	63	2,3690	,46076		
	Kreşe gittim	81	2,4074	,43161		
	Akrabalarım	61	2,5355	,49382		
	Toplam	1862	2,4246	,45855		
AY	Annem	1657	2,3837	,54974	1,512	,210
	Bakıcı	63	2,5238	,58322		
	Kreşe gittim	81	2,4372	,59139		
	Akrabalarım	61	2,4085	,57749		
	Toplam	1862	2,3916	,55389		

Tablo-53’de anlamlılık düzeyleri bakımından tüm öğrenme biçimleri $p>0,05$ olduğundan öğrencilerin çocuklukta bakımla ilgilene kişinin ortalama ölçek puanlar ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenme stilleri insanın doğuştan sahip olduğu onun daha sonraki yaşamında önemli bir yeri olan bir kavramdır. Bu kavramın oluşmasında birçok etmen rol oynamaktadır. Bu etmenler içerisinde bazıları öğrenme stillerinin oluşmasında daha baskındır. Mesela, öğrencinin çalışma ortamının olması onun öğrenme stilini ve başarısını önemli bir şekilde etkilerken, bebekliğinden beri bakımı ile ilgilen kişiler onun öğrenme stili üzerinde o kadar büyük bir etkiye sahip değildir. Çünkü, çocuk bu yaşlarda daha çok gerekli olan temel ihtiyaçlarının giderilmesini istemektedir. Yaş ilerledikçe akran grupları içinde yer alması, formal bir eğitim içinde öğrenmesini gerçekleştirmesi öğrenme stilleri konusunda daha önemli faktörlerin oluşmasını sağlamaktadır.

6. 2. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Öğrenme stillerini belirlemek gözümüzde büyütülecek kadar zor bir iş değildir. Önemli olan sahip olduğumuz öğrenme stiline farkına varmaktır. Kişinin öğrenme stili bilerek çalışmalarını yapması amacına kısa yoldan yaklaşmasını sağlayacaktır. Bu gün öğrenme stilleri konusunda birçok çalışma yapılmaktadır. Bilim için çalışan insanların bu araştırmalarından öğretmenlerin, ailelerin hemen herkesin yararlanması gerekir. Burada bilim adamları bu kolaylığı onlara sunmakta, öğretmenlere düşen görev ise, bu sonuçları incelemek ve bunu sınıf ortamında uygulamaktır. Gerekirse bu alanda çalışan araştırmacılarla iletişime geçmelidir. Daha önce de bahsedildiği gibi teknolojik gelişmeler bu fırsatı biz insanlara sunmaktadır. Bizimde bu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmamız ve elde etmiş olduğumuz tecrübe, bilgileri çevremizdeki insanlarla paylaşmamız gerekir.

Bu araştırma beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarı ile olan ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrenme stillerinin akademik başarı, demografik ve sosyo-kültürel özelliklerle olan ilişkisi belirlenmeye çalışılmış ve bunun sonucunda aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre;

Akademik başarıyı öğrenme stilleri ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı çıkması, öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu gösterir. Akademik başarı konusunda yapılan çalışmalara baktığımızda yapılan bu çalışmaya benzer sonuçlar bulunmaktadır. 2004 yılında Güven'nin ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada akademik düzeyi bir birinden farklı olan öğrencilerin öğrenme stillerinde de farklılık olacağını belirtmiştir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Malatya'da 13 okul ve Elazığ'da 14 okulda belli bir örneklem grubunun üzerinde yürütülen bu çalışma sonucunda öğrencilerin Kolb'un öğrenme stilleri içerisinde çoğunluğu değiştiren öğrenme stili olduğu, bunu sırası ile, özümseme yerleştirme, ayrıştırma stillerinin izlediği sonucuna varılmıştır. Değiştiren öğrenme stiline genel özelliklerine baktığımız zaman bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin algılama ve kavramada hissederek; işleme ve dönüştürmede ise izleyerek öğrendiğini görmekteyiz. Bu stilde eylemi göstermekten ziyade gözleyerek uyum sağlarlar ve öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar. Ama bir eylemde bulunmaktan

kaçınırlar. Bu öğrenme stiline değıştiren denmesinin nedeni, bir beyin fırtınası gibi farklı fikirleri meydana getirmesinin istendiğı durumlarda daha iyi performans ve başarı göstermeleridir. Özümseyen öğrenme stili ise, kavramsal modelleri iyi bir şekilde oluşturup, soyut konular üzerinde çalışmayı, izleyerek ve düşünerek izlemeyi severler. Yapılan araştırmada öğrenme stilleri içerisinde 1862 öğrenci içerisinde en az olarak ayırtıran öğrenme stili olduğu görülmüştür. Ayırtırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, anlatım yönteminin ve geri bildirimin kullanıldığı durumlarda daha başarılı olmaktadır. Eldeki araştırmaya en yakın yaş grubu ile gerçekleştirilen çalışmada Foney (1994) ve Payne (2000) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin çoğunluğunu değıştirme öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Değıştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı açısından en fazla iyi ve pekiyi derecesine sahip olduğu araştırmada elde edilen diğeri bir bulgudur. Bununla birlikte değıştiren öğrenme stiline sahip bireylerin akademik başarı açısından ayırtıran öğrenme stiline sahip bireylerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Daha öncede belirtildiğı gibi, değıştiren öğrenme stiline sahip bireyler somut yaşantı (hissederek) ve yansıtıcı gözlemin (izleyerek) bileşenidir. Bu stile sahip olan öğrencilerin belirgin özelliklerine baktığımızda problem çözme, sistematik planlama yaparak karar verme, fikirlerin mantıksal analizi etme, gözlem yapma gibi yolları tercih ederler. Farklı bakış açılarını incelemede başarılıdırlar. Örneğın; bir kavramı daha iyi öğrenmek için bu kavramı diğeri kavramlarla ilişkilendirip, zihinlerinde canlandırmak isterler. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar. Bilgiyi somut yaşantılar yoluyla edindiklerinde başarılı olabilirler. Grupla çalışmayı, rol almayı, konulara bütünden parçaya doğru analiz etmelerini severler.

Yapılan araştırmada öğrencilerin not olarak özellikle pekiyi ve iyi akademik başarıya sahip olanların değıştiren öğrenme stiline çıkması yeni uygulanan müfredat programların, sınıf içerisinde öğretmenin kullanmış olduğu yöntem ve teknikler gibi durumlar etkili olmaktadır (Çağıltay ve Tokdemir, 2004: 20). Bu bilgiler sonucunda evreni temsil eden öğrencilerin yaşları gereğı öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanacakları yöntemler, uygulayacakları etkinlikler onlara uygun olması gerekmektedir. Müfredatın etkilerine baktığımızda öğrenci merkezli bir programla öğrenci eğitim almaktadır. Bu programın merkezinde artık öğrenci yer almakta ve bilgiyi öğretmenin rehberliğinde

yapılandırmaktadır. Öğrenci öğretmenin rehberliğinde elde etmiş oldukları bilgileri bir süreç içerisinde oluşturmaktadır. Öğretmen de öğrenciyi değerlendirirken bu süreçte dikkat ederek değerlendirmektedir. Yapılan araştırmayı ve açıklana bu bilgileri destekleyen çalışmalara baktığımızda yukarıda da açıklanan bilgiler doğrultusunda Koç'un (2007) çalışması bu açıklamaları desteklemektedir. Koç'a (2007) göre araştırmada özümseyen öğrenme stilinden sonra en çok tercih edilen öğrenme stili değiştirendir. Yapılan birçok araştırmada ise özümseyen öğrenme stilinden sonra en çok tercih edilen ayrıştıran öğrenme stildir. Fakat Koç'un yapmış olduğu araştırma ilköğretim düzeyinde olduğu özümseyen ve değiştiren öğrenme stili yüksek çıkmıştır. Koç (2007) tarafından yapılan araştırmada değiştiren öğrenme stili somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemin bileşenidir. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin gelişim dönemleri düşünüldüğünde öğrenciler somut örnek ve yaşantılarla, dinleyerek ve paylaşarak öğrenirler. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın literatürü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yukarıda da açıklandığı gibi bu gün uygulanan müfredat programının değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilere yönelik hedeflerinden dolayı değiştirenlerin başarılarının yüksek çıkmasını sağlamıştır. Tabi öğrenci başarısında birçok etmen rol oynamaktadır. Fakat uygulanan program ve bu programın sınıf içerisine yansması öğrenci başarısını bir bütün olarak etki etmektedir. Programlarla, öğretmen sınıf içerisinde öğrenciye göre etkinlik planlamakta, öğrenciyi merkeze almakta, öğrencinin nasıl öğreneceği konusunda hedefler koymaktadır. Bu araştırmada da müfredat sonucunda öğretmenin kullanmış olduğu sınıf içi çalışmalar, yöntemler bunu göstermektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ağırlıklı yılsonu ortalamalarına göre değiştirenler pekiyi ve iyi derecesinde çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Değiştiren öğrenme stili olan öğrenciler görselliğe önem verirler. Müfredat programıda hem araştırmanın örneklemini oluşturan yaş grubunun özelliğine bağlı olarak somut, görsel durumların kullanılmasını sağlamakta hem de değiştiren öğrenme stiline öğrencilerin başka özelliği olan projeler hazırlamasını konusuna ağırlık vermektedir. Bu sayılan durumlar kısaca müfredatı uygulayan öğretmenlerin konuları somutlaştırması, sınavlarda, ders anlatımlarında görselliğin önem vermesi araştırmada başarı yönünden değiştiren öğrenme stili çoğunlukta olması sonucunu doğurmuştur.

Araştırmada ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısı en az çıkmıştır. Bu öğrenme stilinin akademik başarısı belirlenirken beşinci sınıf öğrencilerin dördüncü sınıf ortalamaları, altıncı sınıf öğrencilerin ise, beşinci sınıf ağırlıklı yılsonu ortalamaları alınmıştır. Burada öğrencilerin bir yıl önceki notları alınırken aynı zamanda o dönemdeki yaş, gelişim ve özelliklerinede dikkate almalıyız. Ayırtıranlar öğrenme yolunu seçerken soyut kavramlardan yola çıkarlar ve gözlemlere ağırlık vermeyen, tecrübelerini kullanan öğrencilerdir. Fakat değiştirenler görsel, somut, hayal etme yeteneği olan, meraklı, sorgulayan bireylerdir. Burada yine öğretmenin bu sınıflarda okuyan öğrencilerin yaş aralıklarını dikkate alarak (9-11 yaş) konuları somutlaştırması ve görseliği kullanacak etkinlikler yapması değiştiren ve ayırtıran öğrenme stilindeki öğrencilerin öğrenmelerine farklı şekilde etki etmiştir.

Kolb’a göre, eğer öğretmenler öğrencilerin öğrenme stilleri iyi bir şekilde ve her şeyden önemlisi doğru bir şekilde tanımlarsa onların hayatları boyunca önemli başarılarla imza atmasını sağlamış olur. Fakat, Kolb yapmış olduğu çalışmalarda yapılan bir hata üzerinde durmaktadır. Bu hatanın da öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmadan toplu halde sınavlara tabi tutulmalarıdır. Bu da her öğrencinin tek bir öğrenme stili varmış gibi davranılmasıdır. Kolb bu şekilde öğrencinin sınav vb. değerlendirmelerle akademik başarısının ölçülmesinin eğitimcilerle doğru sonuçlar vermeyeceğini vurgulamıştır.

Yoon (2000) tarafından yapılan araştırmada, Kore’deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin %40,7’sinin değiştirme, %34,1’inin özümseme, %10,6’sının ayırtırma, %14,5’ini yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir

Milleri, Alway ve McKinley (1987), öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmış ve bu araştırma sonucunda 109 öğrenciye öğrenme süreçleri envanteri uygulanmıştır. Bu uygulama yapılırken öğrenciler akademik başarılarına göre başarılı, orta, başarısız şeklinde sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflandırma sonucunda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin her kademedeki ortalamalarının başarısız öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Mentkowski ve Strait'nin (1983) tarih ve coğrafya derslerinde öğrenciler üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğrenciler ilk yıl daha çok bulundukları gelişim dönemlerine bağlı olarak somut yaşantı öğrenme yolunu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yaş olarak ilerleme kaydeden birey yine gelişim dönemine bağlı olarak dünyayı soyut olarak kavramaktadır. Bu Kolb'a göre de soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarını tercih etmişlerdir. Tüm öğrencilerin, okula başladıkları ilk yıldan son yıla doğru, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemden (değiştirme öğrenme stili), soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıya (ayrıştırma öğrenme stili) doğru bir eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu elde edilen sonuçlar yapılan araştırmayı da desteklemektedir. Çünkü araştırmada belirlenen yaş grupları somut dönemin ve soyut dönemlerinin de başlangıç evrelerinde olan öğrencilerdir. Öğrenme stili olarak da değiştiren öğrenme stilinin çoğunlukta olması bu araştırmayı desteklemektedir.

Harris, Dwyer ve Leeming (2003) tarafından yapılan araştırmada, Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılarak elde edilen sonuçlarda öğrencilerin büyük bir kısmının özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin oluşturduğunu belirtilmiştir.

Stuart (1992) göre bireyin öğrenmesine bir çok faktör etki etmektedir. Bu faktörler içerisinde bireyin içerisinde bulunduğu toplumun kültürü, inançları, bireyin zekası, yaşı, öğrenmek için kendisine uygun seçmiş olduğu strateji, öğrenme stili, motivasyonudur. Öğretmenin sınıf içerisinde bu faktörlerden özellikle öğrencinin öğrenme stillerini dikkate alarak eğitim-öğretim yapması ve buna uygun yöntem, etkinlik kullanması öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır.

Eğitim ortamının öğrencinin öğrenmesine uygun olmasının pek çok yararları olacaktır. Bu yararları Ekici (2003) şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Öğrencinin ve buna bağlı olarak sistemin başarısı artar,
- ✓ Öğrenci için harcanan maddi kaynakların öğrencinin başarısız olması halinde büyük kayıplara yol açması engellenir,
- ✓ Öğrenci başarısı için önemli faktör olan güven duygusunun artması sağlanır,
- ✓ Eğitimde esneklik sağlanır,
- ✓ Öğrencinin bulunduğu gelişim dönemi itibarı ile eğitimin öğrenci düzeyine uygunluğu sağlanmış olur,

- ✓ Öğrenci okul içerisinde başarısız olduğu zaman çevrede başarısını artıracak alternatifler seçme yoluna gidebilir. Bu alternatifler içerisinde dersane, özel ders vb. olmaktadır. Bu durumun bazen öğrenci için olumlu sonuçları olsa bile maddi konuda bazen sıkıntılara neden olabilir. Böyle durumlarla karşılaşmamak için öğrencinin öğrenme stillerinin bilinerek ona uygun çalışmaların yapılması öğrencinin okul dışında yönelimlerini azaltacaktır.

Araştırmanın son hipotezi ise, öğrencilerin öğrenme biçimleri ile demografik özellikleri ve sosyo-kültürel özellikleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığıdır. Bu hipotezde elde edilen sonuçlar maddeler halinde yapılan benzer araştırmalarla bu hipotezin başlığı altında açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada aşağıda açıklanan hipoteze ait bulguları destekleyen yurt dışı çalışmalarına bakıldığında bu çalışmalardan biri Jason'nun çalışmasıdır. Jason (1999), Missouri ilköğretim okullarında uygulanan "Sosyal Bilgiler" programının etkililiğini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile program hedeflerine ulaşma düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarda kendilerine ait odalarının ve bilgisayarlarının olması, anne-babalarının eğitim ve gelir düzeyinin yüksek olması, ev ödevlerini yaparken aileden yardım almaları, onların hedeflere ulaşma düzeyini arttırdığı görülmüştür. Araştırmacı, programın istenilen düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Bu çalışmada da demografik özellikler içerisinde öğrencinin cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda ortalama ölçek puanları ve öğrenme biçimleri arasındaki ilişki yapılan t-testleri ile belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda soyut kavramalaştırma da erkeklerin, aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, kızlar ortalama ölçek puanı, daha uygun olduğu görülmüştür.

Yapılan bu araştırmaya yakın bir çalışma da Garvey ve arkadaşlarının (1984) yapmıştır. Garvey ve arkadaşları (1984) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki olmadığı, fakat öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; bayan öğrenciler

daha çok somut yaşantı, erkek öğrenciler ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu benimsediğini belirtmişlerdir.

Davis (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, araştırma sonucunda erkek öğrencilerin çoğunluğunu soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline sahip olduğunu belirtmiştir.

Whitcomb (1999), öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık, bayanların daha çok somut yaşantı, erkeklerin ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih etmesinden kaynaklanmıştır. Öğrenme stillerinin yaş ile ilişkisi incelendiğinde, bireylerin yaş seviyesi arttıkça yansıtıcı gözlem öğrenme yolunun tercih edilme oranının azaldığı, aktif yaşantı öğrenme yolunun tercih edilme oranının ise arttığı görülmüştür. Yapılan araştırmayı destekleyen diğer bir çalışmada Kolb'dur. Kolb (1985) tarafından yapılan araştırmada öğrenme biçimi açısından erkeklerin kızlardan daha çok soyut kavramsallaştırma biçimini tercih ettiklerini belirtmiştir.

- Araştırmada yukarıdaki hipotezde elde edilen diğer bir sonuç ise yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip olanların özel ders almayan veya dershaneye gitmeyenlerin ortalama ölçek puanı yüksek çıkarken, aktif yaşantı öğrenme biçiminin ortalama ölçek puanı düşük çıkmıştır. Yani yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi öğrencilerin çoğunluğu özel ders almadıkları veya dershaneye gitmedikleri, fakat aktif yaşantı öğrenme biçimi olan öğrencilerin ise çoğunluğunun dersane ve özel ders aldıklarıdır. Bu öğrenme biçimlerinden yansıtıcı gözlemin temel özelliklerine baktığımızda duyguları ile hareket etmeyi, uygulamaktan ziyade, olayın özünü kavramayı, olaylara değişik açıdan bakmayı sevdikleri söylenebilir. Konun öğretmen tarafında anlatılmasını ve öğretmenin “ne” sorusunu cevaplamalarını isterler. Aktif yaşantı öğrenme biçimi, uygulama yapmaktan hoşlanırlar, öğrenmeyi sadece sınıf içerisi ile sınırlandırmazlar ve sürekli araştırmak isterler (Güven, 2004:28). Bu araştırma onları sınıf dışında derslerine paralel çalışmalara yöneltir. Okul içinde öğrendikleri ile yetinmediklerinden okul dışında onlara bilgi verecek, onlara rehber olacak faktörlere yönelirler. Bu faktörler dersahane, özel ders, bilgisayar, kütüphane vb.

olabilir. Eisa M. Al-Balhan (2007) iki grup üzerinde yapmış olduğu çalışmada gruplardan birine, dersane ve okulda açılan kurslarda okul derslerine paralel eğitim ve araştırmalar verilmiş, diğerine ise öğretmen tarafında okulda anlatılan derslerle, öğretmenin sadece okulda kullanmış olduğu yöntem, tekniklerle eğitim verilmiştir. Sonuçta okul dışında eğitime destek olunan faktörlerin öğrencinin öğrenme stiline uygun olarak başarısına katkı sağladığı görülmüştür.

➤ Aktif yaşantı ve soyut kavramlaştırma öğrenme biçimlerinde evde kendilerine ait çalışma odası olanlar çoğunlukta iken, yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde çalışma odası olmayanların, çalışma odası olanlarından yüksek çıktığı görülmüştür. Çalışma odası olan öğrenciler öğrenci başarısında önemli faktör olmaktadır. Çünkü en az öğrenme stili kadar kişinin en iyi öğrendiği ortamın hazırlanması da öğrenmeyi etkilemektedir. Sese, ışığa, ısıya ve çevredeki insanlara kadar birçok etmen öğrenmeyi etkilemektedir. Dunn ve Dunn (1993) yapmış oldukları çalışmada çeşitli uyarıcıların öğrencinin başarısına etki ettiğini bulmuşlardır. Bu uyarıcılardan biri çevredir. Çevre uyarıcısının bir çok alt boyutu bulunmaktadır. Bunlardan biri *oda düzeni (dizayn)*'dir. Bu boyut içerisinde eşya-mobilya kavramları kapsamında öğrenme ortamlarında yerlerin halıyla kaplı olup olmaması, sınıfta ya da çalışma ortamında sıraların veya sandalyenin bulunması, pencerelerde perdelerin bulunup-bulunmaması, odanın, büyük- küçük olması, duvarların renginin öğrencinin ruhsal durumunu etkileyecek renkte olup-olmadığı, eşyaların rengi ve büyüklüğü, duvarlarda çeşitli tabloların, şekillerin bulunması, odanın sessiz ve ya gürültülü olması vb. yer almaktadır (Şimşek, 2007:90). Araştırmada soyut kavramlaştırma, olay üzerinde düşünerek öğrenirler. Tek başlarına çalışmayı isterler. Yani grup halinde çalışmayı pek fazla tercih etmezler (Bolat, 2007:39). Dikkatleri dağılacağı için sessiz bir ortamı tercih ederler.

➤ Aktif yaşantıda bilgisayarı olanların ortalama ölçek puanı, yansıtıcı gözlem de ise, bilgisayarı olmayanların ortalama ölçek puanı, yüksek çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda bilgisayar kullanamayan kişilerde kişisel iletişim sorunu yaşanmıştır. Şimşek (2007) göre bu eksikliği kapatmak için birey geleneksel yollar ile çevresine uyum sağlamayı tercih etmektedir. Bilgisayar kullanan kişilerde yeni durumlara açık olma, kendine güven, duygu ve düşüncelerinin

var olduğu hisleri oluşmaktadır şimşek'in bu açıklaması çeşitli çalışmalarında bilgisayarından faydalanan aktif yaşantı öğrenme biçimi olan rencilerinde özellikleri içerisinde yer almaktadır. Aktif renciler dışa dönük olan tipler olduğu için yaparak, yaşayarak uygulamayı severler. Dışadönük tiplerin özellikleri iletişimi kuvvetli, arkadaş çevresi geniş olan kişilerdir. Güven'nin (2004) belittiği gibi aktif öğrenciler insan ilişkilerinde rahattırlar, birçok durumda doğal lider olarak ortaya çıkarlar. Aktif yaşantılar verilen çalışmalarda araştırmayı severler. Sınıfta bu öğrenciler oturup sınıf içindeki bilgi ile yetinmezler Daha önce belirtildiği gibi bu öğrenciler kütüphane, dersane, gibi okul başarisına etki eden faktörlerden yardım alırlar. Bilgisayarda bu faktörlerden biridir. Yaşantı ğrene biçimi olan öğrenciler ise, algıları ile öğrenme, ders notlarından faydalanma gibi çalışma sistemleri olan rencilerdir.

- Okuyan kardeşlerinin ortalama ölçek puanları ile öğrenme biçimleri anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani somut yaşantı, soyut kavramlaştırma, aktif yaşantı, yansıtıcı öğrenme biçimine sahip olan öğrenciler, kendilerinden başka evde okuyan abla, ağabeylerinin olması onların öğrenme biçimlerine ve başarıları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.
- Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi de anaokuluna gitmeyenler ortalama ölçek puanı, aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise, anaokuluna gidenlerin ortalama ölçek puanı yüksek çıkmıştır. Okul ncesi eğitim kurumları içerisinde yer alan ana okul eğitimi, çocuğun kişiliğinin oluşmasında, çevresi ile iletişim kurmasında, sosyalleşmesinde, dil gelişiminin hızlı olduğu, duygusal gelişiminin önemli olduğu bir dönemdir (Sevinç, 2005:132; şahin, 2005: 1-3). Aktif yaşantı öğrenme biçimi olan öğrencilerin özelliklerine baktığımızda, ifade etme yeteneği olan, araştırmacı, sosyal yönü güçlü olan kişilerdir. Topluluğu yönetmeyi severler. Grup halinde çalışmayı, grupta düşüncelerini rahat bir şekilde açıklamadan çekinmezler. Açıklanan bu tür özelliklerin çoğu okul öncesinde verilmeye çalışılmaktadır. Görüldüğü gibi okul öncesi eğitim alan aktif yaşantı çocuklarının ortalama ölçek puanlarının yüksek çıkması ve sayılan özelliklerin ilköğretimden önceki eğitim basamağı olan okul öncesi eğitim kurumları ile kazandırılması yapılan çalışmayı desteklemektedir. Bunun

yanında benzer bir çalışmada Marmara öğrenme stilleri ölçeği ile 9-11 yaşındaki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmadır. Bu çalışmada sonucunda okul öncesi eğitim almış bireylerin sorumluluk tercihlerinin farklılaştığı okul öncesi eğitim alan bireylerin sorumluluklarını başkasının hatırlatmasına gerek kalmadan yerine getirebildikleridir. Yansıtıcı öğrenciler ise, yapacakları işlerde her zaman kendi düşüncelerini, kendilerini daha ön plana çıkarırlar. Bunlarda takım çalışmasını severler, fakat aktif yaşantı öğrenme biçimi kadar sosyal, lider değillerdir.

- Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi öğrencilerinin yürüyerek gidenlerin ortalama ölçek puanı servis ile gidenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır. Araştırmada 1478 öğrenci okullara yürüyerek gitmektedir. Okulların öğrencilerin kaydını yaparken okulun bulunduğu mahalle içerisinde ve yakın olan mahallerden alım yapması öğrencilerin çoğunun bu soruya servis değil de yürüyerek geldiği seçeneğini işaretlemesini sağlamıştır. Fakat servis vb. taşınmalı araçlarını işaretleyenlerin büyük kısmı taşınmalı eğitim sonucunda köylerden veya yakın yerleşim yerlerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bunlardan biri Elazığ Barboros Hayrettin Paşa İlköğretim okulunda okuyan öğrencilerdir. Bu öğrenciler yakın köylerden Elazığ'daki bu okula gelmektedirler.
- Bu araştırmada öğrencilere sorulan birden beşe kadar aynı veya farklı öğretmen tarafından okutulup okutulmadığı sorusunda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar ile öğrenme biçimlerinin ortalama ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu da araştırma çerçevesinde farklı stillerinin başarısı üzerinde öğretmen unsurunun en önemli değişken olmadığını göstermiştir. Yapılan bu araştırmada araştırmacı tarafından öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin farklı ve aynı öğretmen tarafından okutulması onların başarılarını önemli ölçüde etkilemediği belirtilmiştir. Bazı okullarda öğrencilerin birden üçe kadar aynı öğretmen okutmuş daha sonra aynı okulda farklı bir öğretmen tarafından okutulmaya devam edilmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda günümüz koşulları içerisinde artık öğrencinin başarısına, öğrenme stillerine birçok faktör etki etmektedir.

Dunn ve Dunn (1993) belirttiği gibi kişiler çevrelerin bir çok uyaranların etkisi altındadır. Bunlar bireylerin öğrenme stilini etki etmektedir.

- Öğrencilerin doğum yerlerine bakıldığında yansıtıcı gözlem öğrencilerin köyde doğdukları, aktif yaşantıların ise, il de doğdukları görülmüştür. Dunn ve Dunn göre bireyin hayatında etki eden uyarıcılar onun bütün yaşamını şekillendirmektedir. Bu uyarıcılar insanoğlunu dünyaya ilk geldiği andan itibaren etkilmektedir. Zengin bir uyarıcı çevresinde büyüyen çocuklar ile öğrenmesinde yeterince uyarıcının olmadığı bir çevrede büyüyen çocukların hem gelişimleri hem de başarıları arasında önemli farklılıklar olmaktadır. Aktif yaşantı öğrenme biçimi olan öğrencilerin ilde doğanların çoğunun babaları memur, anneleri çalışanlardır. Yansıtıcı gözlem öğrenciler ise babaları çiftçi, işçi, olan ve belirli bölgelerden göçle gelen ailelerin çocuklarıdır. Malatya da Hanımın Çiftliği olan okullar ile, Elazığ'da Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim okulu gibi okullarda okuyan çocuklar çoğu köyde doğmuşlardır.
- Anne eğitimi ile öğrenme biçiminden aktif yaşantıya ve yansıtıcı gözlem de uygunluk puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Morrow (1993) aile eğitim düzeyinin ve özellikle anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencinin okuldaki derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği söylemiştir. Chiodo ve Byford (2004) anne eğitimin çocuğun derse karşı ilgisini, başarısını etkilediğini açıklanmıştır. Annenin eğitilmiş olması, çocuk eğitimi hakkında karar verirken bilinçli, doğru kararlar alınmasını sağlamaktadır. Okulda anlamadığı, yapamadığı konularda gerek anne gerekse baba çocuğun yardımına koşmaktadır. Buda annenin ve daha sonra açıklanacağı gibi babanın eğitilmiş olmasına bağlıdır. Araştırmada annesi üniversite ve lise mezunu olan öğrencilerin akademik başarılarında iyi olduğu görülmüştür. Buna karşın yansıtıcı gözlem olan öğrencilerin de annelerinin eğitim düzeyleri de ortaokul ve ilkokul olduğu görülmüştür. Yani okuryazarlığı olan ailelerdir. Değiştiren öğrenme stiline özelliğini de gösterdiği bu öğrenme biçimi olan öğrencilerin akademik başarıları da iyidir.
- Babalarının eğitim düzeyi düştükçe ortalama ölçek puanları artan soyut kavramlaştırma ile babanın eğitim düzeyi artıkça ortalama ölçek puan

ortalamları artan somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimleri puanları araştırmada elde edilen sonuçlardan biridir. Anne eğitimi kadar önemli olan babanın eğitimi, bilinçli olmasıdır. Annenin sadece çocuğun başarısında etkin rol oynadığını söylemek yanlış olmaktadır. Anne kadar baba da çocuğun gelecekteki başarısında önemli bir görevi vardır. Şentürk (2003) göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çalışmada sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan ve anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, amaçlara ulaşmada diğer öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Köse (2005) göre, baba eğitim düzeyi, öğrencinin nasıl bir okula gideceğini, özel bir dershaneye gidip gitmeyeceğini belirlemektedir. Bunu dışında ailenin sosyo-ekonomik ve demografik özelliğine ilişkin Köse'nin yapmış olduğu analiz sonucuna da babanın eğitim düzeyinin öğrencinin başarısının %51'ini etkilediği vurgulanmıştır.

- Yansıtıcı gözlem de ailenin gelir düzeyi 501 milyon-bir milyar ve 0-500 milyon arasında değişirken, aktif yaşantı da öğrenme biçimi olan öğrencilerin ailelerin gelir düzeyi ise, iki milyar ve bir milyar-iki milyar arası değişmektedir. Ailenin gelir düzeyinin iyi veya olması çocuğun okul içindeki başarısına etki etmektedir. Yukarıda açıklandığı gibi dershaneye veya özel ders alan, bilgisayarı olan, anaokuluna gidenlerin büyük bir kısmı aktif yaşantı öğrenme biçimi olan öğrencilerdir. Aynı zamanda aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin ailelerinin gelirleri ile ilişkilendirdiğimizde babaları esnaf, memur olan öğrencilerdir. Son hipotezimizin bu iki sonucu bir birine benzer sonuçlar vermiştir. Bu sonuçları destekleyen araştırmalara baktığımızda Malatya'da yapılan Kaya ve Özcan (2006)'nın araştırması dikkat çekmektedir. Çünkü, Kaya ve Özcan (2006)'nın belirlemiş olduğu Gazi ilköğretim okulu ile Hanımın çiftliğine yakın bazı okullar aynı zamanda bu araştırmanında evren ve örneklemini oluşturmaktadır. Kaya ve Özcan (2006) araştırmasında Malatya da Gazi İlköğretim okulunda okuyan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık geliri 362±194 YTL, Hanımın Çiftliğinde okuyan öğrencilerin ailelerinin ise 209±92 YTL'dir. Malatya da 876 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada Gazi İlköğretim Okulu'nun bulunduğu Fırat Mahallesi yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip tüccar, yüksek eğitilmiş memurların yaşadığı

kentsel bir bölgedir. Hanımın Çiftliği bölgesi ise, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden göç alan, alt yapı ve belediyeçilik hizmetlerinin yeterli olmadığı, halkın büyük kesiminin çiftçilikle uğraştığı, ekonomik ve kültürel düzeyin düşük olduğu, yarı kırsal nitelikli bir yerleşim yeridir. Böyle ortamlarda eğitilen çocukların ruhsal yapısı da birbirinden farklılık gösterecektir.

- Ders çalışma saatleri az olan yansıtıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalama ölçek puanlarını yüksek çıkarırken, soyut kavramlaştırma öğrencilerin ise ortalama ölçek puanları düşük çıkmıştır. Başarılı olmanın temel yollarından biri planlı olarak çalışmaktır. Zamanı etkili kullanan öğrenci başarı yolunda sağlam adımlarla ilerler. Fakat planlı çalışmayan zamanını etkili kullanamayan öğrencinin bu başarı yolunda ilerlemesi çok zor olur. Bu çalışma planı içerisinde ilerlemeye çalışan öğrencinin unutmaması gereken bir nokta vardır. O da saatlerce dersin başında oturmak ve masanın başında bir şey anlamadan kalkmak zamanı kullanmak değildir. Oysa başarı, çalışmaya ayrılan süre kadar bu sürenin verimli kullanılmasına ilişkindir. Önemli olan az zamanda da olsa öğrenerek, kavrayarak anlamaktır. Bu açıklanan bilgilerin temelinde her öğrencinin öğrenme stiline farklı olmasıdır. Öğrencilerin öğrenme stillerinden kaynaklanan bu farklılıktan dolayı her öğrenci bir birinden farklı şekilde sınavlara, derslere çalışırlar. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulguda da görüldüğü gibi yansıtıcı öğrenme ve aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerin'' sınav gecesinde ders çalışırım ''ortalama ölçek puanları yüksek çıkmıştır. Bu öğrenme biçimlerinden yansıtıcı öğrenme konunun özünü kavrayarak çalışmalarını yaparlar. İzleyerek, dinleyerek öğrenme yoluna giderler. Yansıtıcıların bu soruya cevapları sonucunda diğer bir önemli özelliği daha görülmüştür. Bu da yansıtıcıların araştırma sonucunda akademik başarı konusunda pekiyi ve iyi derecelerinde çoğunlukta olduğu, bu öğrencilerin bu başarıyı yakalamasında ayrıca düzenli çalışmalarında kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aktif yaşantı öğrenme biçimi ise, risk almaktan hoşlanır, işlerini bir anda bitirmek isterler. Araştırmada bu iki öğrenme biçimi bir birinden farklı özellikler göstermesine rağmen ders çalışma yönünden uyguladıkları planların benzer çıkması dikkat çekici bir noktadır. Araştırmada önemli olan diğer bir noktada öğrencilerin bazı sorulara verdikleri cevapların, içerik olarak paralel

olan sorularda bir birini destekleyen sonuçlar içermesidir. Mesela, ders çalışırken çalışma saati olarak bir ve iki saat çalışan yansıtıcı öğrenme biçimi öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapların yine zaman dilimlerini az kullandığını göstermiştir. Yansıtıcı öğrenme biçimi, sabırlı, içedönüktürler (içedönük olan tipler, yavaş hareket ederler, yani konuşacakları zaman olayı enine boyuna düşünürler. Bağımsız ve özerktirler). Aktif öğrenme biçimi, bir anda işi bitirme eylemindedir ve dışa dönüktürler (dışadönük tipler öğretmeninden ve sınıftaki arkadaşlarından dönüt almayı severler. Genellikle sesli düşünmeyi, başkaları ile çalışmayı severler) (Güven, 2004:61-62). Soyut kavramlaştırma öğrenme biçiminin zaman olarak üç ve daha fazla çalışması, onların konular üzerinde düşünerek hareket etmesinden ve sistemli çalışması özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

- Çocuklara ödev yardımı konusunda öğrenme biçimleri ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Hizmetçi (2007) göre, ödevler, öğrencilerin okulda öğrendiği bilgilerin devamını sağlayan ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak en önemli faktörlerden birdir. Ödevler, öğretmenler tarafından verilirken, çocuğun yaşına, araştırma becerisine uygun olmalıdır. Ödevler öğrenciye karşılık bir ceza aracı olarak kullanılmamalıdır.
- Araştırmada çocuğun bakımı ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Buna karşın yapılan bu araştırmada çocukların 1657'nin bakımı annesi tarafından yapılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubu da genelde 10-11-12 yaşlarında 1996-1997 doğumlu çocuklardır. Bu çocukların bakımının çoğunlukta annesinin olması özellikle sekiz yıllık eğitime geçişle birlikte uygulana eğitim programlarının etkisi de bulunmaktadır. Turan (2008) göre bu eğitim programlarında biri "ANNE EĞİTİMİDİR". Türkiye'de yaygınlaştırılmaya çalışılan anne eğitimi, M.E.B. Çıraklık ve Yaygın Eğitimi Genel Müdürlüğü, UNICEF ve Gazi Üniversitesi iş birliği içersinde gerçekleştirilmiştir. Kurslar 1993 Eylül ayında Halk Eğitimi Merkezlerinde başlamıştır. Anne eğitimi, ülkemizde 1993 yılından itibaren çocuğun başarısında, eğitilmesinde önemli faktörlerden biri aile eğitimi ve aile içerisinde annenin çocuk bakımı üzerindeki rolünü vurgulamak istemiştir.

Bunun yanında çocuğun okul öncesi ve ilkokula başlamasına kadar ki döneminde, özellikle gece konu bölgesinde olan aileleri çocuğun bakımı, gelişimi konusunda anneleri bilgilendirmektir. Bu eğitim öncelikle kurumsal eğitime kıyaslandığında daha ekonomiktir. Bunun dışında eğitimin her çocuğun kendine mahsus olmasını sağlamakta, tüm aileyi eğitim programına katmakta ve ev ortamının çocuğun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesine sağlamaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar ile elde edilen sonuçları kısaca özetlediğimizde:

- ✓ İlköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri dağılımında öğrencilerin büyük çoğunluğunun değiştiren öğrenme stiline olduğu,
- ✓ İlköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin en az tercih ettikleri öğrenme stiline yerleştiren olduğu,
- ✓ Öğrencinin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo- kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” yer alan öğrenme biçimleri ile “Kişisel Bilgi Formunda” yer alan sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda her sorunun envanterde yer alan biçimlere göre ortalama ölçek puanı bulunmuştur. Bunun sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir;
- Öğrenme biçimleri ile cinsiyet arasında yapılan t-testi sonuçlarında öğrencilerin soyut kavramlaştırma da erkekler, aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise kızlar ortalama ölçek puanı, daha uygun olduğu görülmüştür.
- Öğrencinin dersane veya özel ders alıp almadığını belirlemek amacıyla sorulan soruda yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı öğrenme biçimi ile dersane ve özel ders arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunun sonucunda dersane giden veya özel ders alan öğrencilerin ortalama ölçek puanı yansıtıcı gözlemlerde dersane gitmeyen veya özel ders almayanların ortalama ölçek puanı düşük çıkarken, aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise özel ders alan veya dershaneye gidenlerin ortalama ölçek puanı, özel ders almayan veya dershaneye gitmeyenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır.
- Aktif yaşantı ve soyut kavramlaştırma öğrenme biçimlerinde evde kendilerine ait çalışma odası olanların ortalama ölçek puanı yüksek çıkarken, yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde çalışma odası olmayanların ortalama ölçek puanı yüksek çıkmıştır.
- Aktif yaşantı öğrenme biçiminde bilgisayarı olanların ortalama ölçek puanı yüksek iken, yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde bu durum ise, bilgisayarı olmayanların ortalama ölçek puanı yüksek çıkmıştır.

- Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi olan öğrencilerin anaokuluna gitmeyenlerin ortalama ölçek puanı yüksek iken, aktif yaşantı öğrenme biçiminde de, anaokuluna gidenlerin ortalama ölçek puanı yüksek çıkmıştır.
- Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi öğrencilerinin yürüyerek gidenlerin ortalama ölçek puanı servis ile gidenlerin ortalama ölçek puanından yüksek çıkmıştır.
- Aynı veya farklı sınıf öğretmeni tarafından okutulan öğrencilerin ortalama ölçek puanlar ile, öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).
- Öğrencilerin doğum yerlerine bakıldığında yansıtıcı gözlem öğrencilerin köyde doğdukları, aktif yaşantıların ise il de doğdukları görülmüştür.
- Anne eğitimi ile öğrenme biçiminden aktif yaşantıya ve yansıtıcı gözlem sahip olanların uygunluk puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.
- Babanın eğitim düzeyinde soyut kavramlaştırma ve yansıtıcı gözlemde öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi düştükçe ortalama ölçek puanları artarken, somut yaşantı da okuryazar olmayanlara göre babanın eğitim düzeyi ortalama ölçek puanı fazla olduğu görülmüştür. Aktif yaşantı öğrenme biçimi de babanın eğitim düzeyi artıkça öğrenme ölçek puan ortalamaları artmaktadır.
- Baba mesleğinde öğrenme biçimleri içerisinde anlamlı farklılık aktif yaşantı öğrenme biçimi ölçek puan ortalamaları arasında görülmüştür ($p<0,05$). Aktif yaşantı öğrenme biçimi olan öğrencilerin babaları daha çok memur olduğu görülmüştür.
- Yansıtıcı gözlem de ailenin gelir düzeyi düştükçe ölçek puan ortalamaları artmakta, buna karşın aktif yaşantı da gelir düzeyi arttıkça ölçek puan ortalamaları yüksek çıkmaktadır.
- Çocuk bakımı ile ödev yardımı konusunda öğrenme biçimleri ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).
- Ders çalışma saatleri az olan yansıtıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalama ölçek puanlarını yüksek çıkarırken, soyut kavramlaştırma öğrencilerin ise ortalama ölçek puanları düşük çıkmıştır.
- Planlı çalışma alışkanlığına göre aktif yaşantıda biçimine sahip olan öğrencilerin “hiç ders çalışmam ve sınav gecesinde ders çalışırım ” ortalama ölçek puanları yüksek çıkarırken, yansıtıcı öğrenme ise, “sınav gecesinde ders çalışırım ve her gün düzenli çalışırım ” yüksek çıkmıştır.

ÖNERİLER

Öğretmenler ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler:

- ✓ Öğrencide baskın bir öğrenme stili olması onun başka öğrenme stiline sahip olmayacağı anlamına gelmez. Farklı çalışmalarla, yönlendirmelerle öğrencinin diğer öğrenme stillerini de baskın olan öğrenme stili ile kullanmasını sağlamalıdır. Bunun için öğretmenler sınıf içerisinde kullanacağı yöntem ve tekniklerin her öğrenci için aynı etkiyi oluşturmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
- ✓ Öğrenme stilleri konusunda hem aile, hem öğretmenler hem de okul yöneticisi bilgilendirilmelidir. Öğrencinin okul içerisinde ve ya dışında en iyi nasıl öğrenebileceğini, öğrenme stillerinin okul başarısına yansımaları aile, öğretmen ve yönetici tarafından değerlendirilmelidir.
- ✓ Sınıf içerisinde derslerde kullanılan yöntem, teknikler, araç-gereçler öğrencinin öğrenme stiline uygun olmalıdır.
- ✓ Okul içerisinde öğrencinin öğrenme stilini belirleyen anket vb. çalışmalar yapılarak elde edilen sonuçlar diğer öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
- ✓ Sınıf içerisinde öğretmenler ders planlarını yaparken farklı öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdır.
- ✓ Öğrenme stilleri konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
- ✓ Sınıfta yapacakları çalışmaları cinsiyet ayrımı yapmadan her öğrenciyi etkinliklere öğretmenler dâhil etmelidir.

Ailelere Yönelik Öneriler:

- ✓ Aileler çocuklarının öğrenme stillerini bilerek başarılarına desek vermelidir. Çocuğun başarısında önemli faktör olan anne-baba okul dışındaki yaşamını geçirdiği evde öğrenme stiline uygun çalışabileceği ortamı, mümkün olduğu kadar çocuklarına oluşturmalarıdır. Gerekirse çocuk dünyayı nasıl bir öğrenme stili ile anlıyorsa, anne-babada dünyaya bu pencereden bakmalıdır.
- ✓ Anne-baba öğretmenin dışında çocuğun öğrenme stilini yakından bilen kişilerden biridirler. Bundan dolayı okul yaşamında öğretmenlere yardımcı olacak kişilerdirler. Çocukları evde en iyi nasıl öğreniyorlar, nasıl ders çalışıyorlar vb. konularda öğretmenlerle bilgi alış-verişinde bulunmalarıdır.
- ✓ Aileler çocuklarının öğrenme stilini bilmeden onları kesinlikle yargılayıcı ifadelerle dışlamamalıdır. Çocuk derslerde başaramadığı zaman onun neden başarısız olduğu araştırmalıdır. *“Tembel, sen bunu zaten yapamazsın, sen konuşma, arkadaşların nasıl başarıyor”* ifadeleri kullanmamalıdır.

Unutulmamalı ki her birey tektir ve özeldir. Ona ait bir özellik başka bireyde olmaz iken, başkasında olan bir özellikte onda olmayabilir.

- ✓ Aileler çocukların başarılarına giden yolları bir araştırmacı gözüyle bakmalıdırlar. Yani öğrenme stilleri, çocuklarını gelişim ve yaş dönemlerine uygun yapılan çalışmaları okumalıdırlar. Eğer gerçekten imkânları el veriyorsa konferanslara, bu alanda çalışma yapan bilim adamlarının konuşmalarını takip etmelidirler.

Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler

- ✓ Program geliştirme uzmanlarında çocuğun öğrenme stillerini dikkate alacak çalışmalarda bulunması gerekmektedir.
- ✓ Program geliştirme uzmanlarının ders kitapları, yaprak testleri vb. materyalleri hazırlarken sınıflarda farklı öğrenme stillerin olduğunu dikkate almalıdırlar.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- ✓ Kolb tarafından oluşturulan öğrenme stilleri envanteri çocukların gelişim dönemleri dikkate alınarak geçerli ve güvenilir bir ölçek olup olmadığı konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme stillerinin eğitim hayatlarının belirli dönemlerinde değişip değişmediği incelenebilir. Eğer öğrencilerin öğrenme stilleri bu dönemler de değişmeler meydana geliyorsa bunun nedenleri araştırılabilir.
- ✓ Öğrenme stili alanında yapılan çalışmalar genişletilip bu alanla ilgili eser sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Kanyılmaz Maatbası. İzmir.
- Akçin, E. ; Kaya, H. (2002). Öğrenme Biçimleri / Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 6 (2), 31-35.
- Akkoyunlu, B. ; Soylu, M. Y. (2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. **Educational Technology and Society**, 11(1), 183-193.
- Ateş, A. ; Altun, E. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ve Öğrenme Tercihleri. **Eurasian Journal of Educational Research**, 30, 1-16.
- Allport, G.W. (1961). **Pattern and Growth in Personalist**. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, pp.11.
- AL-QURAN, M. (2007). Cognitive Learning Styles as Reflected In The Test Makeup of English Instructors. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32 (1), 11.
- Aslan, B. ; Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 21(5), 37-39.
- Aşkar, P. ; Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). **Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Program Geliştirme Programı). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Atkinson, S.L. (1988). **A Longitudinal Study: The Effect Of Similar And Non-Similar Student/Teacher Learning Styles On Academic Achievement İn Fourth- And Fifthgrade Mathematics**. Doctoral dissertation, Temple University. Dissertation Abstracts International, 105.
- Ateş, A. ; Altun, E. (2008). Learning Styles and Preference for Students of Computer Education and Instructional Technologies. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 30 (8), 2.
- Aydın, A. (2004). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık. 5. Baskı. Ankara, 166.
- Babadoğan, C. (1991). Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taranması. **Eğitim Bilimleri Dergisi**, 24(2), 603-619.

- Bacanlı, H. (2000). **Gelişim ve öğrenme**. Nobel Yayınları. Ankara.
- Balcı, S. (2004). **Eğitsel Rehberlik**. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Editör: Alim Kaya. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Banner, G. ; Rayner, S. (2000). Learning Language and Learning Style: Principles, Process and Praticce. **Language Learning Journal. Summer**, 32(21), 37-42.
- Baker, R. ve diğerleri (1987). Selecting Instructional Design for Introductory Accounting Based on the Experiential Learning Model. **Journal of Accounting Education**, 5(4), 22.
- Baran, A. (2000). **Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek Öğrenme Stilleri İle Benlik ve Süreklilik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun, 4.
- Barnes, B. ; Robert C. Preziosi ; Doreen J. Gooden (2004). “ **An Examination of the Learning Styles of Online MBA Students and Their Preferred Course Delivery Methods ‘** New Horizons in Adult Education Nova Southeastern University Department of Higher Education Leadershi, pp.16.
- Bayhan P, Artan, İ. (2004). **Çocuk Gelisimi ve Egitimi**. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul. 54-55.
- Başaran, İ. (2006). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmeti ve Basım Yayın Dağıtım. Ankara.
- Başbüyük, A. (2004). Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: Mccarthy Modeli. **Milli Eğitim Dergisi**, 163 (3), 12.
- Bedir, G. (2007). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Öğrenme Stilleri Profillerinin Değerlendirilmesi**. İnönü Ünivesitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Malatya.
- Binbaşoğlu, C. (1999). **Eğitim Psikolojisi**. 5. Basım. Kadıoğlu Matbaası. Ankara, 270-272.
- Bloom, B. (1913). **Human Characteristics and School Learning**. Mcgraw-Hill Book Company. Newyork. pp.19-20.
- Bergan, J. ; James E. Dunn (1970). **Psychology & Education A Science for Instruction**. John Willey & Sons, Inc, New York London Sydney Toronto, pp.81-85.
- Bloom, B. (1995). **Öğrenciler Arasında Bireysel Ayrıtlıklar ve Öğrenme**. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Milli Eğitim Basımevi. İstanbul, 21.

- Bolat, N. K. (2007). **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Boydak, A. (2001). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınevi. 1. Basım. İstanbul, 4.
- Brown, E. ; Cristea, A. ; Stewart, C. ; Brailsford, T. (2005). Patterns in Authoring of Adaptive Educational Hypermedia: Ataxonomy of Learning Styles". **Educational Technology & Society**, 8(3), 77-90.
- Bursalioğlu, Z. (1992). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Bük, Z. (2005). Çoklu Zekâ Kuramı İle Öğretmenlik Mesleğinin Zevkli Taraflarını Keşfetme. **Eğitim Bilimler Dergisi**, 6, 25-31.
- Bümen, N. (2004). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Pegem A Yayıncılık. 7. Basım. Ankara, 144.
- Cengizhan, S. (2008). Modüler Öğretim Tasarımının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına. **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, 4 (1), 98-116.
- Chiodo, J.J. ; Byford, J. (2004). Do They Really Dislike Social Studies? A Study of Middle School And High Students. **Journal of Social Studies Research**, 28 (1), 16, 26.
- Chiou, W. (2008). College Students' Role Models, Learning Style Preferences, And Academic Achievement In Collaborative Teaching: Absolute Versus Relativistic Thinking. **Adolescence**, 43 (169), 23.
- Coffield, F. ; David Moseley; Elaine Hall (2004). **Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning**. Sally Faraday Research Manager Learning and Skills Development Agency Regent Arcade House, 19-25 Argyll Street, London W1F 7 LS, 143-145.
- Çağlayan, A. (2004). **Eğitimde Özlenen Öğretmenler**. Ağaç Yayıncılık. İstanbul.
- Çağıltay, N.E; G. Tokdemir, (2004). Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Rolü. **I.Ulusal Mühendislik Kongresi, (20-21 Mayıs 2004)**, Eski Foça, İzmir.
- Çaycı, B. ; Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerini Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 7(3), 1-16.

Çelenk, S. ; Karakış, Ö. (2007). Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olma Düzeyleri. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, (5-7 Eylül 2007), Tokat.**

Davis, N. (1998). **A Comparative Analysis Of The Learning Style Preferences of Medical Students And Practicing Physicians Using Kolb's Learning Style Inventory.** <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/ 9914202> (İnternet adresinde 16.11.2008 tarihinde indirilmiştir).

Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** 6. Baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Demir, K.M. (2006). Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 238(6), 30-3.

Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi: Gazi Üniversitesi Örneği). **Journal of International Social Research**, 1(4), 129-148.

Denizoglu, P. (2008). **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.** Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Demirkan, H. ; Demirbaş, Ö. (2008). Focus On The Learning Styles of Freshman Design Students . **Design Studies**, 29(32), 54-266

Demir, M.K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Eurasian Journal of Educational Research**, 23, 28-37.

Demirkaya, H. ; Mutlu,M. ; Uşak, M. (2003). **‘‘4 Mat Öğretim Sistem Modeli’nin Çevre Eğitime Uygulanması’’.** *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt (2), Sayı14, s.7.*

Dincer, T. (2007). **Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitim Ana Bilim Dalı Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Duman, B. (2007). **Neden Beyin Temelli Öğrenme?.** Pegem A Yayıncılık. Ankara

Dunn, R. ; Dunn, K. (1993). **Teaching Secondary Students Through Their Individual, Learning Style Practical, Approaches For Grades 8-9.** Allyn and Bacon. Massachusetts.

Dunn R; Griggs S. (2003). **The Dunn and Dunn Learning Style Model and its Theoretical Cornerstone.** In: *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Styles*

Model Research: Who, What, When, Where, and So What. St. John's Univ. Center for the Study of Learning and Teaching Styles. New York, 1-6.

Elizabeth, B. Alexandra, C. ; Craig S. ; Tim, B. (2005). Patterns in Authoring of Adaptive Educational Hypermedia: A Taxonomy of Learning Styles. **Educational Technology & Society**, 8(3), 77-90.

Eisa M. Al-Balhan (2007). Learning Styles in Relation to Academic Performance in Middle School Mathematics. **Digest of Middle East Studies**, 16(1), 42-58.

Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 48-55

Ekici, G. (2002). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. **Eğitim ve Bilim**, 27 (126), 43-52.

Erden, M. ; Altun, S. (2006). **Öğrenme Stilleri**. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul

Erden, M. ; Akman, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Arkadaş Yayınevi. Ankara.

Eren, A. (2002). **Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimleri Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme Öğretim Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Ertekin, E. (2005). **Öğrenme ve Öğretme Stilleri Üzerinde Bir**. Selçuk Üniversitesi Bilimler Enstitüsü, Matematik Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya.

Ertürk, S. (1979). **Eğitimde Program Geliştirme**. Yelkentepe Yayıncılık. Ankara.

Ertürk, A. (2006). **İngilizce Lisans Hazırlık Programı Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stilleri, Dinlediğini Anlama Stratejileri İle Dinlediğini Anlama Başarıları**. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Ergür, D.O. (1998). **Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.

Felder R.M. ; J.E. Spurlin (2005). Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles" **Intl. Journal of Engineering Education**, 21(1), 103-112 .

Felder, R.M. (1993). Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. **J. College Science Teaching**, 23(5), 286-290.

- Felder, R.M. ; Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engr. Education**, 78 (7), 674-681.
- Foney, D.S. (1994). A Profile Of Student Affair Master Students: Characretistics And Learning Styles. **Journal of College Student Development**, 35(5), 325-335.
- Fuller, C. (2005). **Ben Farklıyım Çocuğunuzun Öğrenme Tarzını Keşfedin** (Çeviri: Gülsüm Öztürk). Selis Kitapları. 2. Baskı. İstanbul, 40.
- Gagne, R. (1970). **The Conditions of Learning**. Chicago San Francisco Atlanta Dallas Montreal Toronto. New York.
- Garvey, M. ve diğerleri (1984). An Assessment of Learning Styles Among Pharmacy Students. **American Journal of Pharmaceutal Education**, 48, 130-139.
- Gencel, İ.E. (2006). **Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir. 37-61-62.
- Glenys, F. ; Tessa, C. ; Ted, B.(2007). Learning Style Preferences of Australian Occupational therapy students Australian. **Occupational Therapy Journal** 54(58), 65
- Gordon, R. ; Cross, M.A (1974). **The Psychology of Learning**. Pergamon Pres Oxford. New York, 8.
- Gündoğan, S. (1997). Rehberlik ve Psikolojik Danışma: Bireysel Farklılıklar. <http://pdr.gen.tr/?p=44> (İnternet adresinden 11.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Güven, M. (2004). **Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- Güven, M. ; Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma). **İlköğretim Online Dergisi**, 7(1), 53-70.
- Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, 2(1), 15-25.
- Hawk, T. (2007). Using Learning Style Instrumentsto Enhance Student Learning. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, 5(1), 1-6
- Hizmetçi, S. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana. 32.

- Hovardaoğlu, S. (1994). **Davranış Bilimleri İstatistik İçin**. Hatipoğlu Yayınları. Ankara, 38.
- Howe, M. (2001). **Öğrenme Psikolojisi**. (Çeviren: Ebru Kılıç). Alfa Yayınları. 1. Basım. İstanbul. 2-3.
- Jason, M. C. (1999). **Students' Demographic Characteristics And Social Studies Curriulum Achivement**.
www.socialstudies.com/research/evaluation/jason99.htm (İnternet adresinden 11.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Ju An, G. ; Yoo, M. (2007). Critical Thinking and Learning Styles of Nursing Students at The Baccalaureate Nursing Program in Korea. **Journal of Korean Academy Society for Nursing Education**, 13(1), 13-22.
- Joniak, A. ; Isaksen, S. (1988). The Gregorc Style Delineator: Internal Consistency And Its Relationship To Kirton's Adaptive-Innovative Distinction. **Educational and Psychological Measurel**, 48(4), 104.
- Kalaycı, S. (2006). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler**. Asil Yayın Dağıtım. Ankara, 203-405.
- Kalkınç, F. (2007). **Okul Evde Başlar**. Nobel Yayınları. 11.Baskı. İzmir, 42.
- Kanadlı, S. (2007). **Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stiller Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi (Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Örneği)**. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- Kaya, F. (2007). **İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi**. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Kaya, M. ; Özlem Özel Özcan ; Kaya, B. (2006). Malatya İl Merkezinde Farklı Sosyoekonomik Koşullardaki İki İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Ruhsal Uyum Taraması. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 7, 157-161.
- Kaya, H. ; Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçemleri / Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. **Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 6 (2). 31-35.
- Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayıncılık. 15 Basım. Ankara, 78.
- Karafılık, A. (2007). **Öğrenmeyi Öğren**. Akro Akademi Yayınları. Ankara, 13-14.
- Karakış, Ö. (2006). **Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri**.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Kılıç, E. ; Karadeniz Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(3), 132.

Koç, D. (2007). **İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Tutum ve Başarısı Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği)**. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.

Koçak, T. (2007). **İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), G.Antep.

Kolb, D.A. (1984). **Experiential Learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 81-250.

Kolb, D.A. (1999). **The Kolb Learning Style Inventory**. Hay Resources Direct, 6-25.

Kostova, Z. ; Atasoy, E. (2008). Methods of Successful Learning In Environmental Education. **Kuram ve Uygulama Dergisi**. 4(1), 51.

Korkmaz, Ö. ; Ahmet Mahiroğlu (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. **Kastamonu Eğitim Dergisi** , 15 (1), 98.

Köse, R. (2005). **Babanın Eğitim Düzeyi Çocuk Başarısını Etkiliyor**. <http://www.ntvmsnbc.com.tr/news/431658.asp> adresinden (İnternet adresinden 23.11.2008 tarihinde indirilmiştir).

Küçükkaragöz, H. (2006). **Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi**. (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Pegem A Yayıncılık. Ankara, 99.

Kratzig, G. ; Katherine D. Arbuthnott (2006). Perceptual Learning Style and Learning Proficiency: A Test of the Hypothesis. **Journal of Educational Psychology Copyright 2006 By The American Psychological Association**, 98(1), 238-246.

Larkin, T. ; Dan Budny (2005). **Learning Styles in the Classroom: Approaches to Enhance Student Motivation and Learning**. <http://www.ITHET6thAnnualInternationalConferenceJuly7-9> (İnternet adresinden 12.10.2008 tarihinde indirilmiştir).

Lai, H. (2003). **Learning Styles And Personality Types: Identification And Comparison of Hospitality Students In Taiwan And The United States**. Texas Tech University Dissertation In Family And Consumer Sciences Education. Submitted To The Graduate Faculty Of Texas Tech University In Partial

Fulfillment of The Requirements For The Degree of Doctor of Philosophy.A.B.D,
98.

Levine, M. (2002). **Her Çocuk Başarabilir. Okul Çağında Zihin Gelişimi ve Öğrenme Farklılıkları.** (Çeviren: Zeliha Babayiğit). Boyner Yayınları. İstanbul, s.372

Lu, H.ve diğerleri (2007). The Relationship of Kolb Learning Styles, Online Learning Behaviors and Learning Outcomes. **Education Technology & Society**, 10 (4), 187-196.

Mammen MD, J. ve diğerleri (2007). Learning Styles Vary Among General Surgery Residents: Analysis of 12 Years of Data. **Journal of Surgical Education** 64(6), 386-389.

Marriott, P. (2002). A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students Learning Style Preferences at Two UK Universities. **Accounting Education: an International Journal**, 11(1), 43.

Mc Carthy, B. (1982). Improving Staff Development Through CBAM and 4MAT. **Educational Leadership**, 40(1), 20-25.

Mentkowski, M. ve M.Strait (1983). A Longitudinal Study Of Student Change in Cognitive Development and Generic Abilities in an Outcome Centered Liberal Arts Curriculum . **Journal of Athletic Training**. 41(1): 109–116.

Miller, C. ; Alway, M. ; McKinley, D. (1987). Effects of Learning Styles and Strategies On Academic Success. **Journal of College Student Personnel**, 28 (5), 397-402.

Montgomery, S. ; Linda N.Groat (2007). **Student Learning Styles and Their Implications for Teaching.** CRLT Occasional Papers the Center for Research on Learning and Teaching the University of Michingan. 6.

Morrow, M. (1993). **Attitudes Toward Social Studies.**
http://www.aare.edu.au/9/morrow_93157 (İnternet adresinden 11.9.2008 tarihi indirilmiştir).

Mutlu, M. (2004). Öğrenme Stillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(2), 1-24.

Oluk, S. ; Sambur, E. ; Can, Ş. (2007). Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, (5-7 Eylül 2007), Tokat.** 1-2.

Önder, F. (2006). **Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretme Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri.** Dokuz Eylül Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü. Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitim Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir. 5-6.

Otrar, M. (2006) **Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul. 44.

Özbek, Ö. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi. **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, (5-7 Eylül 2007)**, Tokat.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Özden, Y. (2005). **Kendini Keşfet**. Babil Yayınları. Ankara.

Öztan, P. (2006). **Yabancı Dil Öğretiminde Sağ Beyin Yarıküresini ya da Sol Beyin Yarıküresini Baskın Olarak Kullanan Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri ve Bunların Başarıya Etkisi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

Payne, E.B. (2000). **Teaching Styles of Faculty and Learning Styles of Their Students Congruent Versus İncongruent Teaching Styles with Regards to Academic Disciplines and Gender**. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/99> (internet adresinden 20.11.2008 tarihinde indirilmiştir).

Peavler, R. (2007). **Identification and Use of Learning Styles in the Collegiate Voice Studio**. <http://www.arts.iup.edu/facmus/rpeavler/> (internet adresinden 20.11.2008 tarihinde indirilmiştir).

Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. **Milli Eğitim Dergisi**, 15(7), 185-192.

Peker, M. ; Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(2), 170.

Peker, M. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 21(5), 202.

Rita, A. ve diğerleri (2002). **Psikolojiye Giriş**. (Çeviren: Yavuz Alogan). Arkadaş Yayınevi. 2. Baskı. Ankara, 264-268.

Riding, R. ; Stephen Rayner (1998). **Cognitive Styles and Learning Strategies**. London: David Fulton Publishers. 56-72.

Sadler-Smith, E. (1997). Learning Style: Frameworks and Instrument. **Educational Psychology**, 17(2), 56-62.

- Schunk, D. (1996). **Learning Theories**. Merrill an İmprint of Prentice Hall. Englewood Cliffs, New Jersey Columbus, Ohio, 12.
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. Gazi Kitapevi . 10 Basım. Ankara, 372-379.
- Selçuk, Z. (2007). **Eğitim Psikolojisi**. 14. Basım. Nobel Yayıncılık. Ankara, 191.
- Shirley, L. ; Denise, S. (2007). Teaching Learning Strategies: What do Teachers Learn? **Language Learning Journal**, 35(2), 222.
- Stuart, P. (1992). Learning-Style Theories. **Personnel Journal**, 77(9), 91.
- Sun, K.; Lin, Y. ; Yu, C. (2004). A Study On Learning Effect Among Different Learning Styles in A Web-Based Lab Of Science for Elementary School Students. **Computers & Education** 50(4), 1411-1422.
- Şimşek, Ö. (2007). **Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul .5-21.
- Şimşek, A. (2004). **Öğrenme Biçimi**. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Editör: Yıldız Kuzgun ve Derya Yurdakulu. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 97.
- Şirin, A. ; Güzel, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. 6(1), 233-237.
- Sünbül, M. (2004). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde, Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişilerine ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi**. <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f9.doc> (internet adresinden 12.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Taner, H. ; Jones, S. (2007). Using Video-stimulated Reflective Dialogue to Learning from Children about Their Learning with and without ICT. **Technology, Pedagogy and Education**, 16(3),321.
- Thorne, A. ; Gough, H. (1999). **Portraits of Type: An MBTI Research Compendium**. 2nd ed. Gainesville, FLA: Center for Applications of Psychological Type, Inc. pp.24.
- Tieger, P. ; Barron-Tieger, B. (2007). **Kişilik Tipinize Göre Mesleğinizi Seçin**. Pegasus Yayınları. 1.Basım. Ankara, 39-105.
- Tuncer, B. ; Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları

Üzerindeki Etkisi. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(2), 1-20.

Turan, S. (2008). **M.E.B. Halk Eğitimi Merkezlerinde Uygulanan Anne Eğitimi Kurslarına Genel Bir Bakış**. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/14.htm> (internet adresinden 13.11.2008 tarihinde indirilmiştir).

Usta, A. (2006). **İlköğretimde Fen Bilgisinde Derslerinde Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişim ve Tutumlarına Etkisi**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya.

Veznedaroğlu, R.L. ; Özgür, O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlar, Modeller ve İşlevleri . **İlköğretim-Online Dergisi**, 4(2), 1-16.

Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**. Hayat Yayınları. İstanbul. 200-204.

Uçan, A. (1989). **Güzel Sanatlar Eğitimi: Özel Öğretim Yöntemleri**. 3. Basım. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını. Eskişehir.

Yaycı, L. (2005). **Gelişim Öğrenme**. Nobel Yayıncılık. Ankara. 217

Yazıcı, E. (2004). **Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki ilişki**. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Yıldırım, N. ; Battal Aslan (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri İle Öğrenme Stilleri İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği). **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7, 238-255.

Yılmaz, B. (2004). **Comparison And Contrast of The Learning Styles of The Prep Class Students And The Teaching Styles of The English Teachers At Some Anatolian High Schools**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yoon, S.H. (2000). **Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement İn Middle School Geography Students in Korea**. Unpublished Doctoral Thesis, University of Pittsburg, pp. 29.

Williams, K. ; Adler, R. ; Whiting, R., (2004). Student-Led and Teacher-Led Case Presentations: Empirical Accounting Course Evidence About Learning Styles . **Accounting Education**, 13(2), 214.

EK–1 Öğrenme Stilleri Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu

