



T.C.

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN
SINIF DÜZEYİ, CİNSİYET VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

EZGİ GİZEM OK

BURSA 2009

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN
SINIF DÜZEYİ, CİNSİYET VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

EZGİ GİZEM OK

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Selma Güleç**


BURSA 2009

Tez Onay Sayfası

T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

..... İLKÖĞRETİM Anabilim/ ~~Anasanaat Dalı~~,
..... SINIF ÖĞRETMENLİĞİ Bilim Dalı'nda 700634007 numaralı
Ezgi GİZEM OK 'un hazırladığı "İlköğretim Öğrencilerinin..
Öğrenme... Becerilerinin... Sınıf... Düzeyi, Cinsiyet ve Akademik Başarı ile
İlişkisi..." konulu (Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlilik Tezi/Çalışması) ile ilgili
tez savunma sınavı, 29/09/2009 günü 10.00 - 12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara
alınan cevaplar sonunda adayın tezini/ ~~çalışmasını~~ (başarılı/ ~~başarısız~~)
olduğuna (oy birliği/ ~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

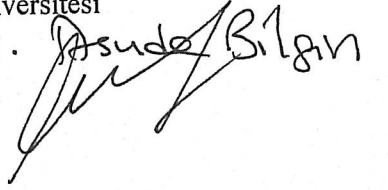
Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Üniversitesi

Y. Doç. Dr. Selma GİTECİ


Üye
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Üniversitesi



Üye
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Üniversitesi

Üye
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Üniversitesi
Prof. Dr. Asude BİLGİN


Üye
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Üniversitesi

...../...../20....

ÖZET

Yazar :	Ezgi Gizem Ok
Üniversite :	Uludağ Üniversitesi
Enstitü :	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı :	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı :	Sınıf Öğretmenliği
Tezin Niteliği :	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı :	xiv + 116
Mezuniyet Tarihi :/...../2009
Tez Danışmanı :	Yrd. Doç. Dr. Selma Güleç

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN SINIF DÜZEYİ, CİNSİYET VE AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

Bu araştırmanın amacı ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stil, biçim ve öğrenme biçimi puanlarını belirlemek ve bunların sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaktır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stil ve biçimlerinin belirlenmesi amacıyla Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili, Gölcük ilçesine bağlı dört ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 216 (7. ve 8.sınıf) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle öğrencilerin Kolb Öğrenme Stili Envanterinin cevaplandırmaları sağlanmış, ardından öğrencilerin 4. sınıftan itibaren türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve ingilizce dersi notlarına, genel akademik ortalamaları için de 4. sınıftan itibaren karne notlarına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi için frekans ve yüzde dağılımlarından, çapraz tablo, ki- kare, ilişkisiz örneklem için t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin değiştiren, baskın öğrenme biçimlerinin aktif yaşantı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stil, biçim ve öğrenme biçimi puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme stil ve biçimleri cinsiyetlerine bağlı olarak değişmezken; aktif yaşantı öğrenme biçimi puanlarında, kız öğrencilerin lehine bir farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme biçimi puanları ile türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, ingilizce dersi başarı puanları ve genel akademik başarı puanları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu; fakat öğrencilerin öğrenme stil ve biçimleri ile genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stili, Akademik Başarı, Kolb Öğrenme Stili Envanteri

ABSTRACT

Yazar :	Ezgi Gizem Ok
Üniversite :	Uludağ Üniversitesi
Enstitü :	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı :	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı :	Sınıf Öğretmenliği
Tezin Niteliği :	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı :	xiv + 116
Mezuniyet Tarihi	:.../.../2009
Tez Danışmanı :	Yrd. Doç. Dr. Selma Güleç

THE RELATION BETWEEN LEARNING WAYS WITH CLASS LEVEL, SEX AND ACADEMIC SUCCESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The aim of this study is to designate dominant learning styles, ways and learning style points of 7th and 8th grade primary school students and expose the relation between learning styles, ways and learning style points with class level, sex and academic success.

Kolb Learning Style Inventory was used to designate learning styles and ways of students in this study. The samples of the study were obtained from 216 students (7th and 8th grades) educating in four primary school in Gölcük, Kocaeli. In the purpose of the study's aim, firstly it was ensured for students to answer the questions of Kolb Learning Style Inventory. Then it was achieved their points of turkish, mathematics, social studies, science and technology and english lessons from 4th class, and then their certificate points from 4th class for general academic averages. All the data achieved were analysed by SPSS Software. The distributions of frequency and percentage, crosstabs, K- Square, T Test for independent samples, variance analyse (ANOVA) and correlation analyse were used to analyse the data. It was found as a result of analyse that the dominant learning style of students is diverger and dominant learning way is active experience. It was found that the learning styles and the learning way points of the students are not dependent on the class levels of students. It was also found that learning styles and ways of students are not dependent on sexes of students, but there is a difference in favour of female studens about learning way points of active experience. It was also found that there is a meaningful relation between learning way points of students and lesson success points of turkish, mathematics, social studies, science and technology, english lessons and general academic averages; but there is not a meaningful relation between the learning styles, ways and genel academic averages of students.

Key Words: Learning Style, Academic success, Kolb Learning Style Inventory.

ÖNSÖZ

Bilgi çağı olan 21. yüzyılda sahip olunması gereken en önemli özelliklerden biri bilgiyi ulaşma yollarını bilmek, bilgiye en uygun yolla ulaşmayı öğrenmektir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi ise bireysel farklılıkları önemseyen, her bireyin biricik olduğunun farkında olan, ezber ve bilgi aktarımının olmadığı bir eğitim sistemi ile mümkündür. Böyle bir eğitim sisteminin oluşmasında ise en önemli etken öğretmenlerdir. Öğretmenler bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı, dolayısı ile öğrenme stillerinin önemini, amacının farkında olmalıdırlar. Öğrenme stilleri; her öğrencinin öğrenebilmesi için bir fırsattır.

Hayatımın her anında olduğu gibi, bu çalışmaya başlamaya karar verdiğim günden beri yanımda olan, zorlandığım anlarda desteklerini esirgemeyip, toparlanmamı sağlayan annem Emine Balçık'a, babam Abdurrahman Balçık'a, kardeşim Ozan Aydın Balçık'a teşekkür ediyorum.

Çalışmam boyunca sevgisi ve desteğiyle yanımda olan eşim Yılmaz Ercan Ok'a teşekkür ediyorum.

Yanımda olmasa da telefon ve internet aracılığıyla desteğini hissettiren, elinden gelen yardımı yapmak için can atan arkadaşım Burcu Çelebioğlu'na ve son olarak çalışmamın her aşamasında bana yardımcı olan, yol gösteren Değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Selma Güleç'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Ezgi Gizem Ok

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	1
1.1.1 İlköğretimin Tanımı ve Önemi.....	3
1.2. Öğrenme.....	4
1.2.1. Öğrenme Kuramları.....	6
1.2.1.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	6
1.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	7
1.2.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı.....	8
1.2.1.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı.....	9
1.3. Bireysel Farklılıklar.....	11
1.3.1 Öğretimin Bireyselleştirilmesi.....	13
1.4. Öğrenme Stilleri.....	15
1.4.1. Öğrenme Stiline Dayalı Öğretimin Yararları.....	17
1.4.2. Öğrenme Stili Boyutları.....	19
1.4.3. Öğrenme Stili Modelleri.....	20
1.4.3.1. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	20
1.4.3.2. Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	21
1.4.3.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Modeli.....	23
1.4.3.4. Carl Jung Öğrenme Stili Modeli.....	24
1.4.3.5. Kolb Öğrenme Stili Modeli (Yaşantısal Öğrenme Kuramı).....	26
1.4.3.6. 4Mat Öğrenme Stili Modeli.....	33
1.4.3.6.1. Beynin Sağ ve Sol Yarı Kürelerinin Özellikleri.....	34
1.5. Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	38
1.6. Problem Cümlesi.....	39
1.7. Alt Problemler.....	39
1.8. Sayıtlılar.....	41
1.9. Sınırlılıklar.....	41
1.10. Tanımlar.....	41
1.11. İlgili Araştırmalar.....	42
1.11.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	42
1.11.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	50

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	57
2.2. Evren ve Örneklem.....	57
2.3. Veri Toplama Aracı.....	57
2.3.1. Kolb Öğrenme Stili Envanteri.....	58
2.3.1.1. Kolb Öğrenme Stili Envanterinin Puanlanması.....	60
2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	62
2.5. Verilerin Analizi.....	62

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgular.....	64
3.2. Araştırmanın Alt Problemine Ait Bulgular.....	66
3.2.1. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stillere İlişkin Bulgular.....	66
3.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillere, Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını Gösteren Bulgular.....	67
3.2.3. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Biçimlerine İlişkin Bulgular.....	69
3.2.4. Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını Gösteren Bulgular.....	70
3.2.5. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	71
3.2.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillere Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	72
3.2.7. Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	74
3.2.8. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	76
3.2.9. Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Puanları ve Öğrenme Stillere Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	77
3.2.10. Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	78
3.2.11. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	79
3.2.11.1. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	79
3.2.11.2. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	80

3.2.11.3. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	81
3.2.11.4. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	82
3.2.11.5. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	83
3.2.11.6. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	83
3.2.12. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanlarının, Genel Akademik Başarı Puanları, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler Ve İngilizce Dersi Başarı Puanları İle İlişkisine Ait Bulgular.....	84
3.2.12.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	84
3.2.12.2. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	85
3.2.12.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanlarının, Matematik Dersi Başarı Puanları İle İlişkisinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	86
3.2.12.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	86
3.2.12.5. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	87
3.2.12.6. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	88
3.2.13. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanlarının, Genel Akademik Başarı Puanları, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Dersi Başarı Puanları İle İlişkisine Ait Bulgular.....	88
3.2.13.1. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi	89
3.2.13.2. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	89
3.2.13.3. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	90
3.2.13.4. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	91
3.2.13.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	92
3.2.13.6. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi.....	92

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	94
4.2.Öneriler.....	99

KAYNAKLAR	101
EKLER	113
Ek 1: Kolb Öğrenme Stili Envanteri.....	113
Ek 2: İzin Belgesi.....	115
ÖZGEÇMİŞ	116

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Grasha-Reichmann Öğrenme Stillerinin Özellikleri.....	24
Tablo 2: Jung'un Karakter Tipleri.....	25
Tablo 3: Beynin Sol ve Sağ Yarı Kürelerin Özellikleri.....	34
Tablo 4: Öğrenme Biçimleri Arası Korelasyon Analizi Sonuçları	59
Tablo 5: Öğrenme Biçimi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	61
Tablo 6: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları.....	64
Tablo 7: Öğrencilerin Okudukları Sınıf Düzeyine İlişkin Dağılımları.....	64
Tablo 8: Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları.....	65
Tablo 9: Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları....	66
Tablo 10: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları...	67
Tablo 11: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı (Ki-Kare Testi Sonuçları).....	68
Tablo 12: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçimlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	69
Tablo 13: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	70
Tablo 14: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı- (Ki-kare Testi Sonuçları).....	71
Tablo 15: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Yöntemiyle Çözümlemesi.....	72
Tablo 16: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	73
Tablo 17: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri (Ki- Kare Testi Sonuçları).....	74
Tablo 18: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	74
Tablo 19: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı (Ki-Kare Testi Sonuçları).....	75
Tablo 20: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 21: Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) İle Çözümlemesi.....	77

Tablo 22: Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi.....	78
Tablo 23: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinden Aldıkları Puanlar İle Genel Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	79
Tablo 24: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 25: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	81
Tablo 26: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Puanları Arasındaki İlişki.....	82
Tablo 27: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 28: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 29: 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	84
Tablo 30: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	85
Tablo 31: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	86
Tablo 32: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	86
Tablo 33: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	87
Tablo 34: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	88
Tablo 35: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	89
Tablo 36: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	89

Tablo 37: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	90
Tablo 38: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	91
Tablo 39: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	92
Tablo 40: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki.....	92

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları.....	64
Grafik 2: Öğrencilerin Okudukları Sınıf Düzeyine İlişkin Dağılımları.....	65
Grafik 3: Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları.....	65
Grafik4: Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
Grafik5: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	68
Grafik 6: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerine İlişkin Dağılımları.....	69
Grafik7: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	70
Grafik 8: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	73
Grafik 9: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bireyin Bilgiyi Algılama ve İşleme boyutları.....	27
Şekil 2: Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	30
Şekil 3: Öğrenme Stilleri	61

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
Akt.	Aktaran
Ed.	Editör
F	Frekans
P	Anlamlılık
Vd.	Ve Diğerleri
SY	Somut yaşantı
YG	Yansıtıcı gözlem
SK	Soyut kavramsallaştırma
AY	Aktif yaşantı
Sd	Standart sapma
s.	Sayfa
ss.	Sayfa sayısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Eğitimin Tanımı ve Önemi

Bir ülkenin sahip olduğu doğal kaynakların en değerlisi “insan”dır. Bu kaynağın ülkenin ihtiyacı yönünde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, o ülkenin kalkınma ve uygarlaşma yolundaki amaçlarını daha hızlı gerçekleştirmesini sağlayacaktır (Ekici 2003). Bir ulusun geleceğe güvenle bakması ve her bakımdan refah içinde olması, o ulusu meydana getiren eğitilmiş bireylere sahip olması ile mümkündür. Bu nedenle eğitim, ekonomik kalkınma ve kültürel gelişmişliğin anahtarıdır (Ergür 1998).

Eğitimin yerinin kaçınılmazlığı, eğitimle ilgili aşağıda verilecek tanımlarla daha ayrıntılı açıklanacaktır.

Usta’ya göre eğitim, toplumların gelişmesinde, bireylerin yaşamlarını doğrudan etkilemesi ve sosyal yapının oluşmasındaki katkısı nedeniyle en önemli süreçtir (Usta 2006).

Eğitim bireyleri gelecek için hazırlayan toplumsal kurumların başında gelmektedir. Eğitim sonucu edinilen bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerlerin mevcut ihtiyaçları karşılamada olduğu kadar, gelecekte karşılaşılabilecek sorunları çözebilme özelliğini taşıması gerekmektedir (Özbek 2005).

Eğitim, yaşam boyu süren ve bireylerin bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal yönlerinin ve öğrenme özelliklerinin gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir (Sönmez 1998; Akt. Şimşek ve Yaşar 2006).

Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar, eğitim sisteminin en önemli kısmını oluşturur (Fidan 1996; Akt Erdem 2000). Okul, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Formal eğitim veren okullarda bir grup öğrenciye önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak,

öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Fidan 1996; Akt. Erdem 2000).

Eğitim; bireylere, yaşadıkları toplumun istenilen davranışlarını kazandırma sürecidir. Eğitimle bunu yapmak ancak topluma katılan bireylerin farklılıklarının dikkate alınarak, potansiyel yeteneklerinin en üst seviyede işlevsel hale getirilmesiyle mümkündür. Bu özellikler, bireyin hayatının bütün basamaklarında olduğu gibi özellikle eğitim alanında kaçınılmaz bir durum arz etmektedir (Çilenti 1997; Akt. Özdaş 2003).

Eğitim, insanların bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, yaratıcılık potansiyelinin oluşup gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir (Alkan 2001; Akt. Aslan ve Eraslan 2003).

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir (Gömleksiz, Yaşar vd. 2005).

Erdem (2000) eğitimin öğelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- a-Toplumda var olan kültürü aktarmada, benimsetmede ve geliştirmede araç olması
- b-Bireyde yeni bir davranış meydana getirmesi, var olanı da değiştirmesidir.

Erdem (2000) eğitimin aynı zamanda birçok işlevi de yerine getirdiğinden söz etmiştir. Bunlar:

- a-Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olmasını sağlamaktadır.
- b-Ekonomik ve toplumsal kalkınmanın temeli olan nitelikli insan gücü ihtiyacını yetiştiren itici güçtür.
- c-Bireyin yetenekleri ve kabiliyetleri ölçüsünde kendini yetiştirmesini sağlayarak nihai amaç olan bireyin kendini gerçekleştirmesinde etkili bir araçtır.
- d-Ortak değerleri, inançları, kültürü, siyasi rejimi benimseyen vatandaşlar yetiştirerek toplumun devamlılığını sağlamada vazgeçilmez bir araçtır. Diğer toplumsal sistemlerde

olduğu gibi eğitim sisteminin de değişme ve gelişmelere göre kendini yenilemesi gerekmektedir. Değişme ve gelişmelere ayak uyduramayan toplumsal sistemler başarisızlığa ve yok olmaya mahkmdurlar.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk Milli Eğitim Sistemi iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta ğretim ve yüksek ğretimi kapsayan örgün eğitim; ikincisi örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsayan yaygın eğitimidir (Milli Eğitim Temel Kanunu). Eğitimiz için çok önemli olan ilköğretim kavramının tanımına ve öneminde kısaca aşağıda değinilmiştir.

1.1.1. İlköğretimin Tanımı ve nemi

Bireylerin gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluk düzeylerine ve buldukları eğitim basamaklarına uygun, etkili öğrenme yollarının öğretildiği eğitim basamaklarından biri de ilköğretimdir (Sönmez 1998; Akt. şimşek ve Yaşar 2006).

İlköğretim 6 – 14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim kademesidir (Sarıtaş 1999). İlköğretim kurumları, bireylerin eğitim surecinde önemli bir aşamadır ve ilköğretim kurumlarının hedefi öğrencilere temel bilgilerin kazandırılmasıdır. İlköğretim sırasında çocuklar sosyal anlamda başa ıkılmaları gereken birçok konuyla karşılaşırlar. Örneğin kalabalıkta tanımadıkları yetişkinlerle iletişim, dizilme, sıraya girme, bekleme gibi organizasyona bağlı süreçler, bir grubun yesi olarak hitap edilme, hareket ve gürültü gibi konularda kısıtlamalara uyma bunlardandır (Dean2000; Akt. Doğan 2006).

İlköğretimde, bireylerin nitelikli ve iyi vatandaş olarak yetiştirilmeleri, kendileri ve toplum yaşamı için gerekli genel bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanmaları ve iş yaşamına geçtiklerinde ekonomik anlamda üretken olmaları amaçlanır (Gürkan ve Gökçe 1999; Akt. Uzun 2007). Bu yönüyle ilköğretim, bireylerin temel öğrenme gereksinimlerinin karşılandığı bir eğitim basamağıdır. Temel ğrenme gereksinimlerinin karşılanması, bireyleri bilgili kılmaya, doğru kararlar vermeye, olanakları yerinde kullanmaya, doğal ve sosyal çevrelerdeki değişmelere uymaya ve girişimcilik ruhunu geliştirerek atılımlar yapmaya yetkin kılar(Fidan ve Baykul 1994). Aynı zamanda, ilköğretim, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasına temel oluşturan bir eğitim basamağıdır. Bu basamakta kazanılan

bilgi ve beceriler öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Uzun 2007).

Hemen her ülkede ilköğretim, eğitim sisteminin temelidir. Bu yüzden ilköğretimi düzenlemek ve ilköğretim olanaklarını insanlara açmak, tüm nüfusa ilköğretimi zorunlu kılmak, devletlerin görevleri arasında sayılmıştır (Başaran 1996).

1.2 Öğrenme

Senemoğlu' na göre hiçbir canlı, temel gereksinimlerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeksizin uzun süre yaşayamaz. Organizma yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise, ancak öğrenme süreci sağlayabilir. Organizma, yaşamını sürdürebilmek için çevresindeki hangi öğelerin yaşamını engelleyici, hangi öğelerin de nötr olduğunu öğrenmek durumundadır. O halde öğrenme, organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel bir araçtır (Senemoğlu 2007). Öğrenmenin pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazılarına aşağıda değinilmiştir.

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme kapasiteleridir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış öğrenir. İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenme ürünüdür. Öğrenmenin nasıl oluştuğu birçok bilim adamını düşündürmüş ve düşündürmektedir. Bu alandaki çalışmalar, öğretme- öğrenme modellerinin geliştirilmesine, insanın daha kolay öğrenebilmesi için uygun öğretim ortamlarının hazırlanmasına katkıda bulunması bakımından önemlidir. Günümüzde, öğrenme “yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Akınoğlu 2005).

Binbaşoğlu (1982)'na göre öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (Akt. Öztürk 2007).

Öğrenme genel olarak, başarılı ya da başarısız olarak ifade edilebilecek tecrübelerden kaynaklanan davranışlarda gözlenebilen kalıcı değişimlerdir. Bu tanım öğrenme ile ilgili üç önemli bileşene işaret eder. Birincisi değişen davranışın öğrenme ile oluştuğunun ortaya konabilmesi için, kalıcı olması gerekliliğidir. İkincisi, öğrenme davranışta potansiyel bir değişimi yansıtmalıdır. Öğrenme davranışta otomatik olarak değişime neden olmaz.

Davranışın oluşması için bir harekete geçirici güdünün varlığı gereklidir. Üçüncü olarak bütün davranışsal değişimler öğrenmeyi yansıtmaz. Kimi davranışlar, genetik olarak kalıcı özellikler gösterebilir, refleks sonucu oluşabilir. Bu tür temelleri olan davranışların öğrenme sonucu oluştuğunu söylemek mümkün değildir (Klein 1987; Akt. Elden 2003).

Mc Carthy (2000) ise öğrenmeyi bireyin yeni bilgileri kavraması ve bu yeniliklere karşı tepki göstermesi olarak tanımlamıştır. Mc Carthy'ye göre öğrenme aktif olarak yapmak, problem çözmek, hipotezler oluşturmak, bilgilerini kullanarak bir şeyler yapmak ve sonuçlara ulaşmaktır (Akt. Öztürk 2007).

Bacanlı, öğrenme “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimlerdir.” tanımı ile öğrenmenin gerçekleşmesinde tekrar faktörünün önemine parmak basmıştır (Bacanlı 1999; Akt. Öztürk 2007).

Demirkaya (2004) davranış değişikliğinin hemen ortaya çıkabileceği gibi, uygun ortam oluştuğu ya da bireyin istediği anda ortaya çıkabileceğini ifade ederek farklı bir yaklaşım ortaya koyar (Akt. Öztürk 2007).

Öğrenmenin oluştuğu ortam öğrenmenin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Birey sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri çevre ile etkileşimi sonucunda edinmektedir. Çevre ile etkileşim, kişinin çevresinden sürekli bir şeyler alıp vermesidir. Bu durum öğrenmeye dinamik bir süreç olma özelliği katmaktadır. Bu süreç sonunda yeni şeyler öğrenen insan artık öncekinden farklı birisidir (Öztürk 2007).

Eğitimci ve psikologların yapmış olduğu bu tanımlarda belli başlı bazı ortak noktalar olduğu görülmektedir. Öztürk (2007) bunları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1) Öğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla olmalıdır.
- 2) Öğrenme sonucu davranışta değişiklik meydana gelmelidir.
- 3) Değişiklik kalıcı olmalıdır.

Öğrenme günümüzde en temel ve önemli olgulardan birisidir. Bunun için bireylerde öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili birçok çalışmalar gerçekleştirilmiş ve öğrenme ile ilgili kuramlar oluşmuştur. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ya da açıklamaktadır (Senemoğlu 1997; Akt. Güven 2004).

Öğrenmenin özelliklerini ve sonuçlarını açıklayan kuramlar bilişsel, duyuşsal, davranışçı ve nörofizyolojik kuramlar olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Özden 1999; Akt. Öztürk 2007).

1.2.1. Öğrenme Kuramları

Kuram bir bilim adamının bir olay hakkında daha önceki deneyimlerle uyumlu ve mantıklı görüşünü ifade ederken, bir öğrenme kuramı, kapsamlı araştırmalar sonucunda bireyin nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir (Deryakulu 2000).

Her öğrenme kuramı, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenmeye karşı tutumlarını farklı olarak tanımlamıştır.

1.2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul ederler (Karakış 2006). Davranışçı yaklaşımda öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma işlemidir. Birey kendisine sunulan belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir. İşte bu tepkiler bireyin gözlenebilen davranışlarındaki değişimleri olarak kabul edilir ve öğrenme gerçekleşmiş olur (Özer 2001; Akt. Öztürk 2007). Ayrıca bu kurama göre, öğrenmede esas, yaparak yaşayarak öğrenmedir. Öğrenmelerin gerçekleşmesi için tekrarların ve güdülenmenin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ekici 2004; Akt. Öztürk 2007).

Davranışçı Kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Fidan ve Erden 1998; Özden 2003; Karakış 2006):

- Yaparak öğrenme esastır.
- Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar.
- Özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.
- Öğrenmede güdülenme önemlidir.

Bu kuramın, klasik koşullanma, operant (edimsel) koşullanma, bitişik koşullanma, bağlantı kuramı (deneme- yanılma kuramı) olmak üzere dört yaklaşımı da vardır (Ekici 2001).

1.2.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Yirminci yüzyılın son yarısında insanları ve çevreyi anlamının, davranışçılığın kullandığı uyarıcı-tepki kavramlarıyla açıklanamayacak kadar karmaşık olduğu belirgin bir şekilde hissedilmiştir ve yeni bir alan olarak bilişselcilik (cognitive) alanı doğmuştur (Norman 1980; Newell ve Simon 1972; Akt. Otrar 2006).

Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi “doğrudan gözlenebilen uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki” olarak açıklamaktadır. Bilişsel (cognitive) kuramlar ise öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu, doğrudan gözlenemeyeceğini savunmaktadırlar. Bilişsel (cognitive) kuramlar doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçlerle ilgilenmektedir (Erden ve Akman 1996; Bacanlı 1997; Otrar 2006). Bilişsel Kuramlar öğrenmeyi, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklediği (Özden 2003; Akt. Karakış 2006) doğrudan gözlenemeyen bir iç süreç, diğer bir ifadeyle kişinin davranışında bulunma kapasitesinin değişim olarak nitelemektedirler. Biliş psikologlarına göre öğrenme, kişinin içinde oluşur ve beyin ve sinir sistemi kapasitesinin yeterliğinin değişmesi ile sonuçlanır (Fidan 1986; Akt. Karakış 2006). Bu görüşe göre, davranışçı akım temsilcilerinin davranışta değişme olarak tanımladığı olay, kişinin içinde oluşan öğrenmenin bir yansımasıdır. Bilişselciler, öğrencilerin pasif alıcılar olmadıklarını, bilgiyi aktif yollarla içselleştirerek öğrendikleri görüşündedirler (Fidan ve Erden 1994; Akt. Karakış 2006). Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramları ele alır (Özden 1999; Akt. Otrar 2006).

Bilişsel Kuramlar, Koffka ve Köhler’in Gestalt Kuramı, Lewin ve Tolman’ın İşaret-Gestalt Kuramı ve Gagne’nin Bilgi-İşlem Kuramı’dır (Karakış 2006).

Bilişsel Kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Fidan ve Erden 1988; Özden 2003; Akt. Karakış 2006):

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

1.2.1.3. Duyuşsal Kuramlar

Öğrenmenin doğasından çok sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenir. Öğrenmenin sonul hedefi kişiliği değiştirmek ise öğrenme, psikomotor ve bilişsel olduğu kadar duyuşsal gelişime de ağırlık vermelidir. Bilişsel kuramcılar, benlik ve ahlak gelişiminin belirli dönemler içinde, davranışçı kuramlar ise ahlaki yargıların dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar (Özden 2003; Akt Karakış 2006).

Duyuşsal Kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden 2003; Akt. Karakış 2006):

- Eğitim, öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir.
- Eğitimin, akademik, sosyal, duygusal ve bedensel olarak dört boyutu olan benlik kavramını dikkate alması gerekir.

- Eğitim hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir.
- Sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı ve yakışıksız sıfatlar takılmamalıdır. Eğitim, benlik tasarımınn oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencisinin benlik duygusuna değer vermelidir.
- Akademik başarıssızlık, çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalı, ğretmen başarıssız olan çocuklara çok fazla yüklenmemelidir.
- Zoru başaran öğrenciye başardığı hissini vermek gerekir.
- Ahlak gelişiminde en etkisiz yöntem olan nasihat yerine çocuklara kuralları ve normları öğrenebilecekleri yaşantılar sunmak gerekir. Ahlaki değerler, bir ders adı altında değil, tüm derslerin içine serpiştirilmiş tartışmalarla daha kolay kazandırılabilir. Öğretmen ve anne-babalar, sözleriyle değil davranışlarıyla birer ahlak modeli olmalıdırlar.
- Ahlaki gelişim, dönemleri içerisinde verilmelidir. Bunun için, ahlaki gelişim dönemleri iyi bilinmeli ve ilgili ahlaki gelişim hedeflenmelidir.

1.2.1.4. Nörofizyolojik ğrenme Kuramı

ğrenme ile ilgili bir diğer kuram nörofizyolojik öğrenme kuramıdır. Beyin temelli öğrenme kuramı olarak ta bilinen bu kuramı sistematik hale getiren D.O. Hebb'tir (Peker 2003; Akt. Öztürk 2007). ğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni akson iplikilerinin oluştuğunu iddia etmektedir. Buna göre her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. ğrenme biyokimyasal bir değişme olarak da açıklanmaktadır (Pool 1997; Akt. Öztürk 2007). Hebb, ğrenme sonucunda beyinde oluşan fizyolojik değişiklikleri araştırmış, elde ettiği bulgular sonucunda 'hücre topluluğu' ve 'faz ardışıklığı' kavramlarını ortaya atmıştır. Nörofizyolojik Kuramın ğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (zden 2003; Akt. Karakış 2006):

- Birçok işlevi eşzamanlı olarak yerine getirebilen beyin paralel işlemcidir. Etkin ğretimde, aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine inşa edilmelidir.
- ğrenme fizyolojik bir olaydır. Etkili ğretim; stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir.

•Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. Anlam yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla gerçekleşir. Etkili bir öğrenme için anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalı; öğrencinin beklenti, eğilim, ön yargı, özsaygı ve sosyal etkileşme ihtiyacı gibi duygularına yer verilmeli; üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalar tüm öğrenciler için kullanılmalı ve beyin bu tür alıştırmalarla zorlanmadır.

•Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Sağlıklı bir insanda beynin her iki yarıküresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde, konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.

•Öğrenme, hem doğrudan odaklanan hem de yan uyarıcılardan algılanan uyarıcıları içerir. Etkili öğrenme ortamında; sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.

•Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Bundan dolayı, etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcıların öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

•İki tip hafıza vardır. İnsanlarda, deneyimleri tekrara gerek kalmadan hafızaya kaydeden doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır. Fakat birbiriyle bilgiler depolamak için tekrara ve ezberlemeye ihtiyaç vardır.

•Olgular ve beceriler, uzaysal hafızada depolandığından daha iyi öğrenilir. Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim, demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinliklerini içermektedir.

•Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle ketlenir. Etkili öğretim, öğrencinin zekâ seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak tehdit içermeyen bir ortamda gerçekleşir.

•Hiçbir beyin diğerine benzemez. Öğretim, bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

Özetle öğrenmenin fizyolojik koşullarıyla ilgilenen nörofizyoloji kuramı, öğrenme sürecinde sinir sistemi ve beynin rolü üzerinde durarak, beynin işlevleri ile öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bu kuramcılar da her beynin biricik olduğu ve bu nedenle öğrenmenin bireysel olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar (Erden ve Altun 2006). Son yıllarda

önemi iyice anlaşılan bireysel farklılık kavramı ve buna bağlı olarak öğretimin bireyselleştirilmesi konusuna daha ayrıntılı bir şekilde değinilecektir.

1.3. Bireysel farklılıklar

Her birey, öğrenir. Fakat bu öğrenmeler bazı bireylerde hızlı ve kolay gerçekleşirken, bazı bireylerde daha yavaş gerçekleşmekte ve zorluklar yaşanmaktadır. Bu durumun başlıca nedenleri arasında, bireyin sahip olduğu kişisel farklılıklar ön plana çıkmaktadır (Çaycı ve Ünal 2007). Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır (Özden 2002; Akt. Gülten ve Derelioğlu 2006).

Öğrenciler arasında sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden çok çeşitli farklılıklar vardır. Örneğin, ailenin köy ya da kent kökenli olması, etnik kökeni, ailede konuşulan dil, gelir düzeyi, çocuk sayısı, ailenin eğitimi, değerleri, inançları, ana-babanın mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer, çocuğun cinsiyeti, zekâsı, yetenekleri, fiziksel özellikleri, yaşı gibi birçok değişken açısından öğrenciler birbirlerinden farklıdır. Bütün bu farklılıkların bir sonucu olan farklı kişilik özellikleri ile sınıfa gelen öğrencilerin davranışlarında, olaylara bakış açılarında, kendilerini ifade etme biçimlerinde çeşitli farklılıkların olması çok doğaldır. Bu farklılıkların büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kendi tercihleri değildir. Bu türden farklılıklar hiçbir zaman utanılacak bir durum olmadığı gibi övünç kaynağı olarak da görülmemelidir. Öğretmenler, bütün bu farklılıkları istenmeyen gerçekler olarak değil, bir zenginlik olarak görmeli ve bu zenginlikten yararlanarak, eğitimin amaçları doğrultusunda ortak değerler ve davranışlar kazandırmaya çalışmalıdır (Dönmez 2004).

Geleneksel öğretim yöntemlerinde çoğu kez her çeşit öğrenene hitap edilmez. Eğitim ortamlarında farklı bireysel ve öğrenme özelliklerine sahip öğrencilere yapılabilecek en önemli haksızlıklardan biri, tek düze bir öğretim gerçekleştirmektir. İfade edilen tek düze öğretimden kasıt, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmeden sadece bir yöntemle veya yaklaşımla öğretim yapmak veya belli başlı değerlendirme tekniklerini kullanmak ya da klasik sınıf ortamlarını tercih etmek şeklinde sıralanabilir (Çaycı ve Ünal 2007). Geleneksel

eğitim sistemlerinde belirli yaşlardaki bireyler aynı eğitim basamağında grup halinde eğitilmektedirler. Hâlbuki öğrenme bireysel bir süreçtir. Dolayısıyla aynı sınıfta bulunan bireyler eşit zaman diliminde farklı düzeylerde öğrenmektedirler. Bu sistemde bütün yükü ve etkinliği öğretmen göstermekte, sınıf ortalamasına uygun bir tempo içinde ders etkinliği sürdürmektedir. Bu durum ise bazı öğrenciler için hızlı, bazı öğrenciler için yavaş, bazı öğrenciler için sıkıcı, bazı öğrenciler içinde gereksiz olarak görülebilmektedir. Bir başka deyişle öğretimde bireylerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verilememekte, bir yerde öğrenciler adeta sistem dışına doğru itilmektedirler. Bu durumda emek, zaman, ekonomik güç ve bunların sonucu olarak insan gücü kaybına neden olmaktadır (Özbek 2005). Erden ve Altun'a göre de geleneksel eğitim sisteminde, sınıflarda tüm öğrencilere aynı öğrenme fırsatı tanınır. Ancak sürecin sonunda her birinin kazanımı farklı olur. Genellikle başarısız olan öğrencilere, başarılı öğrenciler örnek gösterilerek "Bak, onlar nasıl başarıyor? Sen de yapabilirsin." denir. Oysa hem başarılı ile başarısız, hem de başarılı ve başarısız öğrencilerin kendi aralarında öğrenmelerini farklı kılan pek çok etken vardır. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erden ve Altun 2006):

1- Öğrenme ortamında öğretmenin sunduğu ya da ortamda doğal olarak bulunan birçok uyarıcı vardır. Öğrenci bu uyarıcılar arasından seçtikleri ile ilgili bilgi toplar. Örneğin bir öğrenci öğretmeni dinliyorsa öğretmenin anlattıklarını belleğine işlerken, arkadaşının söylediklerini dinleyen başka bir öğrenci arkadaşının verdiği bilgileri belleğine işler. Böylece ders sürecindeki kazanımları farklı olur.

2- Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği ya da öncelik verdiği duyu organı farklı olabilir. Bir öğrenci işittiklerini anlamaya çalışırken, diğeri öğretmenin davranışlarına ya da önünde açık bulunan kitaptaki yazı ve resimlere dikkat edebilir.

3- Her öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her öğrenci, aldığı uyarımları farklı biçimde algılar.

4- Her öğrencinin bellek kapasitesi ve bilgileri ilişkilendirme süresi birbirinden farklıdır. Bu nedenle bazı öğrenciler öğretmenin iletteği mesajların tümünü belleğine işleyebilirken, bir kısmı bilgi kaybı yaşar ve ilişki kuramaz.

5- Her öğrencinin, bilgiyi uzun süreli belleğe kodlama stratejisi birbirinden farklıdır. Bazıları gelen bilgiyi hemen anlamlandırmaya çalışır, bazıları tekrar ederek öğrenmeye çalışır.

6- Bazı öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kolay ve hızlı biçimde hatırlarken, bazıları hatırlamada ve var olan bilgileri örgütlemeye zorluk çekerler.

7- Bazıları grup içinde öğrenmekten hoşlanırken, bazıları bu durumdan rahatsızlık duyabilirler.

Eğitim öğretim etkinlikleri farklı özelliklere sahip bireylere ulaşabildiği zaman başarılı olabilir. Bu da bireyi merkeze alan, çağdaş eğitim öğretim yaklaşımlarıyla gerçekleştirilir (Akamca ve Hamurcu 2005).

1.3.1 Öğretimin Bireyselleştirilmesi

Öğretme-öğrenme sürecinde bireyselleştirme uygulamalarına yer verilmesi, öncelikle öğretmenin geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden vazgeçmesini gerektirir. Bireyselleştirilmiş öğretimin uygulandığı eğitsel ortamda öğretmenle öğrenci arasında yeni bir ilişki biçimi gelişir. Öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla düzenlenen eğitsel ortamlarda öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sırasında öğretmen, “planlayıcılık”, “düzenleyicilik”, “danışmanlık”, “güdüleyicilik” ve “değerlendiricilik” olarak adlandırılan rolleri üstlenir. Öğretimin bireyselleştirilmesinde öğretmen planlayıcılık rolünü gerçekleştirirken, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenci-merkezli bir öğretim-öğrenme ortamı planlar. Bütün araç-gereçleri, yöntem ve teknikleri buna göre ayarlar. Öğrencilerin bireysel öğrenme hız ve yeteneklerine bağlı olarak, öğretim materyalleri tasarlanıp geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre materyallerin yenilenmesi ya da ileri düzeye taşınması, her öğrencinin öğrenme hız ve kapasitesine göre öğretim materyalinin sunulması, öğrencilerin belli özellikleri dikkate alınarak küçük gruplar oluşturulması gibi etkinlikler öğretmenin düzenleyicilik rolü ile ilgilidir. Her öğrencinin öğrenme ilgisi, hızı, yeteneği birbirinden farklıdır (Demirel 2002; Akt Güven ve Sözer 2007). Bu nedenle öğretmen bireysel yeteneklere ve farklılıklara uygun seçenekler sunmalı, her öğrenciye uygun fırsatlar vermelidir. Öğrencinin, içinden çıkamadığı, açmaza girdiği durumlarda öğretmen, bizzat çözümü kendisi bulmak ve öğrenciye vermek yerine, öğrenciye yol göstererek, yine öğrencinin kendi kendine çözüme ulaşmasını sağlamalı, sınıfta rehber olmalıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir konumda olacağından bu tür etkinlikleri

gerçekleştirirken danışmanlık rolünü yerine getirmiş olacaktır. Öğretmen, güdüleyicilik rolü ile öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmaları için onları motive eder. Özellikle sınıf içinde içedönük öğrenciler varsa, onların bu tür desteklere daha fazla gereksinimleri olduğunun farkındadır. Olumlu davranışları ödüllendirerek ya da olumlu pekiştirmeçer vererek güdülenmeyi sağlar. Yavaş ve diğerlerine göre zor öğrenen öğrencilere yeterli düzeyde tekrar ve alıştırma yapma olanağı tanıyarak onların öğrenmelerini kolaylaştırır. Hangi düzeyde olursa olsun iyi güdülenmiş bir öğrenci için öğrenme güçlüğü aşılamayacak bir sorun değildir (Güven ve Sözer 2007).

Günümüzde artık öğrenenleri tek tip gören, öğrenenlerin zihnine bilgi depolamayı hedefleyen, tüm bireyler için aynı yöntemleri kullanıp herkesten benzer sonuçları bekleyen anlayış ve yaklaşımlar terk edilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımların yerine her bireyin birbirinden farklı olduğunu, bireylerin öğrenme ile ilgili farklı tercihlerinin olabileceğini, etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için bu tercihlerin göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini kabul eden anlayış ve yaklaşımlar yaygınlaşmıştır (Özer 2008).

ABD’de 1960’lardan beri üzerinde durulan öğrenme tipolojileri yaklaşımı ülkemizde son yıllarda gündeme gelen bir konudur. Bu yaklaşım her bireyin görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere farklı öğrenme tarzlarına sahip olduğunu ve bu tarzların baskınlığının kişilere göre değiştiğini ön görmektedir. Buna göre eğitim ve öğretimin de bireylerin sahip oldukları öğrenim tarzlarına göre düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Erdoğan 2004). Bunu dikkate alan pek çok çalışma yapılmış ve öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde de durulmuştur. Bireysel farklılıklar insanın tüm gelişim süreçlerini etkilediği gibi öğrenme ile ilgili süreçlerini de etkilerler. Bireyin zekâ düzeyi, duyu organlarının uyarıcılar ayırt etmekteki fark eşikleri, geçmiş yaşantılar gibi bireysel farklılıklara dayalı sayılabilecek pek çok etken insanların öğrenme süreçlerini etkiler. Bu farklılıklardan biri de bireyin öğrenme stilleridir (Otrar 2006).

1.4. Öğrenme Stilleri

Bir Çin atasözü, “Anlatırsan unutturum; gösterirsen anımsarım, dâhil edersen anlarım”der (Lopez ve Schroeder 2008).

Yaklaşık 200 yıl önce meydana gelmiş olan bir olay, öğrenme stillerinin araştırma konusu olarak değerlendirilmesinde önem arz eden, öğretmen ve öğrenci arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan bir problemi açıklıyor. 1796 yılında Greenwich gözleminde Astronom Maskelyn asistanı Kinnerbrook'u saati yanlış kalibre ettiği, en azından kendi kalibre ettiği şekilde etmediği için isten çıkardı. Kinnerbrook kendisini geliştirebilsin diye birkaç ay eğitilmiş olmasına rağmen iyiye gideceğine kötüye gitti ve isine son verildi. Hata iki sebepten dolayı önemliydi: Greenwich'teki saat tüm diğer gözlem evleri için standardı temsil ediyordu ve tüm çalışanların o günden sonra fark ettiği gibi bir kişinin patronuyla devamlı olarak farklı fikirlerde olması akıllıca değildi. 20 yıl sonra, başka bir astronom, Bessel, işten çıkarılma hakkındaki yazıları okudu ve işçilerin saatleri kalibre ederken aynı şekilde davranıp davranmadıklarını incelemeye başladı. Bessel işçilerin saati farklı şekillerde kalibre ettiklerini ve bundan kaynaklanan tutarsızlığı düzeltmek için bir formül geliştirdiklerini buldu. Deneysel psikoloji tarihçisi Edgware Boring'e göre bu; bireysel farklılıkları objektif olarak çalışmaya başlamanın ve bu bilgiyi yaşam kalitesini arttırmak için kullanmanın ilk denemesiydi (Grasha 1984; Akt. Koçak 2007).

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bazı öğrenciler veriler ve olaylar üzerinde yoğunlaşırken, bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirken, bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Bazıları aktif ve etkileşimci bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken, bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Felder 1996; Akt. Koç 2007).

Bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren "öğrenme stili" kavramı, öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı tanımlamadan önce, öncelikle stil kavramı açıklanabilir. Stil, bireyin birbirleriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendisine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir (Riding ve Rayner 1998; Akt. Güven 2004).

Öğrenme stili kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıllardan beri de üzerinde sürekli çalışılmış ve çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların amacı, stil kavramını merkeze alarak insanların birbirinden farklı biçimde bilgiyi

aldıklarını, işlediklerini, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bu konu 1960'lardan çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak 2001; Akt. Koç 2007). Öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelinde, bireysel farklılıkların öğrenme ortamında bir zenginlik olduğu düşüncesi yatmaktadır (Gencel 2007). Öğrenme stili kavramının araştırmacılar tarafından farklı açılarla ele alınması sonucunda farklı tanımları ortaya çıkmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Öğrenme stili kavramı, araştırmacıların bireyler arasındaki farkları inceleme sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili, her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerir. Öğrenme stili yaratılış ve doğuştan gelen özelliklerden ortaya çıkar (Kaplan ve Kies 1995; Akt. Güven 2004).

Öğrenme stilleri, bir öğrencinin anlamada ve öğrenmede tercih ettiği yol olarak tanımlanabilir (Forrest 2004; Akt. Lopez ve Schroeder 2008).

Boydak (2001) öğrenme stillerini; "Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması" olarak tanımlamaktadır (Akt. Yazıcı ve Sulak 2008).

"Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir."(Akınoğlu 2005).

Şimşek (2001) "Öğrenme stili, öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme ve çevresiyle iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubudur. " diye tanımlar (Akt. Kolay 2008).

Felder ve Silverman (1988) Öğrenme stilini bireylerin bilgiyi alma ve tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler olarak tanımlamaktadır (Akt. Koç 2007).

Geisert ve Dunn (1991) ve Dunn ve Stevenson (1997) öğrenme stillerini, temel olarak her bireyin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken kendine özgü farklı yollar kullanması olarak açıklamıştır (Akt. Denizoğlu 2008).

Kan grubunu bilmenin yaşam için önemi açıktır. Kan grubu kadar önemli olan öğrenme stilini de bilmek yaşamı oldukça kolaylaştıracaktır. Öğrenme stili, kan grubu gibi doğuştan var olan ve bireyin hayatını derinden etkileyen karakteristik özelliğidir (Boydak 2005; Akt. Tatar 2006).

1.4.1. Öğrenme Stiline Dayalı Öğretimin Yararları

Usta'ya göre de iyi veya kötü öğrenme stili yoktur. Önemli olan her öğrenciye en uygun şekilde öğreneceği stile uygun öğretim etkinliklerini düzenlemektir (Usta 2006). Bu şekilde yapılan öğretimin sağlayacağı pek çok yarar vardır. Bununla ilgili bazı görüşler aşağıda sıralanmıştır:

- Glines (1989) eğer öğrencilerin program ihtiyaçları uygun bir şekilde tespit edilip, bildirilir ve duyuşsal alandaki gelişimleri yönlendirilirse öğrenebileceklerini gözlemlemiştir (Akt.Griggs 1991).

- Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğrencileri için buna uygun ortamlar oluşturabilir (Babadoğan 2000).

- Öğretime başlamadan önce öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınması, sunulan bilginin öğrenciler tarafından öğrenilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Öğretmenler genelde kendi öğrenme stillerine uygun bir öğretim stilini kullanma eğilimindedirler. Bu da öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretim stilini eşleştirmeyi zorlaştırır. Bunların dikkate alınmasıyla, öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir öğretim yapmak öğrencilerin başarılarını arttıracaktır (Mutlu ve Aydoğdu 2003).

- Öğrencilerin öğrenme biçiminin bilgisi, öğretmenin öğretimi planlamasını, eğitim hedeflerinin ve konunun yapılandırılmasını, iletişim araçlarının seçimini, çalışma gruplarının organizasyonunu ve öğrencilerin sorumluluklarını algılamalarının sağlanması etkilidir (Ülgen 1994; Akt. Demirel 2005).

- Bireyin öğrenme stilini bilmesinin başka bir yararı, etkin bir sorun çözücü durumuna gelmesidir. Birey karşılaştığı sorunları çözmede ne kadar başarılı olursa, o ölçüde yaşamını etkili kılabilir (Fidan 1986; Akt. Güven 2004).

- Griggs'e göre öğrencilerin öğrenme yollarını anlamak, eğitimsel gelişime açılan bir kapıdır ve öğrenme stili değerlendirmeleri, öğrenci öğrenmesini anlamamanın anahtarlarından biridir (Griggs 1991).

- Öğrenme stillerine hitap edecek yaklaşım ve metotlarla öğretim yapıldığında, öğrenciler hemen hemen her konuyu öğrenebilirler. Böylece öğrenciler derslerinden dolayı başarısız olmazlar (Dunn 1990; Akt. Tatar 2006).

- Akınoğlu'na göre eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebilecekleri ve kendileri için nasıl bir öğretim tasarımı yapılabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretmenler, öncelikle kendisi sonra da öğrencileri için buna uygun ortamlar oluşturabilir. Öğrenme stili, doğuştan var olan ve yaşamımıza yön veren, geleceğimizi belirleyen bir özelliğimizdir. Öğrenme stilimiz, yaşam boyu değişmez, ama yaşamımızı değiştirir. İlgi alanlarında araştırma yapmak, yeni bir şeyler öğrenmek, kişinin öğrenme becerilerini geliştirir. Bu yolla geliştirilen öğrenme becerileri kullanılarak, ilgi alanına girmeyen ama zorunlu olarak öğrenilmesi gereken konular da daha etkin biçimde öğrenilebilir (Akınoğlu 2005).

- Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde, öğrenme sürecinde bu stili devreye sokacaktır. Hem daha kolay, hem daha çabuk öğrenecek ve büyük bir olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı olacaktır (Biggs 2001; Akt. Güven 2004).

- Öğrenme stili hakkında bilgiye sahip olan bir öğrenci benlik saygısını geliştirir. Çünkü öğrenme stili ile nasıl çalışacağını ve ödevlerini nasıl hazırlayacağını bildiği için kendine güven duyacaktır. Böylelikle okula karşı olumlu bir tutum geliştirerek başarısız olabilme durumuna karşı kaygı düzeyi en aza inecektir. Bunun sonucunda başarılı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirebilecektir (Entwistle, McCune ve Walker 2001; Akt. Güven 2004).

- Kişilerin öğrenme stiline uygun alanda eğitim görmesi onun verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Ayrıca, öğrenme stili bir kişinin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu ise oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stilinin ne olduğunu bilmesi ve bunu sürece sokması gerekir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir (Güven 2004).

- Ağca'ya göre bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak öğrenci başarısını artırır. Kişinin öğrenme stilini bilmesi kendi yaşamını

kolaylaştırır. Öğrenme stillerine göre yapılan eğitimde daha başarılı bireyler yetişir (Ağca 2006).

- Given (1996; Akt. Tatar 2006) ise, yapılan araştırmalarda öğrencilere kendi öğrenme stilleri aracılığı ile öğretim yapıldığında, onların;

- Öğretime karşı tutumlarında istatistiksel olarak önemli ilerleme,
- Bilişsel çeşitliliğe karşı artan tolerans,
- Akademik başarıda istatistiksel olarak önemli artış,
- Daha iyi bir şekilde disiplin altına alınma ve daha iyi davranış,
- Ev ödevlerini tamamlamada daha büyük bir iç disiplin sergileyeceklerini bildirmiştir.

- Truluck ve Courtenay (1999)' a göre öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olmak, eğitimciye özellikle ileri yaştaki yetişkinlerle çalışırken öğrenen bireyin ihtiyacına duyarlı olma konusunda yardım eder. Herhangi bir öğrenme ortamında kesinlikle tek bir yöntem kullanılmamalıdır. Bunun yerine her öğrenme durumunda bütün stillere yer verilmelidir. Öğrenme stili tercihleri önemli bir uygulama alanıdır. Öğrenme stillerinin bilinmesi, öğreneni öğrenme deneyimine dahil etmek, onların kendi öğrenmeleriyle ilgilenmelerini sağlamak ve eğitimcilerin eğitim aktivitelerini düzenlerken değişik yaklaşımlar kullanma yolunda rehber olmak için önemli bir tekniktir (Akt. Yıldırım ve Aslan 2008).

1.4.2. Öğrenme Stili Boyutları

Her ne kadar öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılaştığı ve öğrenmede önemli bir etken olduğu kabul edilse de, öğrenme stillerinin doğası ve belirleme yöntemleri konusunda çok farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bunun temel nedeni, bir bireyin öğrenme stiline bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç farklı boyutunun olması ve kuramcılarının bunlardan birisi üzerinde odaklaşmasıdır (Ekici 2002; Akt. Tatar 2006).

Bireyin öğrenme stiline boyutları farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Guild ve Garger 1998; Akt. Karataş 2004). Bu üç boyutu şu şekilde açıklamak mümkündür:

1. Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimini ifade eden öğrenme stili modelleri bu gruba girmektedir. Örneğin; Gregorc Öğrenme Stili

Modeli, Katleen Butler Öğrenme Stili Çalışması, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Bernice McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver ve J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli...

2. Duyuşsal Boyut: Gudu, dikkat denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikleri vurgulayan öğrenme stili modelleridir. Örneğin: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver ve J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli...

3. Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimini vurgulayan öğrenme stili modelleridir. Örneğin: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver ve J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli...

1.4.3. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stili modellerinden en bilinenleri olan Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Dunn Öğrenme Stili Modeli, Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Modeli, 4 MAT Öğrenme Stili ve Kolb Öğrenme Stili Modeli aşağıda açıklanmıştır.

1.4.3.1. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc her insanın zekasının farklı olduğunu ve bireyin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde zekanın en önemli etmen olduğunu ileri sürmektedir. Kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stiline oluşmasında algılama yeteneğinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gregorc'a göre kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturur (Ekici 2001). Gregorc Öğrenme Stili Modeli bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir (Cornet 1983; Guild ve Garger 1998; Akt. Ekici 2003).

Gregorc Öğrenme Stili Modelinde, varlıkların ve olayların kavranmasını sağlayan algılama yeteneği, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık ve random (ardışık olmayan) düzenleyenler olmak üzere farklılık göstermektedirler. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Buna göre Gregorc Öğrenme Stilleri Modelinde; somut ardışık, soyut ardışık, somut random, soyut random öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Gregorc 1979; Akt. Ekici 2001). Belirtilen dört öğrenme stiline sahip bireyler kısaca şu özellikleri taşımaktadırlar:

Somut ardışık öğrenme stiline öğrenme stiline sahip bireyler; yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler, bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler ve somut materyallerle ilgilenmekten hoşlanırlar (Gencel 2006). Bu bireylerin beş duyu organları son derece gelişmiştir (Ekici 2003).

Soyut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler, fikirlere ve kavramlara önem verirler, yeni kavramlar ve fikirler üretmekten hoşlanırlar. Bilgileri uzman kişilerden almayı tercih ederler (Bolat 2007).

Somut random öğrenme stiline sahip olan bireyler, problem çözme konusunda üstün yeteneklere sahiptirler. Sebepleri araştırmaktan, bağımsız olarak çalışmaktan hoşlanırlar. Problem çözümede kendilerine sistematik plan verilmesine ihtiyaç duymazlar. Laboratuvar yöntemi, gözlem gezisi vb. gibi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Peker 2003; Akt. Karakış 2006).

Soyut random öğrenme stiline sahip olan bireyler için öğrenilecek bilgilerde bir düzen olmasına gerek yoktur, bilgileri kendileri organize etmeyi tercih ederler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği... vb. gibi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Karakış 2006).

1.4.3.2. Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn'a göre bireylerin öğrenme eylemini belirli bir düzeyde gerçekleştirebilmeleri için, öğrenme etkinliği sırasında çevresindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır (Karataş 2004).

Bazı öğrenciler sessiz ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları müzik eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Bazıları ışıklı ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları da ışısız ortamda çalışmayı tercih ederler (Ülgen 1997; Akt. Zengin 2008). Eğer öğrenme ortamı öğrencinin öğrenme özelliklerine göre düzenlenirse, öğrenmenin kalitesi ve miktarı artmaktadır (Koçak 2007). Öğrenme stillerini, öğrenmeye odaklanma ve bilgiyi işleme yolları biçiminde ifade eden Dunn ve Dunn, öğrenmeyi çevredeki uyarıcılarla ilişkilendirmektedir. Modele göre, bireylerin tercih ettikleri uyarıcılar, öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymaktadır (Dunn 1983; Akt. Gencel 2006).

Bu model, uyarıcılar adı verilen beş temel kategoriden oluşmaktadır. Bu beş temel kategori içinde öğrenmeye etki eden yirmi bir farklı bileşen vardır (Thomson and Mascazine 1997; Acat vd. 2004; Akt. Tatar 2006). Bu beş farklı bileşen aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Çevresel Unsurlar

Ses düzeyi, ışık, sıcaklık, dizayn olmak üzere 4 etmeni içermektedir. Sessizliğe karşı seslilik, loş veya parlak aydınlatma, ılık veya serin ısı, düzenliye karşı dağınık ortam planı bireylerin gereksinimlerine dayalı olarak ortaya konan seçilmiş öğrenme stili özellikleri, öğrenci için uyarıcı ya da destekleyici olabilir (Dunn vd.1991; Akt. Öztürk 2007).

2. Duygusal Unsurlar

Duygusal uyarıcılar motivasyon, azim, sorumluluk ve yapı alt boyutlarından oluşmaktadır. Buna göre, öğrencinin motivasyon düzeyi ve motive olabilme yeteneği, görevlerini zamanında yerine getirme isteğine sahip olması ve tek başına sorumluluk alabilmesi, amaçlara ulaşmak için yapılandırılmış bir eylem planına gereksinim duyup duymaması öğrenme ortamının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereken duygusal uyarıcılardır (Dunn ve Dunn 1993; Fer 2003; Akt. Gencel 2006).

3. Sosyolojik Unsurlar

Öğrenme stilinin sosyolojik unsurları; öğrencilerin çalışırken yalnız başına, bir otorite ile birlikte, bir arkadaşı ile birlikte, küçük bir grupta, büyük bir grupta veya başka değişik durumlarda öğrenmeye karşı nasıl tepkide bulunacaklarını belirler (Güneş 2004; Akt. Tatar 2006).

4. Fizyolojik Unsurlar

Öğrenme stilinin fizyolojik unsurları; algısal unsurlar (görsellik, işitsellik ve dokunsallık), yeme-içme unsuru (yiyecek-içecek eşliğinde mi yoksa bunlar olmadan mı çalışmak), zaman unsuru (sabahları mı, öğleden önce mi, öğleyin mi veya akşamları mı çalışmak) ve hareketlilik unsuru (oturarak, gezerek) şeklindedir (Başer 2006; Akt. Tatar 2006).

5. Psikolojik Unsurlar

Dunn ve Dunn (1987), öğrenirken beynin sağ yarım küresini kullanan öğrencilerin bütünsel (global), sol yarım küresini tercih eden öğrencilerin ise çözümsel (analitik) düşünen bireyler olduklarını vurgulamakta ve bu özelliği psikolojik uyarıcılar boyutunda incelemektedirler (Guastello 1998; Akt. Gencel 2006).

1.4.3.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha ve Reichmann üç boyutlu bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stilleri şu biçimde sıralanabilir (Jonassen ve Grobowgki 1999; Riding ve Rayner, 1998; Akt. Güven 2004):

- Katılımcı-Kaçınan
- İşbirlikli-Yarışmacı
- Bağımlı- Bağımsız

Bu stillere sahip bireylerin belirgin özellikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1: Grasha-Reichmann Öğrenme Stillерinin Özellikleri

Katılımcı	Kaçınan
Ders içeriği ile ilgili bilgi isteme	Ders içeriği ile ilgili bilgi istememe
Sınıftan hoşlanma	Sınıftan hoşlanmama
Öğrenmeyi isteme	Öğrenmeyi istememe
Yönlendirmeleri izleme ve uyum sağlama	Yönlendirmeyi izlememe ve uyumsuz olma
İşbirlikli	Yarışmacı
Etkinlikleri paylaşmayı tercih etme	Yarışmacı ve ben merkezli
İşbirliği	Kendi ile ilgilenme ve kazanmaya güdülenme
İşbirliğinden hoşlanma	Oyunlardan ve yarışmalardan hoşlanma
Grup çalışmasından hoşlanma	Grup oyunlarından hoşlanma
Bağımsız	Bağımlı
Kendi kendine çalışma	Öğretmenin kılavuzluğuna güvenme
Görevlerin karmaşıklığı	Güdülenme ve destek gerektirme

Güven (2004) ‘den esinlenerek hazırlanmıştır.

1.4.3.4. Carl Jung Öğrenme Stili Modeli

Jung, temelde iki insan tipi üzerinde durmuştur: Dışadönük ve içedönük. Bu insan tiplerinin temel özellikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2: Jung'un Karakter Tipleri

DIŞADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
<ul style="list-style-type: none">· Dışa dönüktür.· Dış dünyaya yönelir.· Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür.· Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz.· Değişiklikleri, yenilikleri sever.· Çabuk kırılmaz.· Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez.· Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır.· Kararsızlık göstermez.· İşlerinde geç kalmaz.	<ul style="list-style-type: none">· Kendisine dönüktür.· Anılar, hayaller dünyasında yaşar.· Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun uzun düşünür.<ul style="list-style-type: none">· Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu nedenle karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur.· Utangaçtır.· Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu olarak, başkasıyla kurduğu, ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz.· Çevresine uymakta güçlük çeker.

Veznedaroğlu ve Özgür (2005)' den alınmıştır.

İnsanlar algılama sürecindeki eğilimlerine göre ikiye ayrılabilir: Algısallar ve sezgiseller. Algısallar gözlem ve deneylerden elde edilmiş gerçek, somut, sayılabilir veriler, olguları tercih ederler, pratiktirler, süreçlere ve detaylara odaklanırlar. Sezgiseller ise içebakış ve hayal gücü aracılığıyla anlamlara ve olasılıklara odaklanırlar. Kavramları, ilişkileri tercih ederler. Jung'un tipolojisine göre insanlar karar verme süreçlerindeki eğilimlerine göre ikiye ayrılırlar; düşünürler ve hissedenler. Düşünürler objektif, mantık ve analize dayanan kararlar verme eğilimi gösterirler. Şüphelidirler, kurallara dayalı karar verirler. Hissedenler ise değerlere ve diğerlerinin üzerindeki etkiye bağlı olarak öznel kararlar verme eğilimindedirler. Takdir edicidirler, kişisel ve insani koşulları göz önünde bulundururlar. İnsanların hayata karşı yaklaşımlarını temsil eden iki tip bulunmaktadır: Karar verici ve azimli. Karar vericiler önceden tasarlanmış planlara bağlı çalışan, organize, kişilerdir. Ajandalar oluşturup takip ederler. Tam olmayan bir veriyle karşılaştıklarında yaptıkları işi geçici olarak durdurma eğilimindedirler. Azimliler ise plansız, doğal, esnek, yeniliklere ve olasılıklara bağlı olarak yaşayanlardır. Değişen durumlara uyum sağlama ve daha fazla veri elde etmek için geçici durumlara direnme eğilimindedirler (Veznedaroğlu Ve Özgür 2005).

1.4.3.5.Kolb Öğrenme Stili Modeli (Yaşantısal Öğrenme Kuramı)

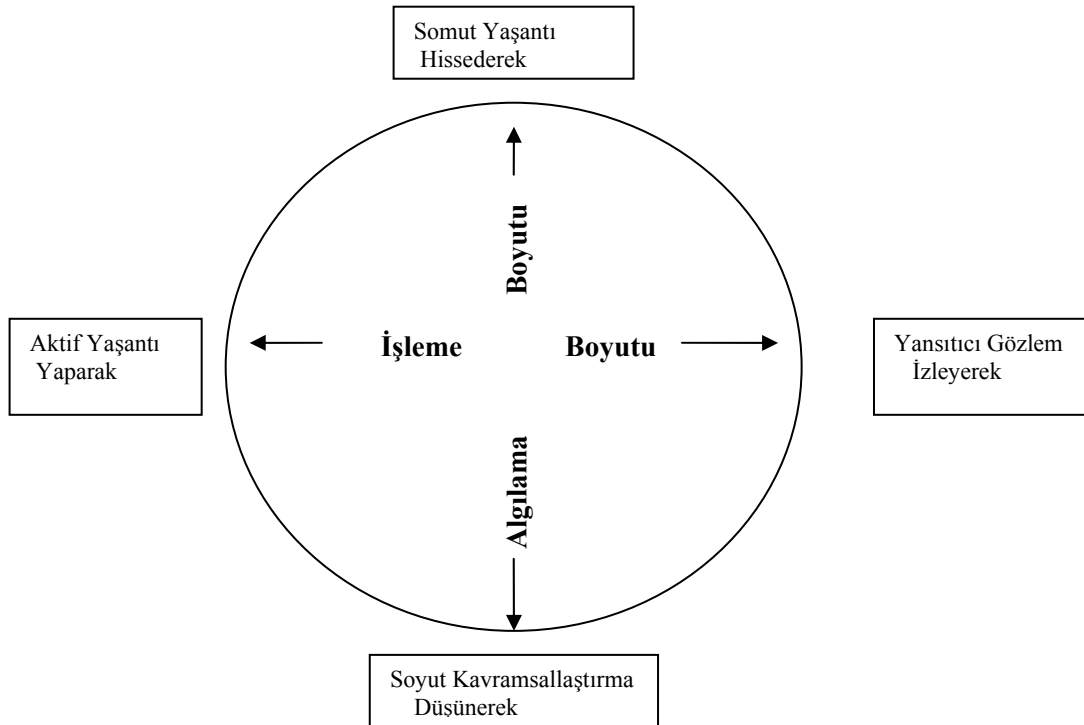
Yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi temele alan Dewey, öğrenme sürecinde bireylerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır (Yoon 2000; Kolb 1984; Akt. Gencil 2006). Kolb'un yaşantıya dayalı öğrenme modeli, 1923 yılında Jung tarafından ortaya konulan öğrenme döngüsü modeline dayanır. Jung'un modelinden etkilenen Kolb, 1960'lı yıllardan itibaren yaşantıya dayalı öğrenme üzerinde çalışmış, 1970'lerde kişilerin öğrenme stillerini temel alan yaşantıya dayalı öğrenme modelini ortaya koymuştur (Peker 2003; Akt. Mutlu ve Aydoğdu 2003). Öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak açıklayan yazar, bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır. Böylece bu süreç bir döngü biçiminde devam etmekte, yeni deneyimler kazanılmakta ve bu deneyimler daha sonraki öğrenmelerde yönlendirici rol oynamaktadır (Kolb 1984; Whitcomb 1999; Yoon 2000; Akt. Gencil 2006).

Kolb'un sınıflamasına göre dört farklı öğrenme stili vardır. Bu dört farklı öğrenme stilinden biri, öğrencinin baskın öğrenme stilini ve buna bağlı olarak da öğrenme tercihlerini ortaya koymaktadır. Yaşantısal öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarının yaklaşımlarından farklıdır. Yaşantısal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarına üçüncü bir alternatif olmaktan ziyade, öğrenmenin, yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, yaşantısal öğrenme kuramında, öğrenme, iş, diğer yaşamsal etkinlikler ve bilginin yaratılması arasındaki bağ önemlidir. Öğrenmedeki bu bakış açısına "yaşantısal" denilmesinin nedeni, bilimsel dayanaklarını John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'in yaşantısal öğrenme modellerinden almış olması ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu özellikler, yaşantısal öğrenme kuramını, öğrenme sürecinde bilginin kazanılması, yönlendirilmesi ve soyut sembollerin hatırlanmasına önem

veren biliş kuramları ile bilincin ve kişisel yaşantının rolünü reddeden davranışçı öğrenme kuramından ayırmaktadır (Kolb 1984; Akt. Karakış 2006).

Yaşantısal öğrenme modeline göre bireyin beklentileri ve yaşantılarının kaynaşması ile öğrenme oluşmaktadır. Öğrenmenin yaşantılara bağlı süreklilik gösteren bir süreç olması, bütün öğrenmelerin tekrar öğrenme olduğunu göstermektedir. Bir öğrenme durumuna bireyler az ya da çok bir bilgi birikimi ile girmektedir. Eğiticinin görevi ise hem yeni bilgileri aktarmak hem de gerektiğinde eski bilgileri değiştirmektir. Eski inançlara olan bağlılıktan dolayı yeni düşünceler kolaylıkla benimsenemez. Eğitim süreci ise bireyin inanç ve kuramlarını ortaya çıkarır, bunları inceler ve test eder, daha sonra bunları yeni düşüncelerle birleştirirse öğrenme kolaylaşır (Kolb 1984; Akt. Karakış 2006).

Kolb'a göre öğrenme sürecinin iki önemli boyutu vardır. Bunlardan birincisi, soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır. İkincisi, aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde, bireyin bilgiyi nasıl algıladığını somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma; nasıl işlediğini de yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı açıklar (Mutlu ve Aydoğdu 2003).



Şekil 1: Bireyin Bilgiyi Algılama ve İşleme Boyutları (McCarthy 1987; Akt. Tatar 2006)

Bireyin bilgiyi algılama ve işleme biçimlerini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar; somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Bu dört biçim aşağıda açıklanmıştır:

Somut Yaşantı: Bu öğrenme biçiminde, yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ile hissetmek önemlidir. Düşünmek çok önemli değildir. Sorunların çözümünde düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, diğer bireyler ile birlikte olmaktan mutluluk duyarlar. Ayrıca bu türlü görüş ve düşüncelere açıktırlar (Kolb 1984; Akt. Öztürk 2007). Oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma başlıca öğrenme etkinlikleri arasındadır (Güven 2004). Somut deneyimlerle öğrenmeyi tercih eden öğrenciler, öğrenme konusuyla ilgili özel durumlara ve örneklerle, olayların içinde yer almaya gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gereklidir. Örnek olay incelemelerinin ve rol oynama etkinliklerinin söz konusu öğrenme yoluna uygun olduğu belirtilmektedir (Gencel 2006).

Yansıtıcı Gözlem: Bu öğrenme biçiminde, bireyler uygulamalar yerine olayların özünü kavrayarak ve “Doğru nedir? Nasıl oluşur?” gibi sorulara cevap bulmaya çalışırlar. Genellikle, düşünce ve olayları duyguları yoluyla anlama, görüşlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme gibi davranışlar gösterirler (Kolb 1984; Akt. Öztürk 2007). Gözlemci rolü vererek, konuyu farklı açılardan inceleme imkânı veren öğrenme-öğretme etkinlikleri, düz anlatım yönteminin uygulandığı ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen nesnel test maddelerinden oluşan sınama durumları önerilir (Öztürk 2007). Yansıtıcı gözlemlerde, neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır. Bu nedenle konular farklı bakış açıları ile sunulmalıdır. Öğrenme konusuna ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymaya olanak veren tartışma, bu aşamada kullanılması önerilen yöntemlerden biridir. Tartışma sürecinde öğrenciler hem kendi düşüncelerini yansıtmakta hem de diğerlerinin görüşlerini anlama fırsatı bulmaktadırlar (Lewin 2000; Peirce 2000; Akt. Gencel 2006).

Soyut Kavramsallaştırma: Bu öğrenme biçiminde bireyler düzenli planlamalar yapma konusunda başarı gösterirler. Bu öğrenme biçiminde birey mantık, düşünce ve kavramları kullanmaya yoğunlaşmıştır. Olayların mantıksal analizi yapıldıktan sonra düşünerek öğrenme tercih edilir. Böylece bireyler kuram ve düşünce geliştirebilirler (Kolb 1984; Akt.Öztürk 2007). Kolb bu öğrenme biçimini benimseyenlerin tek başına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesini ve düşüncelerin yapıları bir şekilde sunulmasının etkisinin öğretim için gerekli olduğunu belirtir (Demirkaya 2004; Akt. Öztürk 2007). Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler, bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına gereksinim duymaktadır. Diğer bir deyişle, bu aşama öğrenme konusu hakkındaki teorik bilginin belli bir düzen içinde verilmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmen tarafından yapılan özetlemeler, anlatımlar uygun görülmektedir. Ayrıca, öğrencilere bireysel çalışma olanağı verilmesi, okuyarak öğrenmeleri için ortam yaratılması önerilmektedir. Soyut kavramsallaştırma aşamasında öğrenmeyi kolaylaştıran diğer etkinlikler laboratuvar çalışmaları, bilgisayar destekli öğretim ve projeler olarak sıralanmaktadır (Kolb 1984; Akt. Gencel 2006).

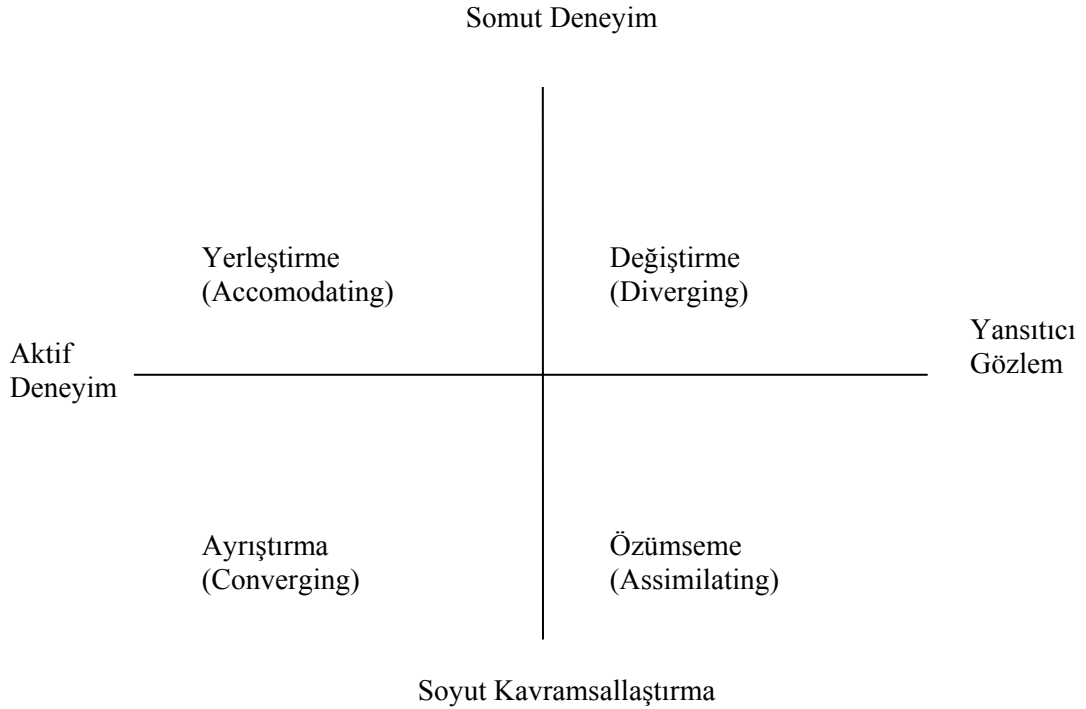
Aktif Yaşantı: Bu öğrenme biçiminde, bireyler başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılıdırlar. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler. Buna bağlı olarak, yapılan işlerin sonucu da çok önemlidir (Kolb 1984; Akt. Öztürk 2007). Aktif yaşantının özünde, iş yapma becerisi risk alma ve insanları ve olayları etkileme vardır. Kolb bu bireyler için öğrenme-öğretme ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade eder (Demirkaya 2004; Akt. Öztürk 2007). Bu aşamada öğrencilere yaptıkları uygulamalarla ilgili geri bildirim verilmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır (Hein ve Budny 2000; Kılıç 2002; Akt. Gencel 2006).

Kolb'a göre öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört öğrenme aşamasından da geçmelidir. Öğrenme döngüsü öncelikle somut deneyimden yansıtıcı gözleme, sonra da soyut kavramsallaştırmadan aktif yaşantıya doğru yapılandırılmalıdır (Kolb 1984; Akt. Gencel 2006).

Kolb'un öğrenme stilleri modelinde bir bireyin öğrenme stili yukarıda bahsedilen dört alanın bileşeni şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Birey, öğrenme stilleri ölçeğine verdiği

yanıtlardan aldığı puanlarla aşağıdaki dört öğrenme stilinden birinde yer alır. Böylece daha önce Chevrier ve arkadaşlarının (2000; Akt. Veznedaroğlu ve Özgür 2005) belirttiği gibi, insanın kendisini de nitelermeye yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Bu öğrenen ya da insan tipleri aşağıdaki gibidir:

- Yerleştiren (Accomodator)
- Özümseyen (Assimilator)
- Değıştiren (Diverger)
- Ayırıştırın (Converger)



Şekil 2: Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Kolb 2000; Akt. Gencil 2006)

Kolb'un öğrenme stilleri sınıflamasına göre ortaya çıkan dört öğrenen tipi aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

1- Değiştiren Öğrenme Stili

Kolb bilgiyi; somut yaşantı yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işleyenleri değiştirenler diye adlandırmıştır (McCarthy 1987; Fox and Bartholomae 1999; Akt. Tatar 2006). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin temel yeteneği, somut durumları birçok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Ayrıca bu bireyler olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmekte, farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan zevk almaktadırlar. Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup, tarafsız yargılarda bulunabilirler. Kültürel ilgileri yoğundur ve düşüncelerini biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin en zayıf yönleri; seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalmalarıdır (Kılıç ve Karadeniz 2004). Değiştiren, somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize eden kişilerdir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler sosyal çalışmalar, gazetecilik, psikoloji, edebiyat, sanat/tiyatro gibi alanlardaki meslekleri tercih etmektedirler (Güven 2003; Akt. Bolat 2007).

2- Özümseyen Öğrenme Stili

Özümseyenler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler (Fox and Bartholomae 1999; Akt. Tatar 2006). Özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanmalarının yanı sıra, öğretmeni en önemli bilgi kaynağı olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda, bilgiyi öğretmen ve diğer uzman kişilerden almayı tercih ederler. Dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminde olduklarından, özümseyen öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarında başarı gösterdikleri belirtilmektedir (Kolb 1984; Kılıç 2002; Akt. Gencel 2006). Bu bireylerin zayıf yönleri; hayal kurma, pratik uygulamalardaki eksiklik ve sistematik bir yaklaşım izleyememeleridir (Mutlu ve Aydoğdu 2003). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler biyoloji, eğitimcilik, öğretmenlik, hukuk, sosyoloji, kütüphanecilik, matematik gibi meslekleri tercih etmektedirler (Güven 2003; Akt. Bolat 2007).

3-Ayrıştırıcı Öğrenme Stili

Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp aktif yaşantı yoluyla işlerler (Fox and Bartholomae 1999; Akt. Tatar 2006). Detaylara önem veren bu bireyler, parçalardan bütünü anlamaya çalışırlar. Felder (1996), bu bireylerin yeni bilgi ile ilgili kaynakları daha önceden okumaya çalıştıklarını ve daha sonra uyguladıklarını ayrıca yanlış yaparak doğruyu öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir (Akt. Kılıç ve Karadeniz 2004). Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih eden ayrıştırıcı stiline sahip öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimlere gereksinim duydukları da belirtilmektedir (Kolb 1999; Akt. Gencel 2006). Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin kendi öğrenme stillerini geliştirebilmeleri için yeni düşünme ve uygulama yolları yaratma, yeni düşünceleri deneme, en iyi çözümü seçme, hedefler belirleme ve karar verme konularında daha çok pratik yapmaya gereksinimleri vardır (Ergür 1998). Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama yapma bu öğrenme stiline sahip bireylerin belli başlı özellikleridir (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler tıp, mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji kullanmaya ağırlık veren meslekleri tercih etmektedirler (Güven 2003; Akt. Bolat 2007).

4-Yerleştiren Öğrenme Stili

Bu bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayıp aktif yaşantı yoluyla işlerler (Fox and Bartholomae 1999; Akt. Tatar 2006). Somut deneyimlere etkin bir şekilde katılarak öğrenirler. Uygulamaya ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi tercih ederler (Kılıç ve Karadeniz 2004). Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme sürecinde yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Öğrenme durumunda bireyler açık fikirlidir ve değişimlere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar (Ekici 2003; Akt. Bolat 2007). Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümler yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedir. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stiline sahip öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Bunun yanı sıra, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerine daha çok

yer vererek çalışmalarının sonuçları ile ilgili daha fazla bilgi toplamak ve analiz yapmak; öğrenme etkinliklerinde fiziki olarak daha az, zihinsel olarak daha aktif rol almaya çalışmak; diğer bireylerin sınama yanılmalarında örnek alma fırsatı yaratmaya, özümseyen öğrenme stilini benimseyen kişilerle birlikte çalışma olanakları yaratarak olayların arkasındaki mantığı görmeye çalışmak; bir olayın en önemli yönleri yerine uzun dönemde yararlı olacak yönleri üzerinde odaklaşmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin daha çok harekete dayalı pazarlama, satış gibi meslek alanlarında daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir (Kolb 1984; Akt. Karakış 2006).

1.4.3.6. 4 MAT Öğrenme Stili Modeli

McCarthy, öğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlamıştır. McCarthy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stilleri diğer araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merril, Hunt, Kolb) bulguları ile benzerlik göstermektedir (McCarthy 1987; Akt. Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın 2003).

McCharty hazırladığı öğrenme stili modelinde Kolb öğrenme stili modelini geliştirmiş ve geliştirdiği yeni modele 4MAT adını vermiştir. Bu yeni modelde McCharty hem öğrenme stillerinin sağ sol beyin yarım küreleri ile ilişkisini ortaya koymuş hem de her bir öğrenme stiline sahip olan bireylerin öğrenmeleri esnasında cevap aradıkları ne, niçin, nasıl ve ise sorularının önemi üzerinde durmuştur (Ekici 2003; Akt. Denizoğlu 2008).

Sağ ve sol beyin fonksiyonları üzerine yapılan araştırmalar 1950'li yıllarda nörobiyolog Roger W. Sperry ile başlamıştır. Bu araştırmalar, ilk olarak kediler üzerinde, daha sonra epilepsi nöbetleri geçiren kronik hastalar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dr. Sperry ve çalışma arkadaşları yaptıkları araştırmalarda aşağıdaki üç önemli bulguyu elde etmişlerdir (McCarthy 1987; Akt. Tatar 2006):

- a. Beynin her iki yarısı, yani sağ ve sol yarıküreler, bilgiyi farklı şekillerde işlerler.
- b. Ayrık-beyin (split-brain) hastaları iki farklı insan gibi görünmektedir. Her birinin beyin yarı küreleri kendine özgü bilgiyi işleme yoluna ve farklı düşünme moduna sahiptir.
- c. Her iki beyin yarıküresi aynı derecede önemlidir.

1.4.3.6.1. Beynin Sağ ve Sol Yarı Kürelerinin Özellikleri

Beyin bir bütün olarak çalıştığı halde, fiilen iki yarım küreye bölünmüştür. Her bir yarım küre birbirinden farklı fonksiyonlara sahiptir ve her bir kişide bunlardan biri baskındır (Maviş 2001; Akt. Tatar 2006).

Yapılan araştırmalar etkili bir öğrenme ve kalıcı bir hafıza gücü için, öğrenme esnasında beynin her iki yarım küresinin de öğrenme faaliyetleri içine sokulması gerektiğini göstermektedir. Çünkü her iki yarım küre birbirini tamamlayan fonksiyonlara sahiptir (Duyar 1996; Akt. Tatar 2006). Fakat klasik eğitim sisteminde daha çok sol yarıküre ağırlıklı akademik bilgilere prim verilmekte; sağ tarafın faaliyetleri ise ihmal edilmektedir (Saygın vd. 2000; Akt. Tatar 2006). Beynin sağ ve sol yarım küreleri farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler Tablo 3’de sıralanmıştır (McCarthy 1987; Akt. Tatar 2006).

Tablo 3: Beynin Sol ve Sağ Yarı Kürelerin Özellikleri

Sol Yarı Küre	Sağ Yarı Küre
Zihinsel ağırlıklıdır.(Rasyoneldir)	Sezgiseldir.
Yazmayı ve konuşmayı tercih eder.	Çizmeyi ve kullanmayı tercih eder.
Sözlü talimatlara uyar ve sözlü öğretimi tercih eder	Yazılı ya da görsel talimatlara uyar ve görsel öğretimi tercih eder.
Kelimelerle, sayılarla düşünür. Yani sol Beynin anahtarı, kelimeler ve sayılardır.	Görüntülerle düşünür. Yani sağ beynin anahtarı görüntülerdir.
Analiz eder.	Sentez yapar.
Objektiftir.	Subjektiftir.
Farklılıklara bakar.	Benzerliklere bakar.
Kuramsaldır.	Deneyseldir.
Vücudun sağ tarafını kontrol eder.	Vücudun sol tarafını kontrol eder.
Gerçekçidir.	Duygularla hareket eder.
Her şeyi bir anda algılayamaz.	Birçok farklı şeyi bir anda algılayabilir.
Ayrıntularla ilgilenir. Örneğin gül bahçesindeki tek bir güle odaklanır.	Bütünseldir. Aynı anda çok şeyi düşünür.
Sebep ve sonucu görür.	Uygunluğu görür.
Eleştireldir.	Yapıcıdır.

McCarthy, bireylerin bilgiyi farklı şekilde algılayıp farklı şekilde işlediklerini belirtmiştir. McCarthy öğrenme stili modelinde de, Kolb öğrenme stili modelinde olduğu gibi, öğrenme yetenekleri, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olarak dörde ayrılmıştır. Bireylerin bilgiyi algılama şekilleri somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma; bilgiyi işleme şekilleri ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıdır (Karakış 2006). McCarthy öğrenme stillerini dört gruba ayırmıştır (McCarthy 1987; Akt. Karakış 2006): “Birinci tip öğrenen (imgesel öğrenen)”, “ikinci tip öğrenen (analitik öğrenen)”, “üçüncü tip öğrenen (sağ-duyulu öğrenen)” ve “dördüncü tip öğrenen (dinamik öğrenen)”Aşağıda dört öğrenme stili ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

1-Birinci Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler)

Bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. İmgesel öğrenenler, problemlerle kişisel olarak ilgilenmek isterler. Problemin o andaki karmaşıklığına çözüm bulmak için sistematik ve bilimsel tercih yerine sezgilerine dayanan bir yaklaşımı tercih etmektedirler (Karakış 2006). Öğrenme çemberinin sağ üst çeyreğinde gösterilen bu öğrenme biçiminde izleyerek ve hissederek öğrenme tercih edilir (Öztürk 2007). Bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini tercih ederlerken ‘niçin’ sorusuna cevap ararlar. Öğrendiklerinin iç yüzünü kavramaya, bu konuda düşünmeye önem verirler. Uyum içerisinde çalışırlar. İmgesel öğrenenler, yenilikçi, hayal gücüne sahip, fikir insanıdır. Fikir alışverişinde bulunabilecekleri gruplarla verimli çalıştıkları ve kişiler arası görüş alışverişine olanak sağlayan tartışma yöntemi gibi öğretim yöntemlerini tercih ederler (Karakış 2006). Öğrenmekte önem verdikleri vurgu “ilişkiler kurma”dır. Konunun anlamı ve öğrenciyi ilgilendiren yanı, tartışma yolu ile canlandırarak, öykü gibi yollar kullanılarak kazandırılır (Weber ve Weber 1990; Akt. Öztürk 2007). Özel tecrübelerden öğrenmeyi tercih ederler. İnsanların davranış ve tutumları ile ilgilenirler. Pratik ve açık sözlüdürler. Gerektiğinde öğretmen ya da diğer bir otoriteden yardım almayı tercih ederler ve otoriteye saygı duyarlar (McCarthy 2000; Akt. Başbüyük, 2004).

Güçlü yanları: Yenilikçi olma, hayal gücü, fikir alışverişinde bulunabilme,

Amaçları: Önemli konulara odaklanmak, önemli konularda işin içinde bulunmak uyumu yakalamak,

Favori Soruları: Niçin?

Seçtikleri Meslekler: Danışmanlık, öğretim, örgütsel gelişme, beşeri ve sosyal bilimler (Mc Carthy 1982; Akt. Öztürk 2007).

2.İkinci Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler)

Bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Analitik öğrenenler, karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünceye önem verirler ve ayrıntılardan hoşlanırlar. Olayların özünü kavramayı ve bilgiyi kritik ederek kendi bilgileri ve yeni bilgileri analiz ederler. Anlatım yönteminin uygulandığı geleneksel sınıflardan hoşlanan analitik öğrenenler, ders kitaplarının izlendiği öğretim ortamında ‘ne’ sorusuna cevap ararlar (Karakış 2006). Modelin sağ alt köşesinde yer alan bu bireyler var olan bilgileriyle kişisel gözlemlerini bütünleştirmekte çok yeteneklidirler. Mühendis aklı, denebilecek bir düşünme biçimine sahiptirler. Görüşleri kavramlaştırarak, yeni düşünce kavram ve modellerle çalışırlar. Tümevarımcı bir düşünme yolu seçerler (Güven 2004). Çalışmalarında titizdirler ve çalışkandırılar, şartlar isı anlaşılmaz hale getirirse gerçekleri tekrar incelerler. Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar, okullar bu tip öğrenciler için çok idealdir. Kesinliği en üst düzeye çıkartmak isterler. Zihinsel yeterlilikleri ve bireysel etkililikleri araştırınırlar. Geleneksel anlatma yöntemi uygulandığında ve ders kitaplarının izlendiği öğretim sekinde daha iyi öğrenirler (Mc Carthy 1982; Akt. Öztürk 2007).

Güçlü yanları: Kavram ve modeller oluşturmaları.

Amaçları: Zihinsel farkında olmak ve kendilerini yeterli kılmak.

Favori soruları : Ne?

Seçtikleri meslekler: Temel bilimler, matematik, araştırma ve planlama bölümleri, doğal bilimler (Mc Carthy 1982; Akt. Öztürk 2007).

3.Üçüncü Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler)

Bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Sağ-duyulu öğrenenler, kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Teorileri test ederek öğrenirler. Faydaya ve sonuca ulaşmaya önem verirler. Problem çözmede iyidirler ve problemleri başkası değil kendileri çözmek isterler. Deney yaparlar ve yaptıkları deney üzerinde fikir yürütürler, fikirleri pratiğe dökerler (Karakış 2006). Modelin sol alt çeyreğinde bulunan bu öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Belirgin bir konuda odaklaşarak öğrenirler. Duyularla öğrenme yaklaşımını kullanırlar. Düşünme ve yapma, deneme, oluşturma, kullanılabilirlik, düzenleme işlemlerinde başarılıdırlar. Okulda sağlanan bilgilerin teorik olması ve uygulama imkânının sağlanmamasından ötürü okuldan hiç hoşlanmazlar. Genellikle yararcı ve sorun çözmeyi seven bir yapıya sahiptirler. Ara sıra emretmeyi seven bir tipte elleriyle uygulama yapabilecekleri yaşantılara ihtiyaç duyarlar. Etkili öğretim için, öğretmen bu grup öğrencilere “Nasıl?” sorusunun cevabını vermeli ve öğrenilen şeylerin gerçek uygulamalarını göstermelidir. Öğrenmekte önem verdikleri vurgu “fikirlere başvurma”dır. Otoriteyi olması gerektiği gibi görürler (Mc Carthy 1982; Mc Carthy 1990; Akt. Öztürk 2007).

Güçlü Yanları: Fikirleri pratiğe uygulama

Amaçları: Geleceği emniyete almak için bugünkü görüşlerini ortaya koymak, üretkenlik ustalık.

Favori Soruları: Bu iş nasıl yapılır?

Seçtikleri Meslekler: Mühendislik, uygulamalı bilimler, hemşirelik doktor, teknoloji (Mc Carthy 1982; Akt. Öztürk 2007).

4.Dördüncü Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler)

Bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Dinamik öğrenenler, izlemek yerine aktif olarak faaliyette bulunarak öğrenmeyi tercih ederler. Yeni şeyler konusunda heyecanlı ve değişikliklere karşı uyumludurlar. Değişikliklerden ve risk almaktan çok hoşlanırlar. Bu tip öğrenme stiline sahip olan bireyler için okul can sıkıcıdır (Karakış 2006). Modelin sağ üst çeyreğinde yer alan bu öğrenciler aktif öğrenme yaklaşımını

tercih etmektedirler. Yapma ve hissetme yoluyla deneme yanılma yöntemi ile öğrenirler. Gizli ihtimalleri araştırma, kendi kendilerine keşfetme konusunda başarılıdırlar. Bu stile sahip öğrenciler izlemek yerine aktif olarak faaliyette bulunarak öğrenmeyi tercih eder. Karşılaştıkları beklenmedik durumlar karşısında pratik çözümler bulmakta çok yeteneklidirler. Öğrenmede önem verdikleri vurgu “orjinal adaptasyonlar oluşturma”dır. Problemlerini sezgi yoluyla çözerler. Fakat bu çözüme nasıl ulaştıklarının rasyonel (mantıklı) bir açıklamasını bulmakta güçlük çekerler. İnsanlarla ilişkilerinde rahattırlar. Birçok durumda doğal liderler olarak ortaya çıkarlar. Kendilerini çok iyi ifade ederler. Onlar için sınıfta oturup ders dinlemek katlanılması zor bir iştir. Fiziksel etkinlik peşindedirler. Okul onlar için çok fazla kalıpsal ve beklentilerini karşılamaktan uzaktır. Öğretmen bu öğrencilere özellikle sentez yapabilecekleri ve sorun çözebilecekleri alıştırmalar vererek zihinlerindeki ‘...ise?’ sorusunu cevaplamalarına yardımcı olabilir. Açık uçlu sorular ve araştırma projeleri öğrenmeyi pekiştirmek için kullanılır. Takım çalışması önemlidir. Bu öğrenciler için öğretim yöntemlerinden grup tartışması, rol yapma, alan gezisi, kalite çemberi, benzetişim, beyin fırtınası kullanılabilir (McCarthy 1982; McCarthy 1990; Akt. Öztürk 2007).

Güçlü yanları: Planları yerine getirme mücadele etme.

Amaçları: Fikirleri eyleme dönüştürmek, bir şeye sebep olmak.

Favori soruları: İse ne olur?

Seçtikleri Meslekler: Pazarlama, satış-tezgâhtar, eğlence, eğitim, aksiyon gerektiren yönetim işleri, sosyal meslekler (McCarthy 1982; Akt. Öztürk 2007).

1.5. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Son yıllarda gittikçe önem kazanan öğrenci merkezli eğitimin temelinde yatan en önemli unsurlardan biri bireysel farklılıklardır. Öğrencilerdeki bu farklılıklar onların öğrenim sürecine de yansımaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı öğrencilerin bireysel farklılıkların, buna dayalı olarak da öğrenme stillerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Öğrenme stillerine dayalı öğretimle bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir sınıf ortamı oluşturmak mümkün olacaktır. Bu sayede her öğrenciye hitap edileceği için hemen her öğrencinin başarılı olması, en azından hiçbir öğrencinin kendisini başarısız ve dışlanmış hissetmemesi sağlanacak,

başarının tadına varan öğrencilerin öz güvenlerindeki artış da kaçınılmaz olacaktır. Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde öğretmenin uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirlemesi daha rahat olacaktır. Sınıfta hemen hemen her öğrenciye ulaşabildiğini hisseden bir öğretmenin huzur ve motivasyonundaki artış yadsınamayacak kadar önemlidir. Bu durum sınıf iklimini elbette olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırmanın amacı ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stil ve biçimlerini, öğrenme biçimi puanlarını belirleyip, bunların sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymaktır.

1.6. Problem Cümlesi

İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, biçimleri ve öğrenme biçimi puanları ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.7. Alt Problemler

1. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri nelerdir?
2. Okudukları sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stili dağılımları nasıldır ve öğrencilerin öğrenme stilleri buldukları sınıf düzeyine bağlı olarak değişmekte midir?
3. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme biçimleri nelerdir?
4. Okudukları sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri dağılımı nasıldır ve öğrencilerin öğrenme biçimleri buldukları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin öğrenme biçimi puanları, okudukları sınıf düzeyine bağlı olarak değişmekte midir?
6. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?
7. Cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme biçimleri dağılımı nasıldır ve öğrencilerin öğrenme biçimleri, cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?
8. Öğrencilerin öğrenme biçimi puanları, cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?

9. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimi puanları ile

- Genel akademik başarı puanları
- Türkçe dersi başarı puanları
- Matematik dersi başarı puanları
- Fen ve teknoloji dersi başarı puanları
- Sosyal Bilgiler dersi başarı puanları
- İngilizce dersi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

12. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimi puanları ile

- Genel akademik başarı puanları
- Türkçe dersi başarı puanları
- Matematik dersi başarı puanları
- Fen ve teknoloji dersi başarı puanları
- Sosyal Bilgiler dersi başarı puanları
- İngilizce dersi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

13. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimi puanları ile

- Genel akademik başarı puanları
- Türkçe dersi başarı puanları
- Matematik dersi başarı puanları
- Fen ve teknoloji dersi başarı puanları
- Sosyal Bilgiler dersi başarı puanları
- İngilizce dersi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.8. Sayıtlılar

1.Öğrenciler ekte sunulan envanteri doğru puanlamışlardır.

2.Araştırmada kullanılan veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma Kocaeli ili Gölcük ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört resmi ilköğretim okulunda okuyan 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2- Elde edilen bulgular, 2008–2009 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

İlköğretim: İlköğretim 6 – 14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim kademesidir (Sarıtış 1999).

Öğrenme: Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme (Senemoğlu 2002; Akt. Bolat 2007).

Öğrenme kuramı: Kapsamlı araştırmalar neticesinde bireyin nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir (Deryakulu 2000).

Stil: Bireyin birbirleriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendisine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir (Riding ve Rayner 1998; Akt. Güven 2004).

Öğrenme Stili: Bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem (Kolb 1984; Akt. Gencil 2006).

Akademik Başarı: “Muvaffakiyet ve üstesinden gelme” anlamı taşıyan başarı, “okul ortamında belirli bir ders veya akademik programdan bireyin ne derecede yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı, bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalaması olarak düşünülebilir.” (Özgüven 1998; Akt. Otrar 2006).

1.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özellikle son yıllarda öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar kronolojik sıraya göre düzenlenmiş ve ilk önce yurt içinde yapılan, sonra da yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1.11.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” adlı çalışmalarında David A. Kolb (1985)’un hazırlamış olduğu Öğrenme Stili Envanterini Türkçeye çevirerek envanterin güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Çalışma kapsamındaki öğrenciler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan fen bilimleri, sosyal bilimler ve mühendislik alanlarından mezun ve yaşları 22–49 arası değişen 103 yetişkindir. Araştırma bulgularına göre, örneklemin %7’sinin yerleştiren, %17’sinin ayrıştıran, %11’inin değiştiren, %65’inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, sosyal bilimcilerin %73’ünün, fen bilimcilerin %74’ünün özümseyen, mühendislerin %73’ünün ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir.

Ergür (1998)’ün “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması” adlı doktora tezi çalışmasında 1995–1996 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi’nin dört yıllık lisans programlarındaki son sınıfa devam eden 569 öğrenci ile aynı bölümde görevli 310 öğretim üyesinin öğrenme

stilleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaş, ortaöğretim başarı puanı, akademik ortalama, üniversiteye giriş puan türü, cinsiyet, lise kolu, mezun olunan lise grupları ve mezuniyet durumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki belirlenmiş, yaş ve mezuniyet durumu dışındaki bütün değişkenlerde anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmada öğretim üyelerinin yaş, cinsiyet, unvan, üniversiteye giriş puan türü, doktora yaptıkları üniversite ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki, yaş dışındaki bütün değişkenleri için anlamlı sonuçlanmıştır. Bayan öğretim üyelerinin “yerleştiren”; erkek öğretim üyelerinin erkek öğrencilere göre “değiştiren” öğrenme stilini daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Üniversiteye fen ve yetenek puan türüyle giren öğrencilerin bu bölümdeki öğretim üyelerine göre “ayrıştıran” öğrenme stilini benimsedikleri tespit edilmiştir.

Ekici (2001) “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi” adlı tez çalışmasında öğretmenlerin öğrenme stiline yönelik kullandıkları öğretim yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırmada Gregorc Öğrenme Stili Modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, biyoloji öğretmenlerinin I. düzey düşünme seviyesinde en fazla soyut ardışık öğrenme stiline yönelik öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. II. düzey düşünme seviyesinde en fazla somut ardışık ve III. düzey düşünme seviyesinde en fazla soyut ardışık öğrenme stiline yönelik öğretim yaptıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin farklı öğrenme stillerine yönelik olarak kullandıkları öğretim yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark belirlenirken, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına, öğretim yaklaşımları konusunda hizmet-içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumuna ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu alt ve üst sosyo-ekonomik çevre değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Peker ve Aydın (2003) “Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri” adlı araştırmada lise 2. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri belirlenmiştir. Araştırma 367 lise 2. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu lisesinde okuyan lise 2. sınıf öğrencilerinin %55,2’ sinin ikinci tip öğrenenler olduğu ve fen lisesinde okuyan lise 2. sınıf öğrencilerinin %48,8’inin ikinci tip öğrenenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Kılıç ve Karadeniz (2004) “Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi” adlı araştırmasında İnternet ortamında cinsiyet ve öğrenme stili gibi bireysel farklılıkların gezinme stratejisi ve başarıya etkisini incelemiştir. Bunun için internet ortamı tasarlanmış, öğrencilerin site içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler veri tabanında tutularak incelenmiştir. Araştırma Ankara Üniversitesinde okuyan 67 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada başarının öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejisine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stiline ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Güven (2004), çalışmasında öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 4’ü genel lise, 2’si Anadolu Fen lisesi ve 3’ü meslek lisesi olmak üzere dokuz orta öğretim kurumunda öğrenim gören toplam 880 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgiler”, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ve “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonunda, orta öğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Mutlu (2005) “Öğrenme Stillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi” adlı çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine uygun bir öğretimi hangi düzeyde uyguladıklarını tespit etmek için araştırmacı tarafından öğrenme stillerine dayalı öğretim düzeyini belirleme ölçeği hazırlanmıştır. Araştırma ilköğretim 6. sınıfta okuyan 600 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için ise Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin en çok “analitik öğrenenler” (II. tip öğrenenler) olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini çok fazla dikkate almadığı tespit edilmiştir.

Peker (2005) tarafından “İlköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. 155 birinci sınıf lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri ile toplanmış ve öğrencilerin matematik başarısı için ÖSS sınavında yapmış oldukları matematik netleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %65,8’inin özümseyen, %25,8’inin ayırıştırıcı, %5,2’sinin değiştiren ve %3,2’sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki erkek öğrencilerin %68,5’inin özümseyen, %21,3’ünün ayırıştırıcı, %6,7’sinin değiştiren ve %3,4’ünün yerleştiren öğrenme stiline; kız öğrencilerin %62,1’inin özümseyen, %31,8’inin ayırıştırıcı, %3’ünün değiştiren ve %3’ünün yerleştiren öğrenme stiline ve erkek ve kız öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, matematik başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler arasında ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin lehine olduğu belirtilmiştir.

Aslan ve Babadoğan (2005) “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi” adlı çalışmada ilköğretim 7.ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma 114 7.ve 8.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaş değişkeni ile somut yaşantı öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik başarısı ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında 0.01 düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuş, fen ve türkçe başarısı ile de soyut kavramlaştırma arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aktif yaşantı öğrenme biçimi ile fen bilgisi dersi başarı puanı arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Hasırcı (2006) “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın olan öğrenme

stilleri belirlenmiştir. Öğrencilerin baskın olan öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma 202 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %41,1'inin özümseyen %33,2'nin ayrıştırıcı, %17,3'ünün değiştiren, %8,4'ünün yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Otrar (2006) “Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki” adlı doktora tezi çalışmasında Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğini kullanmış, araştırmayı yaş aralığı 15–18 arasında değişen toplam 1028 lise öğrencisine uygulamıştır. Öğrencilerin 422'si erkek, 606'sı bayandır. Araştırmayı öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı (her bir puan türü için) arasındaki ilişkiyi ve buna ek olarak öğrenme stillerinin okul başarısı ve ÖSS puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçülmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerinin ölçülmesinde Farklı Yetenekler Testi (DAT) ve Wonderlic Genel Yetenek Testi kullanılmış, akademik başarı için ortaöğretim başarı puanları, ÖSS başarısı için de ÖSS sayısal, sözel ve eşit ağırlık ham puanları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre sosyal etkileşim, görsellik ve otorite alt boyutlarında yaş değişkenine göre dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında; algılanan sosyoekonomik düzey değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında; annenin eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında; babanın eğitim düzeyi değişkenine göre dokunsallık aydınlatma alt boyutlarında; okulun niteliği değişkenine göre dokunsallık, görsellik, işitsellik ve sebat alt boyutlarında; okulun türü değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, işitsellik ve zaman alt boyutlarında; öğrenim görülen alan değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Koçak (2007) “İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında öğrencilerin bağımsız,

bağımlı, işbirlikçi, rekabetçi, katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Grasha-Reichmann öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü I.Basarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda rekabetçi öğrenme stili baskın 6.7.8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek; pasif öğrenme stili baskın 6.7.8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim I. kademenin etkisiyle 6.sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki varken, 7.ve 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili ve akademik başarıları arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Bolat (2007) “İlköğretim 6. ve 7. sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri” adlı tez çalışmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunun ve kişisel özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme Motivasyonu Anketi”, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ise “öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan “Öğrenme Stili Envanteri”, Ersoy’un (2003), “İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi” adlı araştırmasından hazır olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dincer (2007) “Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri” adlı tez çalışmasında öğrencilerin öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri, fizik öğrenme biçimleri ve fizik öğrenme stillerini belirlemiştir. İstatistiksel yöntemler kullanılarak öğrencilerin öğrenme biçimleri ve fizik öğrenme biçimi puanları arasındaki farklar ve ilişkiler ile öğrencilerin öğrenme stillerinin ve fizik öğrenme stillerinin, öğrencilerin okuduğu okul, bulunduğu bölüm ve cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada Kolb

Öğrenme Stili Envanteri ve yine aynı envanterin araştırmacı tarafından hafifçe değiştirilmiş bir sekli olan Fizik Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Anadolu liselerindeki erkek öğrencilerin, fizik öğrenirken kız öğrencilere göre aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla kullandıkları, 10. sınıf öğrencilerinin, fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme biçimini 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede fazla tercih ettikleri, 9. sınıf öğrencilerinin fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme becerilerini normalden daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer öğrenme biçimleri ve fizik öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Demir (2008) “Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği)” adlı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini ve bunların, öğrencilerin öğrenim alanları, cinsiyetleri ve mezun oldukları liseyle olan ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde gerçekteşirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve öğrencilerin kişisel bilgilerini edinmek için de bu envantere eklenmiş kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun ayrıştırıcı 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 edilmiştir.

Güven ve Kürüm (2008) tarafından yapılan “ Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmada amaç, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11 öğretmenlik programında öğrenim gören 278 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Veriler Kolb (1985) tarafından geliştirilen Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, Facione ve Facione (1992) tarafından geliştirilen, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimler Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları Anadolu

Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahipken, daha az bir bölümünün uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinden yalnızca analitiklik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, meraklılık eğilimlerinin düşük ve yüksek düzey arasında olduğu, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik eğilimlerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bir bütün olarak bakıldığında da, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belli bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir

Tuna(2008) tarafından yapılan “Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” adlı çalışmada Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında 2005–2006 öğretim döneminde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden olmak üzere toplam 98 öğrenci seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır. Araştırma, öğrencilerin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yürütülmüş tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Envanter sonucunda elde edilen verilerin analizinde frekans, %, ki-kare, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%57,1) özümseyen, %24,5’inin ayırıştırıcı, %13,3’ünün değiştiren ve %5,1’inin yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini; 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %2,04’ü Değiştiren, %18,36’sı özümseyen, %3,06’sı ayırıştırıcı, %1,02’si yerleştiren öğrenme stiline; 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %6,12’si değiştiren, %11,22’si özümseyen, %7,14’ü ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip iken hiçbir öğrencinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olmadığını; 3. sınıf öğrencilerinin %3,06’ü değiştiren, %16,32’si özümseyen, %4,08’i ayırıştırıcı, %1,02’i yerleştiren öğrenme stiline; 4. sınıf öğrencilerinin ise; %2,04’ü değiştiren, %11,22’si özümseyen, %10,20’si ayırıştırıcı, %3,06’si yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu, kız ve erkek öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Tüysüz ve Tatar (2008) “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ve Başarılarına Etkisi” adlı çalışmalarını 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. sınıfta okuyan 186 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Grasha ve Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan Öğrenme Stilleri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kimya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kimya dersindeki başarıları için ise yılsonu kimya notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının kimya dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) tarafından yapılan “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Okul Başarılarına Ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada veri toplama aracı olarak Kolb’un (1985) geliştirdiği “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları belirlemek için ise Demirhan ve Altay’ın (2001) geliştirdiği “Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 1498 (717 bayan, 781 erkek) öğrenci katılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde, öğrenme stillerinin belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları, öğrenme stilleri tercihleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve okul başarıları ile ilgili verilerin çözümlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin %37,4’ünün değiştiren, %24’ünün özümseyen, %19,8’inin ayrıştırıcı, %18,8’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre manidar düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul başarıları arasında 8. sınıf hariç manidar bir fark bulunmamıştır.

1.11.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Garvey ve arkadaşlarının (1984) Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin, yaş ve cinsiyet ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, örnekleme 445 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %51’inin ayrıştırıcı, %19’unun özümseyen, %17’sinin

yerleştirme, %13'ünün değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki olmadığı, ancak öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; bayan öğrenciler daha çok somut yaşantı, erkek öğrenciler ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu benimsemektedir (Akt. Gencel 2006).

Baker, Simon ve Bazeli (1987) örneklem sayısının 207 olduğu çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %44'ü özümseme, %31'i ayrıştırma, %13'ü değiştirme ve %13'ü yerleştirme öğrenme stiline sahiptir. Araştırmacılar, küçük bir öğrenci grubunda bile birçok farklı öğrenme stiline olduğunu, bu yüzden eğitim durumu düzenlemede çok çeşitli yöntem ve stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır (Akt. Gencel 2006).

Brunner ve Majewski (1990) , farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıyla düzenlenmiş öğrenme ortamlarında başarılarının yükseldiğini belirlemişlerdir (Akt. Ekici 2002).

Leiden ve arkadaşları (1990) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tıp fakültesine devam eden 79 öğrenciye öğrenmeye yönelik çalışma yaklaşımları envanteri ile öğrenme süreçleri envanteri uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin her iki envanterden aldıkları puanlar derinliğine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki çok düşük bulunmuştur (Akt. Usta 2006).

Chi-Ching ve Noi (1993) tarafından yapılan çalışmada, Singapurlu lisans öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiş ve çalışmada edinilen bulgular Amerikalı örnekleriyle kıyaslanmıştır. Singapurlu üniversite son sınıfta öğrenim gören 1032 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin %38,8'i erkek, %62,2'si kız öğrencidir. Singapurlu öğrencilerin üzerinde yürütülen araştırma, Ruble'nin (1990) Amerikalı

312 lisans öğrencisi ve Kolb'un (1985) yaşları 18 ve 60 arasında değişen 1446 Amerikalı yetişkin üzerinde yürüttüğü çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Kolb'un (1985) 1446 Amerikalı yetişkin üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre; deneklerin %26'sının somut deneyim, %30,3'ünün yansıtıcı gözlem, %35,4'ünün aktif deneyim, %29,9'unun soyut kavramsallaştırma boyutunda yer aldığı saptanmıştır. Ruble'nin (1990) Amerikalı 312 lisans öğrencisi üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %23,7'sinin somut deneyim, %31,9'unun yansıtıcı gözlem, %34,1'inin aktif deneyim, %30,3'ünün soyut kavramsallaştırma boyutunda yer aldığı saptanmıştır. Chi-Ching ve Noi'nin Singapurlu öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin %26'sının somut deneyim, %29,2'sinin yansıtıcı gözlem, %29,5'inin aktif deneyim, %34,6'sının soyut kavramsallaştırma boyutunda yer aldığı saptanmıştır. Araştırmanın sonunda; Singapurlu öğrencilerin soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem (özümseyen öğrenme stili); Amerikalı öğrencilerin ise somut deneyim ve aktif deneyimle (yerleştiren öğrenme stili) öğrenme eğiliminde olduğu belirtilmiştir (Chi-Ching ve Noi 1993; Akt. Karakış 2006).

Foney (1994)'in gerçekleştirdiği çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin demografik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Örnekleme yer alan 273 öğrenciden 91'inin yerleştirme, 67'sinin değiştirme, 50'sinin ayrıştırma, 45'inin özümseme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, öğrencilerin cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi demografik özellikleriyle öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Akt. Gencel 2006).

Gusentine ve Keim (1996) tarafından yapılan Avustralya'da sanat eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada 200 örneklem grubu içinden %44'ünün özümseyen, %22 'sinin yerleştirme , %19'unun ayrıştırma ve %16'sının değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Karakış 2006).

Matthews (1996), "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Algıları Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu ilişki öğrencilerin cinsiyetine, etnik kökenine ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma farklı sınıflara devam eden 6218 öğrenci

üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme stilleri envanteri ile öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplandığı bir öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenme stilleri ile etnik kökenleri ve öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yine öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, başka bir deyişle akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında da bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Karakış 2006).

Fox ve Ronkowski (1997) siyasal bilimlerde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini cinsiyet değişkeni açısından incelemişlerdir. 243 kişiden oluşan örneklemin %32'sinin (n=78) özümseme, %23'ünün (n=55) yerleştirme, %22'sinin (n=53) ayırıştırma, %24'ünün (n=57) değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkeklerin genellikle özümseme; bayanların ise yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir (Akt. Gencel 2006).

Burns ve arkadaşları (1998), yaptıkları araştırmalarında öğrenme stillerine uygun öğretim yaklaşımlarının, öğrenci başarısını yükselttiğini belirlemişlerdir (Akt. Ekici 2002).

Pinto ve Geiger (Akt. Whitcomb, 1999:) öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, ekonomi bölümünde okuyan 55 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının, diğer öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (Akt. Gencel 2006).

Evelyn Blanch-Payne'nin 1999 yılında 169 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, Kolb tarafından 1999 yılında geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinin üçüncü versiyonunu kullanmıştır. Araştırmada öğrenme stilleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Manidarlık düzeyi olarak 0,05 seçilmiş ve başarı puanları olarak da öğrencilerin final sınavlarında aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrenme

stilleri ile başarı arasında 0,05 düzeyde bir ilişki bulunmamıştır (Blanch-Payne 1999; Akt. Usta 2006).

Whitcomb (1999), öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, yaşları 17–22 arasında değişen 481 üniversite öğrencisini örneklem grubu olarak belirlemiştir. Araştırmada, 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, yaş arttıkça yansıtıcı gözlem öğrenme yolunun tercih edilme oranının azaldığı, aktif yaşantı öğrenme yolunun tercih edilme oranının ise arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri ve yansıtıcı gözlem, ilişkisel düşünme yetenekleri ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarını tercih etmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır (Akt. Gencil 2006).

Garcia'nın 2000 yılında yaptığı, öğrenme ve düşünme stilleri ile bunların akademik başarıya etkisi isimli çalışmada, 210 kolej öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur (Akt. Usta 2006).

Payne (2000), üniversitede görevli öğretim elemanlarının öğretim stilleriyle öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli disiplinlere ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. %56'sı bayan, 169 öğrenciden oluşan örneklemin %58'i değiştirme, %28'i özümseme, %10'u yerleştirme, %5'i ayırıştırma öğrenme stiline sahiptir. Bu dağılım: fen bilimleri sınıflarında; %55 değiştirme, %19 özümseme, %9 yerleştirme, %2 ayırıştırma, sosyal bilimler sınıflarında ise %17 değiştirme, %9 özümseme, %4 ayırıştırma ve beşeri bilimler sınıflarında; %26 değiştirme, %19 özümseme, %5 yerleştirme, %2 ayırıştırma biçiminde farklılaşmıştır. Öğretim elemanlarının öğretim stili ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının, örneklem sayısının yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir (Akt. Gencil 2006).

Karen Burke ve Rita Dunn'ın 2000 yılında ilköğretimin 2., 3. ve 4. sınıf seviyelerindeki öğrenciler üzerinde yürüttüğü öğrenme stilleri tabanlı öğretim çalışmasında; 1998 yılındaki klasik öğretim metotları sonucunda okuma, dil, matematik alanlarında öğrenci başarılarına göre 2000 yılında yapılan öğrenme stilleri tabanlı öğretim sonucunda yine aynı alanlardaki öğrenci başarıları manidar bir fark göstermiştir. Her üç alanda da 2000 yılında yapılan öğrenme stilleri tabanlı öğretim sonucunda öğrencilerin aldığı puan ortalamalarının klasik öğretim metotlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Burke ve Dunn 2000; Akt. Usta 2006).

Hein ve Budny (2000), 42 farklı araştırmanın bulguları üzerinde gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumun, onların akademik başarılarını yükselttiği sonucuna varmışlardır (Akt. Sünbül 2004).

Snyder (2000), çalışmasında öğrencilerin öğrenme stilleri, çoklu zeka ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada NASSP tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Profili" ile Armstrong tarafından geliştirilen "Çoklu Zeka Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarında ise genel başarı ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, çoklu zeka ile öğrenme stilleri arasında da yüksek bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Akt. Usta 2006).

Yoon (2000) tarafından yapılan araştırmada, Kore'deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklemi 791 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin %40,7'sinin değiştirme, %34,1'inin özümseme, %10,6'sının ayrıştırma, %14,5'inin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersindeki başarıları ile öğrenme stilleri ilişkisi incelendiğinde özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin en başarılı grup olduğu, bunu ayrıştırma, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin izlediği ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, Kore'de uygulanan programın ve kullanılan öğretim

yöntemlerinin özümseme stiline sahip öğrenciler için uygun olduğu fakat diğer öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun olmadığı sonucuna varılmıştır (Akt. Gencel 2006).

Wood'un (2002) yılında 3. sınıftan 6. sınıfa kadar olan sınıf seviyelerinden öğrencilerden seçilen denekler üzerinde yürüttüğü uygulamalı araştırmada, öğrenci grubunu iki eş parçaya ayırmış ve bunlardan birincisine ilk gün, öğrenme stillerine uygun bir geometri dersi yapıldıktan sonra ikinci gün ise geleneksel metotlarla kesirler konusunda ders islenişi yapılmıştır. Diğer gruba ise ilk gün geleneksel metotlarla geometri işlenirken, ikinci gün öğrenme stillerine uygun olarak kesirler konusu islenmiştir. Öğrenme stillerine uygun öğrenim gören öğrencilerin puanlarının, geleneksel metotlarla öğrenim gören öğrencilere oranla 0,01 düzeyinde manidar şekilde yüksek bulunmuştur (Akt. Usta 2006).

Tower (2002), internet kursu alan 136 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin %31,7'sinin özümseme, %21,6'sının ayırtırma, %20,9'unun yerleştirme, %18,7'sinin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin söz edilen dersteki başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğu ifade edilmiştir (Akt. Gencel 2006).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, evren, örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. İlişkiisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar 2003).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Kocaeli iline bağlı Gölcük İlçesinde bulunan, rasgele seçilen dört İlköğretim okulunda okumakta olan 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Dört ilköğretim okulunda bulunan toplam 216 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma için uygulanan envanter sayısı 230 olup, amaca uygun doldurulmayan envanter sayısı 14'tür. Bu sebeple toplam 216 envanter değerlendirilmeye alınmıştır.

Değerlendirilmeye alınan 216 envanteri dolduran öğrencilerin 120'sini kız, 96'sını erkek öğrenciler oluşturmakta; 106'sı 7. sınıfta, 110'u da 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 69'u Uğur Mumcu İlköğretim Okulu'nda, 62'si Müfit Saner İlköğretim Okulu'nda, 48'i Donanma İlköğretim Okulu'nda ve 37'si de Mehmet Akif İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili verileri toplama aracı olarak David A. Kolb (1984) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış, 1993 yılında Buket Akkoyunlu

ve Petek Aşkar tarafından Türkçeye çeviri ve uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve uygulanmış olan “Öğrenme Stili Envanteri”, Aşkar’dan yazılı izin alınarak kullanılmıştır (bkz. Ek 1).

2.3.1. Kolb Öğrenme Stili Envanteri

Örneklem grubuna giren öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacı ile Kolb tarafından 1984 yılında geliştirilen Kolb Öğrenme Stili envanteri kullanılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kolb Öğrenme Stili Envanterinde Kolb öğrenme stili modelinde belirtilen 4 öğrenme stili tanımlanmıştır. Envanter bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan 4 öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4’er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır.

Kolb’un öğrenme modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ve öğrenme stili envanteri ile bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığı belirlenir. Bu döngü içerisinde 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY)’dır. Her bir bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçimin bileşenidir. Bu nedenle, bir öğrenme durumu içerisinde çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Bireylerin puanlarının toplamı ile bireyin en uygun hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenir (Aşkar ve Akkoyunlu 1993).

Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan %37’si fen bilimleri (matematik, kimya, biyoloji), %52’si sosyal bilimler (edebiyat, tarih, coğrafya, kütüphanecilik, sosyoloji, psikoloji), %12’si de mühendislik (fizik, kimya, orman, jeoloji) bölümlerinden mezun, 62 kadın, 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulanarak yapılmıştır.

Envanterin Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından hesaplanmış olan öğrenme biçimlerinin güvenilirlik kat sayıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenme Biçimleri**Cronbach Alpha**

Somut Yaşantı	.58
Yansıtıcı Gözlem	.70
Soyut Kavramsallaştırma	.71
Aktif Yaşantı	.65
Soyut-Somut (SK-SY)	.77
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	.76

Kolb öğrenme stili envanterinin öğrenme biçimleri arasındaki ilişkinin ortaya konması için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4: Öğrenme Biçimleri Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

		SY (Somut Yaşantı)	YG (Yansıtıcı Gözlem)	SK (Soyut Kavramsallaştırma)	AY (Aktif Yaşantı)	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
SY (Somut Yaşantı)	r	1					
YG (Yansıtıcı Gözlem)	r	-,134	1				
SK (Soyut Kavramsallaştırma)	r	-,400	-,351	1			
AY (Aktif Yaşantı)	r	-,493	-,354	-,082	1		
SK-SY (Bilgiyi Alma)	r	-,873	-,098	,796	,282	1	
AY-YG (Bilgiyi Alma)	r	-,237	-,803	,150	,842	,237	1

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde; aktif yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında yüksek düzeyde, negatif yönde, SK-SY ve AY-YG birleştirilmiş puanları ile arasında ise düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi puanları ile soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde bir ilişki; AY-YG

birleştirilmiş puanları ile arasında ise yüksek düzeyde, negatif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ile SK-SY birleştirilmiş puanları ile arasında yüksek düzeyde; AY-YG birleştirilmiş puanları ile arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin aktif yaşantı öğrenme biçimi puanları ile SK-SY birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde, AY-YG birleştirilmiş puanları ile arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler söz konusudur.

2.3.1.1. Kolb Öğrenme Stili Envanterinin Puanlanması

Kolb Öğrenme Stili modelinde yer alan her bir seçenek bir öğrenme biçimini temsil etmektedir. Bunlar;

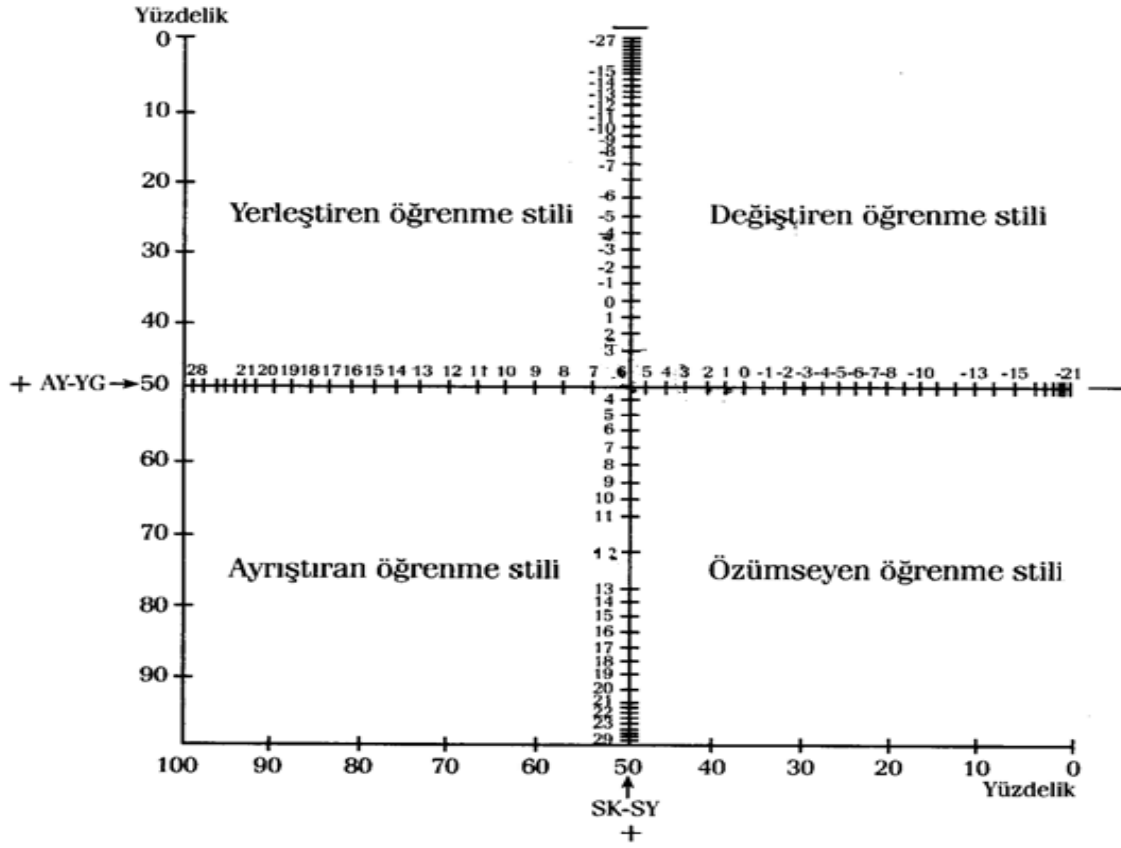
Seçenek 1: Somut Yaşantı (SY)

Seçenek 2: Yansıtıcı Gözlem (YG)

Seçenek 3: Soyut Kavramsallaştırma (SK)

Seçenek 4: Aktif Yaşantı (AY)

Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 puan arasında bir puan elde edilir. Sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Birleştirilmiş puanlar; SK-SY: soyut kavramsallaştırma- somut yaşantı, AY-YG: aktif yaşantı- yansıtıcı gözlem formülleri kullanılarak hesaplanır. Bu işlemler sonunda -36 ile +36 arasında değişen puanlar elde edilir. SK-SY’ de elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif bir puan ise öğrenmenin somut olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde AY-YG üzerinde elde edilen pozitif ve negatif puanlar öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Birleştirilmiş puanların elde edilmesi ile şekil 3’de gösterilmektedir.



Şekil 3: Öğrenme Stilleri (Aşkar ve Akkoyunlu 1993).

Çalışmada örnekleme alınan öğrencilerin Kolb öğrenme stili envanterinden aldıkları öğrenme biçimi puanlarının ortalamaları ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Öğrenme Biçimi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Öğrenme Biçimleri	X (Ortalama)	Standart Sapma
SY (Somut Yaşantı)	28,07	6,25
YG (Yansıtıcı Gözlem)	29,16	5,16
SK (Soyut Kavramsallaştırma)	30,11	5,02
AY (Aktif Yaşantı)	32,60	5,70
SK-SY (Bilgiyi Alma)	2,03	9,46
AY-YG (Bilgiyi İşleme)	3,44	8,95

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrenme biçimi puanlarının ortalamaları 28,07 ile 32,6 arasında değişmektedir. SK-SY birleştirilmiş puanlarının ortalamaları 2,03 iken AY-YG birleştirilmiş puanlarının ortalamaları 3,44’tür. Öğrenme biçimi puanlarının ve birleştirilmiş puanların standart sapmaları ise 5,02 ile 9,46 arasında değişmektedir. Aşkar ve Akkoyunlu’nun (1993) çalışmasında öğrenme biçimi puanlarının ortalamaları 23,56 ile 35,95 arasında; birleştirilmiş puanların ortalamaları ise -1,83 ile 11,39 arasında değişmektedir. Puanların standart sapmaları ise 4,28 ile 5,87 arasında değişmektedir.

2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş envanterin kullanılması ve öğrencilerin akademik başarılarını belirlemeye yardımcı olacak öğrenci notlarının alınması için gerekli izinler alınmıştır. 2008–2009 Eğitim- Öğretim yılının birinci döneminde örnekleme yer alan dört okulda envanter uygulanmıştır. Amaca uygun olarak doldurulamayan envanterler tespit edilip, çıkarıldıktan sonra 216 envanter değerlendirilmeye alınmıştır.

Öğrencilerin isimleri, sınıfları tek tek belirlendikten sonra okul müdür ve müdür yardımcılarının yardımıyla öğrencilerin notlarına ulaşılmıştır. 7. sınıf öğrencileri için 4. sınıftan 7. sınıfa kadar; 8. sınıflar için de 4.sınıftan 8. sınıfa kadar olan akademik ortalamalarına ve türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, ingilizce dersi notlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin genel akademik başarıları, okulların müdür yardımcılarının yardımıyla 8. sınıflar için 4.,5.,6. ve 7. sınıf genel akademik ortalamaları alınmış ve bu puanların ortalamaları alınarak oluşturulmuştur. 7. Sınıflar için aynı işlem 4., 5. ve 6. sınıf genel akademik ortalamaları alınarak yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Envanter aracılığıyla toplanan veriler doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiş, çalışmanın amacına uygun şekilde öğrencilerin notlarına ulaşılmış ve “SPSS 13 for Windows” paket programı ile bilgisayara yükleme işi tamamlanmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), ortalama, standart sapma, yüzde (%), ilişkisiz örneklemler için t-testi,

ki-kare ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

Bilindiği gibi, frekans dağılımı; bir ya da daha çok değişkene ait değerlerin ya da puanların dağılımına ait özelliklerini betimlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak verir (Büyüköztürk 2006). Öğrencilerin kişisel bilgilerine ait bulgular kapsamında; onların okudukları okul, buldukları sınıf, cinsiyet, sahip oldukları öğrenme stilleri ve biçimlerine yönelik dağılımlar için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Çalışmanın alt problemleri için yapılan analizler ise şu şekildedir:

Öğrencilerin baskın öğrenme stil ve biçimleri için frekans ve yüzde dağılımından yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stil ve biçimlerinin, cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğine yönelik olarak ki-kare istatistiksel tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçim ve stillerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre dağılımı için çapraz tablo istatistiksel tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stil ve biçimlerinin, buldukları sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ki-kare analizinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçimi puanlarının, buldukları sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçimi puanlarının, cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem t- testi yapılmıştır. Öğrencilerin baskın öğrenme stil ve biçimleri ile genel akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için varyans analizi (ANOVA) istatistiksel analizinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçimi puanlarının, türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, ingilizce dersi başarı puanları ve genel akademik başarı puanları ile ilişkisini ortaya koymak için korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada yapılan tüm istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

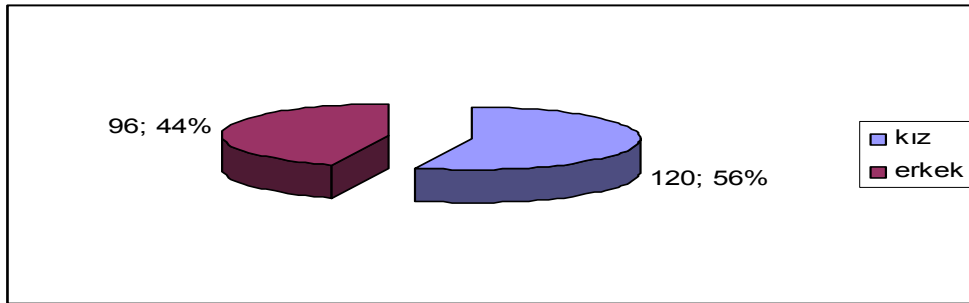
3.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın kişisel bilgilerine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	120	55,8
	Erkek	96	44,2
	Toplam	216	100,0

Grafik 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları

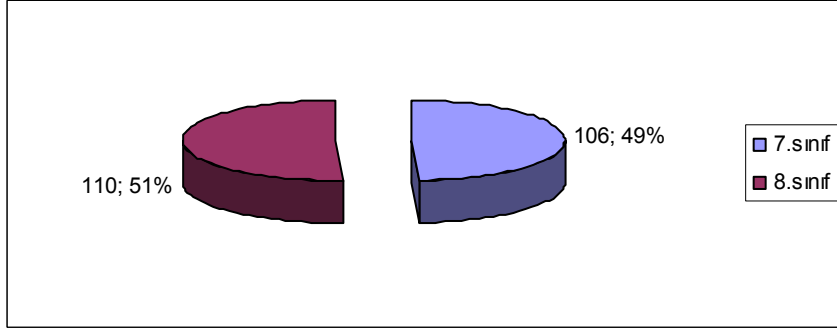


Tablo 6 ve grafik 1’de görüldüğü gibi örnekleme alınan öğrencilerin %44,2’si erkek, %55,8’i kızdır.

Tablo 7: Öğrencilerin Okudukları Sınıf Düzeyine İlişkin Dağılımları

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Düzeyi	7.sınıf	106	48,8
	8.sınıf	110	51,2
	Toplam	216	100,0

Grafik 2: Öğrencilerin Okudukları Sınıf Düzeyine İlişkin Dağılımları

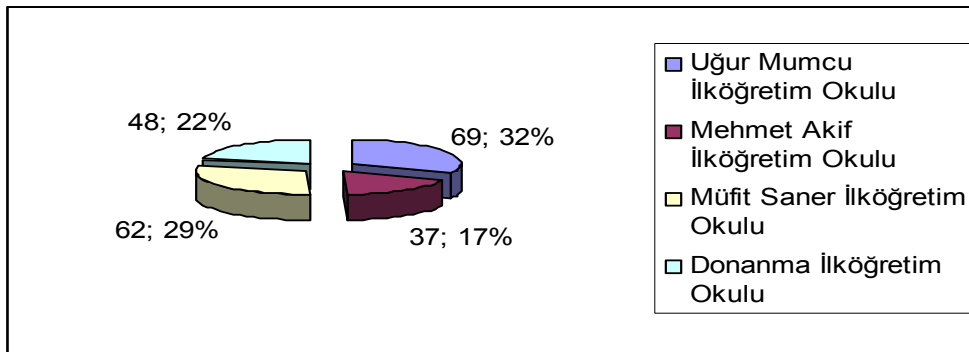


Tablo 7 ve grafik 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin %48,8’i 7.sınıf, %51,2’si 8.sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Okul	Uğur Mumcu İlköğretim Okulu	69	31,9
	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	37	17,1
	Müfit Saner İlköğretim Okulu	62	28,7
	Donanma İlköğretim Okulu	48	22,2
	Toplam	216	100,0

Grafik 3: Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları



Tablo 8 ve grafik 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin %31,9’u Uğur Mumcu İlköğretim Okulu’nda, %28,7’si Müfit Saner İlköğretim Okulu’nda, %22,2’si Donanma İlköğretim Okulu’nda ve % 17,1’i Mehmet Akif İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmektedir.

3.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

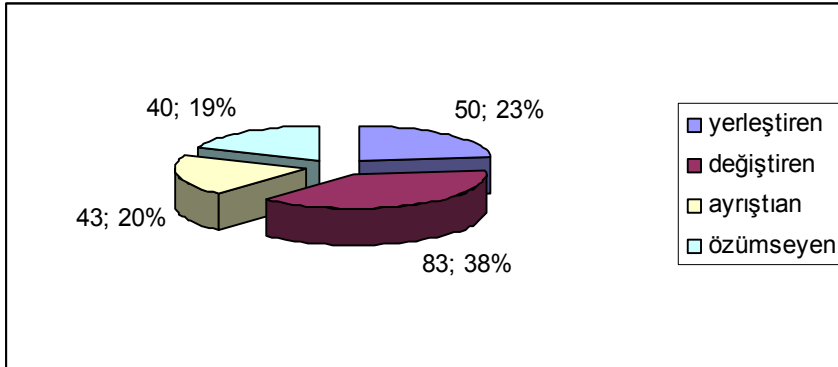
3.2.1. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stillere İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenme Stilleri	Yerleştiren	50, 23,1
	Değiştiren	83, 38,4
	Ayrıştıran	43, 19,9
	Özümseyen	40, 18,5
	Toplam	216, 100

Grafik 4: Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları



Tablo 9 ve grafik 4’de görüldüğü üzere öğrencilerin %18,5’i özümseyen, %19,9’u ayrıştıran, %23,1’i yerleştiren ve %38,4’ü değiştiren öğrenme stiline sahiptir.

Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile yapılan taramalarda özümseyen öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısının, diğerlerine göre belirgin bir şekilde fazla olduğu; yerleştiren öğrenme stilini tercih eden öğrenci sayısının ise genellikle sayısal olarak daha az olduğu

belirtilmektedir (Kılıç 2002; Akt. Koç 2007). Bu çalışmada ise en fazla tercih edilen öğrenme stili değiştiren, en az tercih edilen de özümseyen olmuştur. Bu bulgular, Aktaş ve Mirzeoğlu'nun "İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Okul Başarılarına ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" adlı çalışmalarıyla, öğrencilerin baskın öğrenme stiline en fazla değiştiren olması yönüyle benzerlik göstermektedir (Aktaş ve Mirzeoğlu 2009).

Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler bilgiyi yaparak yaşayarak, kendileri öğrenme eğiliminde değil, uzman kişilerden, dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğilimindedirler. Bu zamana kadar yapılmış olan pek çok çalışmada özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin ağırlıkta olması geleneksel eğitimin ön plânda olduğunu gösterirken; bu çalışmada özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha az olması geleneksel eğitimin terk edilmeye başlandığının göstergesi olabilir.

3.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin, Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını Gösteren Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Okudukları sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stili dağılımları nasıldır ve öğrencilerin öğrenme stilleri buldukları sınıf düzeyine bağlı olarak değişmekte midir?" sorusuna yönelik olarak yapılan çapraz tablo ve ki-kare analizi sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Öğrenme Stilleri	Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yerleştiren	Yedi	22	20,8
	Sekiz	28	25,5
Değiştiren	Yedi	41	38,7
	Sekiz	42	38,2
Ayrıştıran	Yedi	26	24,5
	Sekiz	17	15,5
Özümseyen	Yedi	17	16
	Sekiz	23	20,9
Toplam	Yedi	120	100
	Sekiz	96	100

Grafik 5: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları



Tablo 10 incelendiğinde yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %20,8'inin yerleştiren, %38,7'sinin değiştiren, %17'sinin ayrıştırıcı ve %16'sının özümseyen öğrenme stiline; sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise %25,5'inin yerleştiren, %38,2'sinin değiştiren, %15,5'inin ayrıştırıcı, %20,9'unun ise özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular ışığında ve grafik 5 incelendiğinde yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin değiştiren olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca yedinci sınıf öğrencileri için en az sahip olunan öğrenme stili özümseyen, sekizinci sınıflar için de ayrıştırıcıdır.

Tablo 11: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı (Ki-Kare Testi Sonuçları)

	Değer	Sd	Olasılık P (2 Yönlü)
Pearson ki-kare	3,443	3	,328
Likelihood Ratio	3,461	3	,326
Linear-by-Linear Association	,083	1	,774
Toplam	216		

Analiz sonuçları, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin, sınıf düzeylerine göre dağılımında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0.05$).

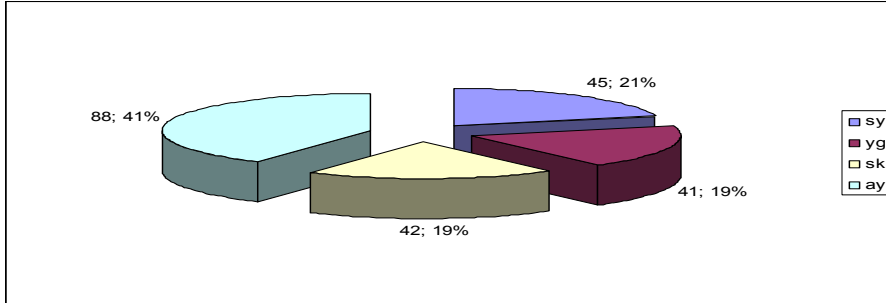
3.2.3. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Biçimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme biçimleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablo ve grafikte gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçimlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Öğrenme Biçimleri	Somut Yaşantı	45	20,8
	Yansıtıcı Gözlem	41	19
	Soyut Kavramsallaştırma	42	19,4
	Aktif Yaşantı	88	40,7
	Toplam	216	100

Grafik 6: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerine İlişkin Dağılımları



Tablo 12 ve grafik 6’da görüldüğü gibi örnekleme alınan öğrencilerin %19’u yansıtıcı gözlem, % 19,4’ü soyut kavramsallaştırma, %20,8’i somut yaşantı ve % 40,7 ‘si aktif yaşantı öğrenme biçimine sahiptir. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde öğrencilerin izleyerek, dinleyerek değil; bizzat yaparak yaşayarak öğrenmeleri söz konusudur. Örnekleme alınan öğrenciler tarafından en fazla tercih edilen öğrenme biçiminin aktif yaşantı olması öğrencilerin ilköğretim düzeyinde olmaları ile ilgili olabilir ve bu durum, günümüz eğitim anlayışı açısından ele alınınca oldukça sevindiricidir.

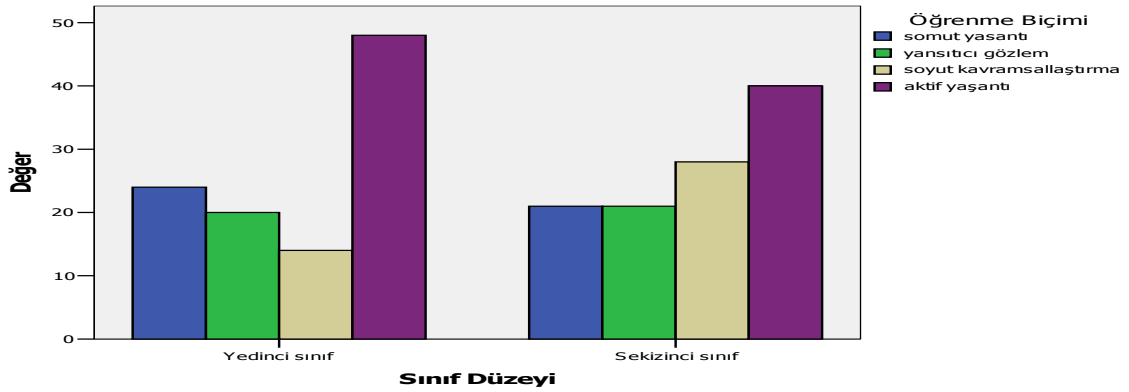
3.2.4. Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını Gösteren Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okudukları sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri dağılımı nasıldır ve öğrencilerin öğrenme biçimleri buldukları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan çapraz tablo analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Öğrenme Biçimleri	Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
Somut Yaşantı	Yedi	24	22,6
	Sekiz	21	19,1
Yansıtıcı Gözlem	Yedi	20	18,9
	Sekiz	21	19,1
Soyut Kavramsallaştırma	Yedi	14	13,2
	Sekiz	28	25,5
Aktif Yaşantı	Yedi	48	45,3
	Sekiz	40	36,4
Toplam	Yedi	106	100
	Sekiz	110	100

Grafik 7: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları



Tablo 13 incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin %22,6'sının somut yaşantı, %18,9'unun yansıtıcı gözlem, %13,2'sinin soyut kavramsallaştırma, %45,3'ünün aktif yaşantı öğrenme biçimine; sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %19,1'inin somut yaşantı, %19,1'inin yansıtıcı gözlem, %25,5'iinin soyut kavramsallaştırma, %36,4'ünün aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Bulgulara göre ve grafik 7 incelendiğinde yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin en fazla aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip oldukları görülmektedir. Üçüncü alt problem olan “Öğrencilerin öğrenme biçimleri dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik analiz sonucunda ise öğrencilerin baskın öğrenme biçimlerinin aktif yaşantı, en az sahip oldukları öğrenme biçiminin ise yansıtıcı gözlem olduğu görülmüştür (bkz. Tablo12).

Tablo 14: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı- (Ki-kare Testi Sonuçları)

	Değer	S.d	Olasılık P (2 Yönlü)
Pearson ki-kare	5,546	3	,136
Likelihood Ratio	5,636	3	,131
Linear-by-Linear Association	,016	1	,899
Toplam	216		

Yapılan ki- kare analizi sonucu öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermiştir ($p > 0.05$).

3.2.5. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin öğrenme biçimi puanları, okudukları sınıf düzeyine bağlı olarak değişmekte midir?” sorusuna yönelik yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 15: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Yöntemiyle Çözülmesi

Öğrenme biçimi	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Standart Sapma	Kareler Ortalaması	F	p
SY (Somut Yaşantı)	Gruplar Arası	3,455	1	3,455	,088	,767
	Gruplar İçi	8406,207	214	39,281		
	Toplam	8409,662	215			
YG (Yansıtıcı Gözlem)	Gruplar Arası	9,110	1	9,110	,340	,560
	Gruplar İçi	5726,219	214	26,758		
	Toplam	5735,329	215			
SK (Soyut Kavramsallaştırma)	Gruplar Arası	25,730	1	25,730	1,017	,314
	Gruplar İçi	5412,377	214	25,291		
	Toplam	5438,106	215			
AY (Aktif Yaşantı)	Gruplar Arası	,002	1	,002	,000	,995
	Gruplar İçi	7005,549	214	32,736		
	Toplam	7005,551	215			
SK-SY (Bilgiyi Alma)	Gruplar Arası	48,043	1	48,043	,535	,465
	Gruplar İçi	19211,66	214	89,774		
	Toplam	19259,704	215			
AY-YG (Bilgiyi İşleme)	Gruplar Arası	8,876	1	8,876	,110	,740
	Gruplar İçi	17214,458	214	80,441		
	Toplam	17223,333	215			

Tablo 15 incelendiğinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin buldukları sınıf değişkenine göre baskın öğrenme biçimi puanlarının ve birleştirilmiş puanlarının değişmediği, 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

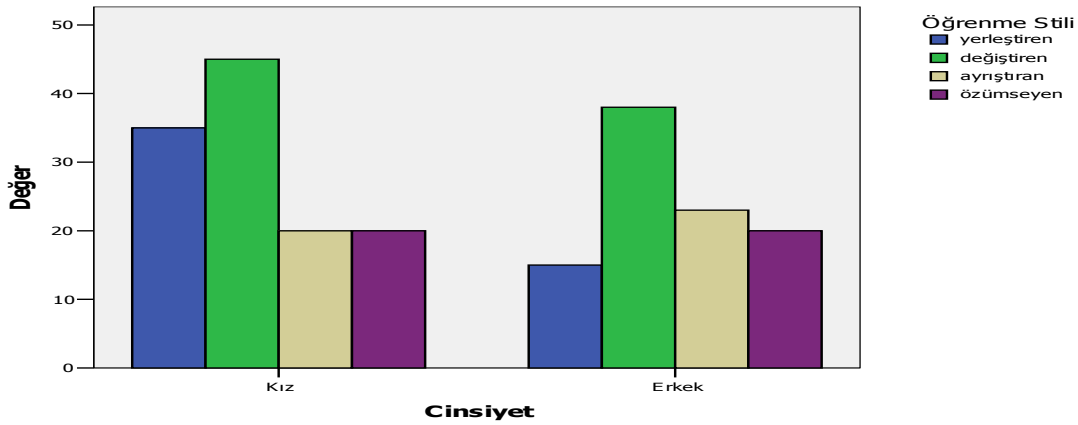
3.2.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?” sorusuna ilişkin çapraz tablo ve ki-kare analizi sonucu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yerleştiren	Kız	35	29,2
	Erkek	15	15,6
Değiştiren	Kız	45	37,5
	Erkek	38	39,6
Ayrıştıran	Kız	20	16,7
	Erkek	23	24
Özümseyen	Kız	20	16,7
	Erkek	20	20,8
Toplam	Kız	120	100
	erkek	96	100

Grafik 8: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı



Tablo 16 incelendiğinde kız öğrencilerin %29,2'sinin yerleştiren, %37,5'inin değiştiren, %16,7'sinin ayrıştıran, %16,7'sinin de özümseyen öğrenme stiline; erkek öğrencilerin de %15,6'sının yerleştiren, %39,6'sının değiştiren, %24'ünün ayrıştıran ve %20,8'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgular kız ve erkek öğrenciler için baskın öğrenme stiline değiştiren olduğunu göstermiştir. Grafik 8 incelendiğinde de kız öğrenciler için en az sahip olunan öğrenme stiline ayrıştıran ve özümseyen, erkek öğrenciler için ise yerleştiren olduğu görülmüştür. Araştırmanın birinci alt

problemi olan “İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri nelerdir?” sorusuna yönelik yapılan analizin sonucunda ise öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin değiştiren, en az sahip oldukları öğrenme stiline ise özümseyen olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 9).

Tablo 17: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri (Ki-Kare Testi Sonuçları)

	Değer	S.d	Olasılık P (2 Yönlü)
Pearson ki-kare	6,210	3	,102
Likelihood Ratio	6,357	3	,095
Linear-by-Linear Association	4,272	1	,039
Toplam	216		

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilinde gözlenen farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$). Bu durumu destekler nitelikte olan Demir’in (2006) “ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Aynı durum Gencel’in (2006) doktora çalışmasında da söz konusudur.

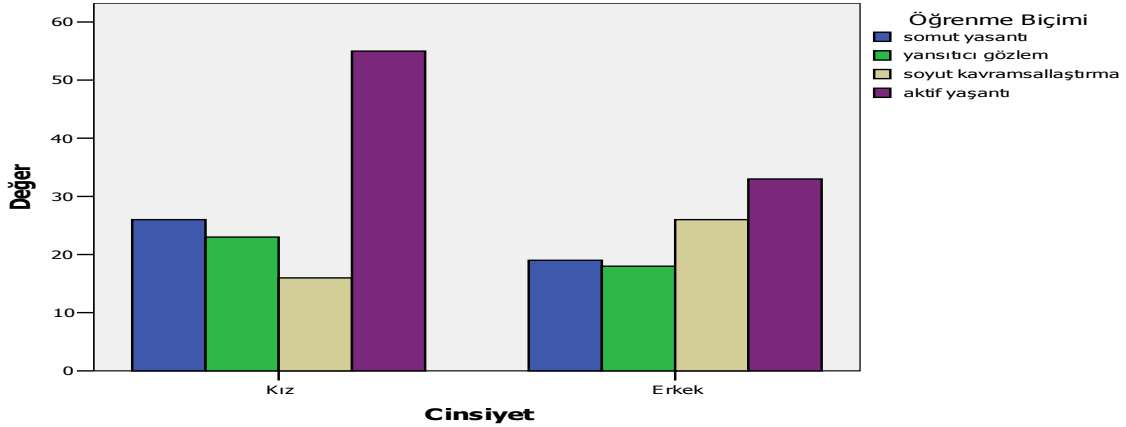
3.2.7. Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme biçimleri dağılımı nasıldır ve öğrencilerin öğrenme biçimleri, cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?” sorusuna ilişkin çapraz tablo analizi ve ki- kare analizi sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenme Biçimleri	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Somut Yaşantı	Kız	26	21,7
	Erkek	19	19,8
Yansıtıcı Gözlem	Kız	23	19,2
	Erkek	18	18,8
Soyut Kavramsallaştırma	Kız	16	13,3
	Erkek	26	27,1
Aktif Yaşantı	Kız	55	45,8
	Erkek	33	34,4
Toplam	Kız	120	100
	Erkek	96	100

Grafik 9: Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı



Tablo 18 incelendiğinde örnekleme alınan kız öğrencilerin %21,7'sinin somut yaşantı, %19,2'sinin yansıtıcı gözlem, %13,3'ünün soyut kavramsallaştırma ve %45,8'inin aktif yaşantı öğrenme biçimine; erkek öğrencilerin ise %19,8'inin somut yaşantı, %18,8'inin yansıtıcı gözlem, %27,1'inin soyut kavramsallaştırma ve %34,4'ünün aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular ışığında ve grafik 9 incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler tarafından en fazla sahip olunan öğrenme biçiminin aktif yaşantı olduğu; en

az sahip olunan öğrenme biçimlerinin ise kızlar için soyut kavramsallaştırma, erkekler için de yansıtıcı gözlem olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 19: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Biçimlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	S.d	Olasılık P (2 Yönlü)
Pearson ki-kare	6,999	3	,072
Likelihood Ratio	6,995	3	,072
Linear-by-Linear Association	,203	1	,652
Toplam	216		

Tablo 19'a göre ki-kare testi sonuçları öğrencilerin öğrenme biçimlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

3.2.8. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Öğrencilerin öğrenme biçimi puanları, cinsiyetlerine bağlı olarak değişmekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 20: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Öğrenme Biçimleri	Cinsiyet	N	X	ss	sd	p	t
SY (Somut Yaşantı)	Kız	120	28,05	6,36	214	,957	-,053
	Erkek	96	28,1	6,14			
YG (Yansıtıcı Gözlem)	Kız	120	28,8	5,36	214	,32	-,993
	Erkek	96	29,5	4,90			
SK (Soyut Kavramsallaştırma)	Kız	120	29,5	5,01	214	,053	- 1,9
	Erkek	96	30,8	4,97			
AY (Aktif Yaşantı)	Kız	120	33,3	5,53	214	,043	2,03
	Erkek	96	31,7	5,82			
SK-SY (Bilgiyi Alma)	Kız	120	1,46	9,51	214	,323	-,99
	Erkek	96	2,75	9,4			
AY-YG (Bilgiyi İşleme)	Kız	120	4,45	8,87	214	,063	1,872
	Erkek	96	2,17	8,93			

Tablo 20 incelendiğinde örnekleme alınan erkek öğrencilerin, öğrenme stili envanterinin somut yaşantı öğrenme biçiminden aldıkları ortalama puanlarının ($X = 28,1$), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ($X = 28,05$) daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucu ise bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > 0,05$).

Örnekleme alınan erkek öğrencilerin, öğrenme stili envanterinin yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminden aldıkları ortalama puanlarının ($X = 29,5$), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ($X = 28,8$) daha fazla olduğu görülmektedir, fakat yapılan t-testi sonucu bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > 0,05$).

Örnekleme alınan erkek öğrencilerin, öğrenme stili envanterinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminden aldıkları ortalama puanlarının ($X = 30,8$), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ($X = 29,5$) daha fazla olduğu görünmekte fakat yapılan t-testi sonucu bu ortalama farklılığın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir ($p > 0,05$).

Örnekleme alınan kız öğrencilerin, öğrenme stili envanterinin aktif yaşantı öğrenme biçiminden aldıkları ortalama puanlarının ($X = 33,3$), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ($X = 31,7$) daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucu da bu farklılığın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir ($p < 0,05$). Bu bulgular, Dincer'in "Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri" adlı tez çalışmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Dincer'in çalışmasında da aktif yaşantı öğrenme biçimi puanlarında kızların lehine bir durum söz konusudur (Dincer 2007).

Örnekleme alınan erkek öğrencilerin öğrenme stili envanterinin SK-SY (bilgiyi alma) boyutunda aldıkları ortalama puanların ($X = 2,75$), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan ($X = 1,46$) daha fazla olduğu görülmektedir. T-testi sonucu ise bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > 0,05$).

Örnekleme alınan kız öğrencilerin öğrenme stili envanterinin AY-YG (bilgiyi işleme) boyutunda aldıkları ortalama puanların ($X = 4,45$), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görünmekte fakat yapılan t-testi sonucu bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > 0,05$).

3.2.9. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerinin, genel akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi (ANOVA) İle Çözümlemesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	181,483	164	1,107	1,205	,222
Gruplar İçi	46,846	51	,919		
Toplam	228,329	215			

Tablo 21 incelendiğinde, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir ($p > 0.05$).

3.2.10. Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, genel akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan ANOVA sonuçlarının çıktılarını Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	219,932	164	1,341	,850	,779
Gruplar İçi	80,508	51	1,579		
Toplam	300,440	215			

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, genel akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p > 0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçimi ile genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

3.2.11. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemine yönelik olarak öğrencilerin öğrenme biçimi puanları ile genel akademik başarı puanları, türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve ingilizce dersi başarı puanları arasındaki ilişki tek tek ele alınmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.2.11.1. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğrencilerin öğrenme biçimi puanları ile genel akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Genel Akademik Başarı Puanları	Pearson Correlation (r)	-,222	-,143	,215	,128	,261	,164

Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin genel akademik başarı ortalamalarıyla somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif

yönde; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanı ve SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin akademik başarıları ile somut yaşantı öğrenme biçimleri arasındaki ilişki ters orantılıdır. Öğrencilerde somut yaşantı öğrenme biçimi eğilimi arttıkça, akademik başarıları düşmektedir. Bu bulgular Arslan ve Babadoğan'ın (2005) “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi” adlı çalışmasıyla, öğrencilerin genel akademik ortalama puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve bilgiyi alma ve işleme süreçleri arasında sırasıyla düşük, orta, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunması açısından benzerlik göstermektedir.

3.2.11.2. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 24: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Türkçe Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,228	-,163	,198	,149	,256	,189

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin türkçe dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki bulunurken; SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin türkçe dersi puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasındaki ilişki ters orantılıdır. Öğrencilerde somut yaşantı öğrenme biçimi eğilimi arttıkça, öğrencilerin türkçe dersi başarı puanları düşmektedir. Bu bulgular Arslan ve Babadoğan'ın (2005) “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi” adlı çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Arslan ve Babadoğan'ın çalışmasında da öğrencilerin türkçe dersi başarı puanları ile somut

yaşantı öğrenme biçimi arasında düşük düzeyde, negatif yönde; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve bilgiyi alma süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puan arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Arslan ve Babadoğan (2005)'a göre bu sonuç soyut düşünme becerileri ile türkçe başarı düzeyleri arasında anlamlı bir olumlu ilişki olduğunu göstermektedir.

3.2.11.3. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 25: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Matematik Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,208	-,148	,211	,139	,249	,174

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin matematik dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki bulunurken; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanı ve envanterin bilgiyi alma süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puanlar arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arttıkça, matematik dersi başarı puanları düşmekte, fakat soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ile bilgiyi alma süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puanları arttıkça matematik dersi başarıları da artmaktadır. Arslan ve Babadoğan'ın (2005) "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi" adlı çalışması bu bulguları destekler niteliktedir. Çalışmada öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları ile matematik dersi başarı puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde bir ilişki; bilgiyi alma sürecine ilişkin birleştirilmiş puanı ile matematik dersi başarı puanı arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Arslan ve Babadoğan'a göre matematik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin

somut yaşantı öğrenme biçiminden düşük puan aldığı dolayısıyla soyut düşünme becerisi gelişmiş öğrencilerin matematik başarılarının yüksek olduğunu göstermektedir (Arslan ve Babadoğan 2005).

3.2.11.4. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 26: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,198	-,183	,216	,136	,246	,193

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin fen ve teknoloji dersi puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve envanterin bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puanlar arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin soyut kavramsallaştırma ve bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puanları arttıkça fen ve teknoloji dersi başarıları da artmaktadır. Arslan ve Babadoğan'ın (2005) çalışması bu bulguları desteklemektedir. Çalışmada öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde; soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı öğrenme biçimi puanları, envanterin bilgiyi alma ve işleme boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler söz konusudur.

3.2.11.5. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 27: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,209	-,142	,196	,138	,242	,170

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları ile sosyal bilgiler dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arttıkça, sosyal bilgiler dersi başarı puanları düşmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puan ile sosyal bilgiler dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır ($p < 0.05$). Bu bulguya göre de öğrencilerin bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puanları ile sosyal bilgiler dersi başarı puanları arasındaki ilişki doğru orantılıdır.

3.2.11.6. Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 28: Öğrencilerin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
İngilizce Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,217	-,098	,220	,087	,261	,112

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunurken; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve envanterin bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puan ile arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları artarken, İngilizce dersi başarı puanları da artmakta, fakat soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve bilgiyi alma boyutu puanları artarken İngilizce dersi başarı puanları azalmaktadır.

3.2.12. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanlarının, Genel Akademik Başarı Puanları, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Dersi Başarı Puanları İle İlişkisine Ait Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemine yönelik olarak, 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimi puanlarının, genel akademik başarı puanları, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce dersi başarı puanları ile arasındaki ilişki tek tek incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.2.12.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 29: 7.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Genel Akademik Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,109	-,087	,225	,002	,188	,051

Tablo 29 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu

görülmektedir ($p < 0.05$). Bu bulguya göre 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arttıkça, genel akademik başarı puanları da artmaktadır. Örnekleme alınan tüm öğrencilerin öğrenme biçimi puanları ile genel akademik başarı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde de öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ile genel akademik başarı puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 23).

3.2.12.2. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 30: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Türkçe Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,092	-,157	,236	,095	,188	,153

Tablo 30 incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ile türkçe dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulguya göre öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arttıkça, türkçe dersi başarı puanları da artmaktadır. Örnekleme alınan tüm öğrencilere yönelik yapılan korelasyon analizi bulguları ise öğrencilerin türkçe dersi başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arasında bir ilişki olmadığını göstermişti (bkz. Tablo 24).

3.2.12.3. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 31: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Matematik Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,118	-,139	,240	,126	,208	,163

Tablo 31 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve SK- SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları ile matematik dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu bulgular öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arttıkça, matematik dersi başarı puanlarının da arttığını göstermektedir.

3.2.12.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen Bilgisi Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 32: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,105	-,115	,196	,073	,176	,114

Tablo 32 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ile fen ve teknoloji dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki

olduğu anlaşılmıştır ($p<0,05$). Bu bulguya göre öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arttıkça, fen ve teknoloji dersi başarı puanları da artmaktadır. Örneklemeye alınan tüm öğrencilere yönelik yapılan korelasyon analizi sonucunda da öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (bkz. Tablo 26).

3.2.12.5. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 33: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,141	-,177	,261	,149	,235	,199

Tablo 33 incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanı ve SK- SY(bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır ($p<0,05$). Bu bulgular öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK- SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arttıkça, sosyal bilgiler dersi başarı puanlarının da arttığını göstermektedir.

3.2.12.6. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 34: 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
İngilizce Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,124	-,110	,244	,054	,214	,099

Tablo 34 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve SK- SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları ile İngilizce dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Bu bulgular öğrencilerin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanlarının artması ile İngilizce dersi başarı puanlarının da arttığını göstermiştir. Örneklemeye alınan tüm öğrenciler için yapılan analiz sonuçları ise öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve envanterin bilgiyi alma boyutu ile arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 28).

3.2.13. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanlarının, Genel Akademik Başarı Puanları, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Dersi Başarı Puanları İle İlişkisine Ait Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemine yönelik olarak 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimi puanları ile genel akademik başarı puanları, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce dersi başarı puanları arasındaki ilişki tek tek incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.2.13.1. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 35: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Genel Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Genel Akademik Başarı Puanları	Pearson Correlation (r)	,208	,266	-,202	-,303	-,248	-,348

Tablo 35 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı puanları ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki; aktif yaşantı öğrenme biçimi puanı, SK-SY (bilgiyi alma) ve AY-YG (bilgiyi işleme) birleştirilmiş puanları arasında sırasıyla orta, düşük, orta düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu bulgulara göre 8. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi puanları ile genel akademik başarı puanları arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusu iken; aktif yaşantı öğrenme biçimi puanı, SK-SY (bilgiyi alma) ve AY-YG (bilgiyi işleme) birleştirilmiş puanları ile arasında ters orantılı bir ilişki söz konusudur.

3.2.13.2. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 36: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Türkçe Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Türkçe Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,358	-,164	,181	,204	,323	,223

Tablo 36 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları ile türkçe dersi başarı puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Dolayısıyla öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları artarken, türkçe dersi başarı puanları azalmaktadır. Ayrıca öğrencilerin aktif yaşantı öğrenme biçimi puanları, SK-SY (bilgiyi alma) ve AY-YG (bilgiyi işleme) birleştirilmiş puanları ile Türkçe dersi başarı puanları arasında sırasıyla düşük, orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu bulgulara göre de öğrencilerin aktif yaşantı öğrenme biçimi puanları, SK-SY (bilgiyi alma) ve AY-YG (bilgiyi işleme) birleştirilmiş puanları arttıkça türkçe dersi başarı puanları da artmaktadır.

3.2.13.3. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 37: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Matematik Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Matematik Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	,056	-,065	,017	-,041	-,027	,010

Tablo 37 incelendiğinde ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı puanları ile öğrenme biçimi puanları ve birleştirilmiş puanları arasında ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). 7. sınıf öğrencileri için yapılan analiz sonuçları ise 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları ile matematik dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 31).

3.2.13.4. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 38: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,259	-,205	,160	,184	,250	,233

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin somut yaşantı, yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi puanları ile fen ve teknoloji dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda 8. sınıf öğrencilerinin somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi puanları arttıkça, fen ve teknoloji dersi başarı puanları azalacaktır. Bir başka bulgu ise öğrencilerin SK-SY (bilgiyi alma) ve AY-YG (bilgiyi işleme) birleştirilmiş puanları ile fen ve teknoloji dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğudur. Bu bulgular da öğrencilerin SK-SY (bilgiyi alma) ve AY-YG (bilgiyi işleme) birleştirilmiş puanlarının artmasıyla, fen ve teknoloji dersi başarı puanlarının da arttığını göstermektedir.

3.2.13.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 39: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
SosyalBilgiler Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,276	-,100	,157	,129	,259	,139

Tablo 39'a göre 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki varken; SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları ile arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgulara göre öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları artarken sosyal bilgiler dersi başarı puanları düşmekte, SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları artarken sosyal bilgiler dersi başarı puanları da artmaktadır. Aynı analiz 7. sınıf öğrencileri için yapıldığında ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanı ve SK- SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 33).

3.2.13.6. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi İle Çözümlemesi

Tablo 40: 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçimi Puanları İle İngilizce Dersi Başarı Puanları Arasındaki İlişki

		Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	SK-SY (Bilgiyi Alma)	AY-YG (Bilgiyi İşleme)
İngilizce Dersi Başarı Puanı	Pearson Correlation (r)	-,315	-,081	,213	,122	,313	,124

Tablo 40 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde bir ilişki bulunurken, soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK- SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında sırasıyla düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi puanları artarken, İngilizce dersi başarı puanları azalmakta; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK- SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları artarken, İngilizce dersi başarı puanları da artmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına bağlı olarak oluşan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stil ve biçimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Uygulanan envanter ile elde edilen verilerin istatistiki analizleri yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemi öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin ne olduğudur. Birinci alt probleme yönelik olarak öğrencilerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin %38,4'lük oranla en fazla değiştiren öğrenme stiline, %18,5'lik oranla en az özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür.

İkinci alt problem okudukları sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stili dağılımlarının nasıl olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin buldukları sınıf düzeyine göre değişip değişmediğidir. Bulgulara göre yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin %20,8'inin yerleştiren, %38,7'sinin değiştiren, %17'sinin ayırıştırıcı ve %16'sının özümseyen öğrenme stiline; sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise %25,5'inin yerleştiren, %38,2'sinin değiştiren, %15,5'inin ayırıştırıcı, %20,9'unun ise özümseyen öğrenme stiline sahiptir ve öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin, sınıf düzeylerine göre dağılımında anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme biçimlerinin ne olduğudur. Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin % 40,7'lik oranla en çok aktif yaşantı öğrenme biçimine, %19'luk oranla da en az yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip oldukları anlaşılmıştır.

Dördüncü alt problem, okudukları sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme biçimleri dağılımlarının nasıl olduğu ve öğrencilerin öğrenme biçimlerinin buldukları sınıf düzeyine göre değişip değişmediğidir. Bulgular, yedinci sınıf öğrencilerinin %22,6'sının somut yaşantı, %18,9'unun yansıtıcı gözlem, %13,2'sinin soyut kavramsallaştırma ,%45,3'ünün aktif yaşantı

öğrenme biçimine; sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %19,1'inin somut yaşantı, %19,1'inin yansıtıcı gözlem, %25,5'inin soyut kavramsallaştırma, %36,4'ünün aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olduklarını göstermiştir. Yapılan ki- kare analizi sonucunda ise öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçiminin, buldukları sınıfa bağlı olarak değişmediği anlaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi öğrencilerin öğrenme biçimi ve birleştirilmiş puanlarının buldukları sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Yapılan varyans analizi (ANOVA), öğrencilerin buldukları sınıf değişkenine göre baskın öğrenme biçimi puanlarının ve birleştirilmiş puanlarının değişmediğini göstermiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımının nasıl olduğu ve sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bulgular, kız öğrencilerin %29,2'sinin yerleştiren, %37,5'inin değiştiren, %16,7'sinin ayrıştıran, %16,7'sinin de özümseyen öğrenme stilini tercih ettiklerini; erkek öğrencilerin de %15,6'sının yerleştiren, %39,6'sının değiştiren, %24'ünün ayrıştıran ve %20,8'inin özümseyen öğrenme stilini tercih ettiklerini, dolayısıyla kız ve erkek öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin değiştiren olduğunu göstermiştir. Yapılan ki- kare analizi sonucunda ise kız ve erkek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinde gözlenen farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Yedinci alt problem, cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme biçimi dağılımlarının nasıl olduğu ve öğrenme biçimlerinin, cinsiyetlerine bağlı olarak değişip değişmediğidir. Bulgular, kız öğrencilerin % 21,7 ile en az somut yaşantı; %45,8 ile en fazla aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olduklarını; erkek öğrencilerin de %19,8 ile en az somut yaşantı, %34,4 ile en fazla aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olduklarını göstermiştir. Yapılan ki- kare analizi sonucu da öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir.

Sekizinci alt problem, öğrencilerin öğrenme biçimi puanlarının, cinsiyetlerine bağlı olarak değişip değişmediğidir. Yapılan ilişkisiz örneklem T-testi sonucu, kız öğrencilerin aktif yaşantı öğrenme biçiminden aldıkları puanların ($X=33,3$), erkek öğrencilerden ($X=31,7$) daha fazla olduğunu ve bu farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, öğrencilerin öğrenme stillerinin, genel akademik başarı puanlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Yapılan varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerinin, genel akademik başarı puanlarına bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır.

Araştırmanın onuncu alt problemi öğrencilerin öğrenme biçimlerinin genel akademik başarı puanlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Yapılan varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, genel akademik başarı puanlarına bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın on birinci alt problemi öğrencilerin öğrenme biçimi puanları ile türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve ingilizce dersi başarı puanları ve genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Yapılan korelasyon analizleri sonucu genelde düşük düzeyde ilişkiler bulunmuş olup, bunlar aşağıda sıralanmıştır :

Öğrencilerin genel akademik başarı ortalamalarıyla somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönde; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanı ve SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

- Öğrencilerin türkçe dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki bulunurken; SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

- Öğrencilerin matematik dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki bulunurken; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanı ve envanterin bilgiyi alma süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puanlar arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

- Öğrencilerin fen ve teknoloji dersi puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve envanterin bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puanlar arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

- Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanı arasında düşük düzeyde negatif yönde ve envanterin bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puanlar arasında düşük düzeyde ilişkiler vardır.

- Öğrencilerin ingilizce dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunurken; soyut

kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve envanterin bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puan ile arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur

Araştırmanın on ikinci alt problemi ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimi puanları ile türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve ingilizce dersi başarı puanları ve genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Her bir ders için ayrı ayrı yapılan korelasyon analizleri sonuçları aşağıdaki gibidir:

- 7. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- 7. sınıf öğrencilerinin türkçe dersi başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları ile matematik dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.
- 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ile fen ve teknoloji dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları, SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.
- 7. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları ile ingilizce dersi başarı puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür.

Araştırmanın on üçüncü alt problemi ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimi puanları ile türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve ingilizce dersi başarı puanları ve genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Her bir ders için ayrı ayrı yapılan korelasyon analizleri sonuçları aşağıdaki gibidir:

- 8.sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı puanları ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi puanı arasında düşük düzeyde bir ilişki; aktif yaşantı öğrenme biçimi puanı, SK-SY (bilgiyi alma) ve AY-YG (bilgiyi işleme) birleştirilmiş puanları arasında sırasıyla orta, düşük, orta düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmüştür.

- 8. sınıf öğrencilerinin türkçe dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında orta düzeyde, negatif yönde bir ilişki; aktif yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde, bilgiyi alma boyutuna ilişkin birleştirilmiş puanları arasında orta düzeyde ve bilgiyi işleme boyutuna ilişkin birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

- 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı puanları ile öğrenme biçimi puanları ve birleştirilmiş puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olmadığı görülmüştür.

- 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarı puanları ile somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde; bilgiyi alma ve işleme boyutlarına ilişkin birleştirilmiş puanları arasında ise düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

- 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde; SK-SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür.

- 8. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersi başarı puanları ile somut yaşantı öğrenme biçimi puanları arasında orta düzeyde ve negatif yönde; soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi puanları ve SK- SY (bilgiyi alma) birleştirilmiş puanları arasında sırasıyla düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

4.2.Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak şu önerilere yer verilebilir:

1- Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla değiştiren, en az özümseyen öğrenme stiline; en fazla aktif yaşantı, en az yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip oldukları görülmüştür. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler öğrenme durumlarında harekete geçmek yerine izlemeyi tercih ederler. Sabırlı ve dikkatli bir şekilde izleyerek tarafsız karar verebilirler. Beyin fırtınası yöntemlerinde olduğu gibi farklı fikirleri ve uygulamalarını çıkarma yetenekleri vardır. Hayal kurma ve kişilere karşı duyarlılık özellikleri ağır basmakta buna karşın ürettikleri alternatiflerin arasında tercih yapmakta ve karar vermede zorlanmaktadırlar. Bu kişilere ders ortamlarında tartışarak konu anlatma ve grup çalışmaları yaptırma etkili bir yol olabilir (Kolb 1984; Akt. Dincer 2007). Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma biçimlerini az tercih ettiklerinden, bu öğrenme biçimlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Öğrencilerin en fazla aktif yaşantı öğrenme biçimini seçmiş olmaları, dinleyerek, izleyerek değil, yaparak öğrenme eğiliminde olduklarının göstergesidir. O yüzden öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler seçilmesi daha uygun olabilir.

2- Araştırma bulguları öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenirken farklı yolları tercih eden bu bireylere öğretme- öğrenme sürecinde aynı yöntemlerle yaklaşılması yanlış olacaktır. Bu yüzden öğretmenlere bu konuda gerekli eğitim verilmeli, konunun önemini anlamaları sağlanmalıdır.

3- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayabilmek amacıyla kendi öğrenme stillerini bilmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin de kendi öğrenme stillerinden haberdar olmaları önemlidir fakat öğretmenler sınıf ortamında sadece kendi öğrenme stillerine uygun öğretim gerçekleştirmekten kaçınmalıdır.

4- Ders araç gereçleri ve kitaplar farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde düzenlenebilir.

5- Araştırma sonucu öğrencilerin derslerdeki başarıları ile sahip oldukları öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bu sonuç öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin göstergesidir.

6- Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde, öğrencilerin sahip oldukları farklı öğrenme stillerine önem vermenin gerekliliğı anlatılmalıdır.

7- Araştırma, araştırma sonucunun genellenebilirliğini artırmak açısından daha büyük bir örneklem grubunda yinelenabilir; orta öğretim ve üniversite öğrencilerine de uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Ağca, Rıdvan K.
2006

Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Akamca Özyılmaz, Güzin- Hamurcu, Hülya
2005

“Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:28, ss.178–187.

Akinoğlu, Orhan
2005

“Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi” Editörler Öztürk C.ve Dilek D. Pegem A yayıncılık, 5.Baskı, ss. 105–117, Ankara.

Aktaş Palas, İlknur- Mirzeoğlu, Dilşad E.
2009

“İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Okul Başarılarına ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: 7, Sayı:1, ss. 1–8.

Arslan, Berna - Babadoğan, Cem.
2005

“İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı: 21, ss. 35–48.

Aslan, Metin - Eraslan, Levent
2003

Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde
Dönüşüm Gerekliliği, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 160,
Ankara.

Aşkar, Petek - Akkoyunlu, Buket
1993

“Kolb Öğrenme Stili Envanteri” Eğitim ve Bilim, Sayı: 87, ss.
37- 47.

Babadoğan, Cem
2000.

“Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme”, Milli Eğitim
Dergisi, Sayı: 147,
http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/index_arsiv2.htm
(17.04.2008).

Başaran, İbrahim E.
1996

“ Türkiye Eğitim Sistemi ” . Üçüncü Basım. Yargıcı
Matbaası, Ankara.

Başbüyük, Adem
2004

“Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme
Stilleri”, McCarthy Modeli, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 163.

Çaycı, Barış – Ünal, Emre
2007

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme
Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” Bilim,
Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt:7, Sayı:3.

Bolat Karagöz, Nazife
2007

İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri.” Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Büyüköztürk, Şener
2006

Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, 6.Baskı, Ankara.

Demir, Mehmet K.
2006

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi” Eğitim araştırmaları Dergisi, Sayı: 23, ss. 28–37.

Demir, Tazegül
2008

“Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği)”, Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 4.

Demirel, Özcan
2005

Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, 8.Baskı, s.138, Ankara.

Denizoğlu, Pınar
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 Enstitüsü, İlköğretim A.B.D.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Deryakulu, Deniz
2000

Yapıcı Öğrenme. (Editör: A. Simsek). Sınıfta Demokrasi.
ss. 53–77, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.

Dincer, Türker
2007

Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi A.B.D., Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Doğan, Yedigöze
2006

Sosyal Bilgiler Dersinde Çağdaş Bilginin Edinimini Ve Kullanımını Etkileyen Faktörlerin Analizi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora tezi), Bursa.

Dönmez, Burhanettin
2004

Sınıf Yönetimi, (Teori ve Uygulama) Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, 2.Basım s. 53 Editörler: Şişman, Mehmet- Turan, Selahattin, Ankara.

Elden, Müge
2003

Hedef Kitle Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Bir Faktör Olarak Öğrenme: Öğrenme ve Reklâm İlişkisi, Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Sayı: 18 http://www.ilet.gazi.edu.tr/iletisim_dergi/18/ELDEN.pdf (12.02.2009).

Ekici, Gülay
2001

Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Ekici, Gülay
2002

“Öğrenme Stillerine Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi”, Eğitim ve Bilim, Sayı:126, ss. 43–52.

Ekici, Gülay
2003

“Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:24, ss. 48–55,Ankara.

Erdem, Ali R.
2000

“Eğitimde Sistem Geliştirme Planı” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri), 15–16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Bildiri: 7, ss. 150–158.

Erden, Münire - Altun Sertel
2006

Öğrenme Stilleri, Morpa Kültür Yayınları, ss. 18–20.

Erdoğan, İrfan
2004

Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler, Sistem Kitap Evi, 3.Basım, ss. 50–63, İstanbul.

Ergür Oktar, Derya
1998

Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Doktora tezi), Ankara.

Fidan, Nurettin - Baykul, Yaşar
1994

“İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması”
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 10, ss. 7–
20.

Gencil Evin, İlke
2006

Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı
Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi
Düzeyi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
(Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

Gencil Evin, İlke
2007

Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme
Stilleri Envanteri III’ü Türkçeye Uyarlama Çalışması Cilt: 9,
Sayı: 2, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Dergisi, ss. 120–140, İzmir.

Gömlüksüz, Müfit – Yaşar, Şefik vd.
2006

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu
İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme
Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi” İlköğretim Online
Dergisi, Yıl:5 Sayı:1.

Gülten Çağırğan, Dilek – Derelioğlu, Yasemin
2006

“Öğretmen Adaylarının Matematik Öğrenmeyi Öğretmeye
İlişkin Tutumlarını İncelemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme
Çalışması”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:24, ss. 103–111.

Güven, Meral
2004

Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki
(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

Güven, Bülent - Sözer, Mehmet A.

2007

Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirilmesine İlişkin Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:32, ss. 89–99, Ankara.

Güven, Meral- Kürüm, Dilruba

2008

“Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma)”, İlköğretim Online, Vol. 7, Sayı:1, ss. 53–70.

Griggs, Shirley A.

1991.

“Learning Styles Counseling” ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse 2108 School of Education, The University of Michigan, Ann Arbor, MI, ED341890 http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/fe/94.pdf (22.03.2008).

Hasırcı Kaf, Özlem

2006

“Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği”, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, Cilt: 2, Sayı:1, ss. 15–25.

Karakış, Özlem

2006

Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karasar, Niyazi

2003

Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım ss. 81–82.

Karataş, Erinç
2004

Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, Ebru - Karadeniz, Şirin
2004

“Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 24, Sayı: 3, ss. 129–146.

Koç, Derya
2007

İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri; Fen Başarısı Ve Tutumu Arasındaki İlişki, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.

Koçak, Tuğba
2007

İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

Kolay, Banu
2008

Öğrenme Stillерinin Farklı Öğrenme Stillерine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Lopez, Doreen M.- Schroeder, Linda
2008

“Designing Strategies That Meet The Variety Of Learning Styles Of Students ” Saint Xavier University, Chicago, Illinois
www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED50088-31k (12.01.2009).

Mutlu, Mehmet - Aydoğdu, Mustafa
2003

“Fen Bilgisi Eđitiminde Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı.” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, Sayı:13, ss: 15–29.

Otrar, Mustafa
2006

Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarıları Arasındaki İlişi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Özbek, Ramazan
2005

“Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri.” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 3, Sayı:11, ss. 66–83.

Özdaş, Faysal
2003

“Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,
<http://www.esosder.com/dergidetay.php?id=111> (20.03.2009).

Özer, Ayşe
2008

İlköğretim İkinci Kademe Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Öğrenciler İle Türk Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri A.B.D. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Öztürk, Zekiye
2007

Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Peker, Murat ve Aydın, Bünyamin
2003

“Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 14.

Peker, Murat.-Mirasyedioğlu, Şeref- Yalın, İbrahim H.
2003

“Öğrenme Stillere Dayalı Öğretimde 4 MAT Öğretim Modeli” Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:13.

Sarıtaş Emel
1999

“İlköğretim I. Devrede İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:6, ss. 87–93.

Senemoğlu, Nuray
2007

Gelişim, Öğrenme ve Öğretim “Kuramdan Uygulamaya” Gönül Yayıncılık, Özkan Matbaası, s. 87, Ankara.

Sünbül, Ali M.
2004

“Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde, Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişilerine ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi”, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:18, ss. 367–380, Konya.

Şimşek, Selçuk - Yaşar Şefik
2006

“Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi” Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı:24, ss.171–179.

Tatar, Enver
2006

İkili İşlem Kavramı İle İlgili Öğrenme Güçlüklerinin Belirlenmesi ve 4 MAT Yönteminin Başarıya Etkisi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi A.B.D., (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

Tuna, Serdar
2008

“Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 25, ss. 252–261.

Tüysüz, Cengiz – Tatar, Erdal
2008

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 9

Usta, Ahmet
2006

İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillерine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişі ve Tutumlara Etkisi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Uzun, Yasin
2007

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Kullanılması, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Veznedaroğlu, R. Levent - Özgür, A. Oytun
2005

Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevler,
İlköğretim- Online, Vol. 4, Sayı: 2, ss. 1–16.

Yazıcı, Ersen - Sulak, Hacı
2008

“Öğrenme Stilleri İle İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik
Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki” Selçuk Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi, Sayı: 25.

Yıldırım, Nail- Aslan, Battal
2008

“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri İle Öğrenme
Stilllerine İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği)”, Elektronik
Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 24, ss. 238–255.

Zengin, Habib
2008

Endüstri Meslek Liselerinde Eğitim Gören Öğrencilerin
Öğrenme Stilleri, Sınav Kaygı Düzeyleri ve Akademik
Başarıları Arasındaki İlişki (Kocaeli İli, Gebze İlçesi Örneği),
Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Meb Mevzuat Bankası, Milli Eğitim Temel Kanunu
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (17.01.2009).

EKLER

EK 1: Kolb Öğrenme Stili Envanteri

Adı-Soyadı:
Sınıf:

KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda her birinden dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durum size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlenin başında bırakılan boşluğa yazınız. Teşekkür ederiz.

Örnek

Öğrenirken	<u>4</u>	mutluyum.
	<u>1</u>	hızlıyım.
	<u>3</u>	mantıklıyım.
	<u>2</u>	dikkatliyim.

Hatırlamanız için

4	en uygun olan,	3	ikinci uygun olan
2	üçüncü uygun olan	1	en az uygun olan

1. Öğrenirken

- duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
- izlemekten hoşlanırım.
- fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.
- bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

- duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde
- dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde
- mantıksal düşünmeyi temel aldığımında
- bir şeyler elde etmek için çok çalıştığında öğrenirim.

3. Öğrenirken

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

4. En iyi

- Duygularıyla
- İzleyerek
- Düşünerek
- Yaparak öğrenirim.

5. Öğrenirken

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

6. Öğrenirken

- sezgisel
- gözleyen
- mantıklı
- hareketli biriyim.

7. En iyi

- kişisel ilişkilerden
- gözlemlerden
- akılcı kuramlardan
- uygulama ve denemelerden öğrenirim.

8. Öğrenirken

- kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
- işleri yapmak için acele etmem.
- kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
- çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.

9. En iyi

- duygularıma dayandığım zaman
- gözlemlerime dayandığım zaman
- fikirlerime dayandığım için
- öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.

10. Öğrenirken

- kabul eden
- çekingen
- akılcı
- sorumlu biriyim.

11. Öğrenirken

- katılıyorum.
- gözlemekten hoşlanırım.
- değerlendiririm.
- aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi

- alıcı ve açık fikirleri olduğum zaman
- dikkatli olduğum zaman
- fikirleri analiz ettiğim zaman
- pratik olduğum zaman öğrenirim.

EK.2: İzin Belgesi

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.41.00.00/09.510

Konu : Araştırma İzni.


29654 22.09.2008

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 08.Eylül 2008 tarih ve 1915 sayılı yazılarınız.

Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ezgi Gizem Balçık'ın ilgi yazılarınızla bildirilen araştırma talebinin uygun görüldüğüne dair 18.09.2008 tarih ve 29434 sayılı Valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.


Ali BÜZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:1



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı :	Ezgi Gizem Ok
Doğum Yeri ve Yılı :	Kahramanmaraş, 1984
Öğr. Gördüğü Kurumlar :	Başlama Yılı- Bitirme Yılı Kurum Adı
Lise :	1999-2002 Kocaeli Anadolu Lisesi
Lisans :	2002 2006 Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans :	2006 2009 Uludağ Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi :	İngilizce- Çok iyi
Çalıştığı Kurum(lar) :	
Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Çalışılan Kurumun Adı
2007 Eylül–2008 Ocak	Gölcük Halidere İlköğretim Okulu
2008 Ocak-Haziran	Gölcük Mehmet Akif İlköğretim Okulu
2008 Eylül–2009 Ocak	Gölcük Şirinköy İlköğretim Okulu