

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ
VE YANSITICI DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat Can ÇELİK

ÇANAKKALE

Ağustos, 2017

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme
Düzeylerinin İncelenmesi**

Murat Can ÇELİK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL

Çanakkale
Ağustos, 2017

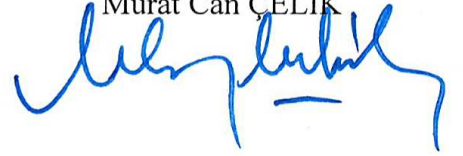
Taahütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

25/08/2017

Murat Can ÇELİK



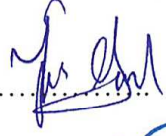


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Murat Can ÇELİK tarafından hazırlanan çalışma, 25.08.2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10162522

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	: Doç. Dr. İlke EVİN GENÇEL		
Üye	: Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU		
Üye	: Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU		

Tarih: 11.09.2017

İmza: 

Akademik Unvan Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

Ön Söz

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından irdelendiği bu çalışmada, yansıtıcı düşünme düzeyinin öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği incelenmiştir.

Araştırma sürecimde desteğini hiç esirgemeyen ve pozitifliğiyle moralimi her daim yüksek tutan danışmanım Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL ve değerli eşi Doç. Dr. Ufuk GENCEL hocama, mensubu olmakla gurur ve onur duyduğum Deniz Kuvvetleri Komutanlığındaki görevim süresince, lisans ve yüksek lisans eğitimime iştirak etmeme vesile olan silah arkadaşlarım ve komutanlarıma, verilerin toplanması aşamasında gösterdikleri hassasiyetler ve destekleri için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki kıymetli hocalarıma, istatistiksel çözümlene ve yabancı kaynak çeviri aşamalarında desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen, bir an olsun bile beni hiçbir konuda yalnız bırakmayıp, koşulsuz seven ve bana sonsuz güvenen, ömürlerini beni vatana, milletime faydalı ve hayırlı bir evlat olarak yetiştirmek için bu uğurda harcayan, evlatları olmaktan onur ve gurur duyduğum kıymetli ailem, annem Ayşe ÇELİK ve babam Samih ÇELİK'e sonsuz teşekkürler.

Çalışmam süresince kendisine istemeden de olsa daha kısıtlı zaman ayırmak durumunda kaldığım, zorlu ve stresli dönemimde bana fazlasıyla sabırlı davranıp desteğini hiç esirgemeyen kıymetli eşim ve yol arkadaşım Menefşe ÇELİK'e çok teşekkür ederim.

Murat Can ÇELİK

Çanakkale-2017

Özet

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, yansıtıcı düşünme düzeyinin öğrenme stilleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki fakülte/yüksekokul arasından seçkisiz yolla seçilen 4 fakülte ve 1 yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek için Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin Gencil (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği”; öğrenme stillerini tespit etmek için Evin Gencil (2007) tarafından Türkçe’ye çevrilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri” (KÖSE-III) kullanılmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. SPSS 21.00 programı kullanılarak gerçekleştirilen verilerin analizinde; normallik testlerinin ardından, araştırma sorularına yönelik olarak frekans ve yüzdeler hesaplanmış, çapraz tablolar ve ki-kare testi, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Hesaplanan ortalamalar arasındaki farklılık tespit edildiğinde kaynağını belirlemek için Tukey ve Dunnett C testleri ile birlikte etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır.

Yapılan verilerin analizinde; Kolb Öğrenme Stili Ölçeği (KÖSE-III)'nde katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımda %34,4'ü özümseme, %32,1'i değiştirme, %22,9'u ayırıştırma ve %10,7'si yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Öğrenme stillerinin öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, sosyal medya kullanım sıklığı ve derste not tutma alışkanlığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyet, mezun olunan okul türü, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık ortalama gelir, gazete okuma sıklığı, yıl içerisinde okunan tahmini kitap sayısı, tartışma programlarını takip etme durumu ve günlük tutma alışkanlığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, baba eğitim düzeyi ve derste not tutma alışkanlığı değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyet, mezun olunan okul türü, anne eğitim düzeyi, aile aylık ortalama gelir, gazete okuma sıklığı, yıl içerisinde okunan tahmini kitap sayısı, sosyal medya kullanım sıklığı, tartışma programlarını takip etme durumu ve günlük tutma alışkanlığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları öğrenme stillerine göre incelendiğinde; en yüksek ve en düşük puan ortalamasının sırasıyla ayırıştırma ve özümseme öğrenme stiline sahip öğrenciler tarafından elde edildiği; ancak bu durumun istatistiksel açıdan önemli olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme stilleri, yansıtıcı düşünme.

Abstract

Examination of University Students' Learning Styles and Reflective Thinking Levels

In this study, it was aimed to examine the learning styles and reflective thinking levels of university students in terms of various variables and to determine whether the level of reflective thinking differs in terms of learning styles. The research was carried out in the spring semester of 2016-2017 academic year with the participation of students from 4 faculties and 1 high school selected from the faculty/school in Canakkale Onsekiz Mart University. "Reflective Thinking Level Scale" developed by Kember et al. (2000) and adapted to Turkish by Başol and Evin Gencil (2013) is used in order to determine reflective thinking levels of students. "Kolb's Learning Styles Inventory" (KÖSE-III) adapted to Turkish and examined in terms of validity and reliability by Evin Gencil (2007) is used in order to determine the learning styles.

The research is in the relational screening model. In the analysis of the data using SPSS 21.00 program; frequency and percentages, cross tabs and chi-square test, arithmetic mean, standard deviation, t-test for unrelated sample and one way analysis of variance (ANOVA) were used for the research questions after the normality tests. When the differences between the calculated averages were determined, the effect size was calculated together with the Tukey and Dunnett C tests to determine the source.

In the analysis of the constructed data; according to The Kolb Learning Style Scale (KÖSE-III) the participants have a learning style of 34.4% assimilating, 32.1% diverging, 22.9% converging, and 10.7% accomodating, respectively.

There is a significant difference learning styles according to the variables of the faculty/school, social media usage, and note taking habit; while there is not significant

difference according to gender, type of school graduated, education level of parents, family monthly average income, newspaper reading frequency, estimated number of books read during the year, follow up of discussion programs and diary habit.

Reflective thinking level scores showed a meaningful difference according to the faculty/college, the education level of the father and the note taking habits of the students. There is no significant difference according to the variables of gender, type of school graduated, education level of mother, family monthly average income, newspaper reading frequency, estimated number of books read during the year, usage of social media, follow up of discussion programs and diary habit.

When the reflective thinking level scores of the participants are examined according to their learning styles, the highest and lowest score averages were obtained by students with the learning style of converging and assimilating respectively, but this was not statistically significant.

Key Words: Learning, learning style, reflective thinking.

İçindekiler

Onay.....	i
Ön söz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Kısaltmalar Listesi.....	xii
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xvii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
Araştırmanın Sayıltıları.....	5
Tanımlar.....	5
Alanyazın.....	5
Öğrenme Stilleri Hakkında Yapılan Çalışmalar.....	5
Yansıtıcı Düşünme Hakkında Yapılan Çalışmalar.....	24
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	37
Öğrenme ve Öğrenme Stili Kavramı ile Tarihsel Gelişimi.....	37
Öğrenme Stili Modelleri.....	41
Carl Jung'un Psikolojik Tipler Modeli.....	41
Dunn Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	43

Grasha-Reichman Öğrenme Stili Modeli.....	47
Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	49
Kolb'un Öğrenme Stili Modeli.....	51
Değiştirme (Divergent) Öğrenme Stili.....	57
Özümleme (Assimilator) Öğrenme Stili.....	57
Ayrıştırma (Converger) Öğrenme Stili.....	58
Yerleştirme (Accomodator) Öğrenme Stili.....	58
Yansıtıcı Düşünme Kavramı.....	61
Yansıtıcı Düşünme Süreci ve Aşamaları.....	64
Bölüm III: Yöntem.....	71
Araştırmanın Modeli.....	71
Çalışma Evreni ve Örneklem.....	71
Veri Toplama Araçları.....	72
Kişisel Bilgi Formu.....	72
Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE-III).....	72
Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ).....	74
Verilerin Toplanması.....	76
Verilerin Çözümlemesi.....	77
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar.....	78
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	78
Katılımcıların Öğrenme Stiline Göre Dağılımının İncelenmesi.....	78
Katılımcıların Öğrenme Stillерinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi..	79
Katılımcıların Öğrenme Stillерinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	79

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	81
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	82
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	83
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	84
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Gazete Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	85
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Yıl İçerisinde Tahmini Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	86
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Gün İçerisinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	87
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	88
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	89
Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	90
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	90
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	92

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	94
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	95
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	96
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	97
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Gazete Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	98
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Yıl İçerisinde Tahmini Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	98
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Gün İçerisinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	99
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	100
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	100
Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	101
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	102
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	103
Tartışma ve Sonuç.....	103
Öneriler.....	113

Kaynakça.....	117
Ekler.....	135
Ek A Kişisel Bilgi Formu.....	135
Ek B Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE-III).....	136
Ek C Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ).....	137
Ek Ç İzin Belgesi.....	138
Özgeçmiş.....	140



Kısaltmalar Listesi

- KÖSE : Kolb Öğrenme Stili Envanteri
YDDBÖ : Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği
S.K. : Soyut Kavramsallaştırma
S.D. : Somut Deneyim
A.D. : Aktif Deneyim
Y.G. : Yansıtıcı Gözlem



Tablolar Listesi

Tablo	Başlık	Sayfa
Numarası		Numarası
1	Jung'un Karakter Tipleri.....	41
2	Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflandırması.....	42
3	Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Özellikleri ve Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinlik Tercihleri.....	48
4	Kolb Öğrenme Stili Profil ve Birey Özellikleri.....	60
5	Yansıtıcı Düşünme Süreci/Eğitim Araştırmalarında Yansıtıcı Düşünmenin Anlamları.....	63
6	Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu.....	69
7	KÖSE-III Güvenirlik Katsayıları.....	73
8	KÖSE-III Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları.....	74
9	YDDBÖ Toplam ve Alt Boyutları İçin Test-Tekrar Test, İç Tutarlılık ve İki-Yarı Güvenirlik Yöntemleriyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları.....	75
10	Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar.....	76
11	Katılımcıların Öğrenme Stillерinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	78
12	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	79
13	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	79
14	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	81

15	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	82
16	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	83
17	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	84
18	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	85
19	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Yıl İçerisinde Tahmini Okunan Kitap Sayısı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	86
20	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Gün İçerisinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	87
21	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	88
22	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	89
23	Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu.....	90
24	Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Açısından “Cinsiyet, Mezun Olunan Okul Türü, Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul, Anne ve Baba Eğitim Düzeyi, Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyi, Gazete Okuma Sıklığı, Yıl İçerisinde Okunan Tahmini Kitap Sayısı, Gün içerisindeki Sosyal Medya Kullanım Sıklığı, Tartışma Programlarını Takip Etme Durumu, Derste Not Tutma Alışkanlığı ve Günlük Tutma Alışkanlığı” Normallik Tablosu.....	91

25	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Tablosu.....	92
26	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Anova Tablosu.....	93
27	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkeni Anova Tablosu.....	94
28	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Anova Tablosu.....	95
29	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Anova Tablosu.....	96
30	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkeni Anova Tablosu.....	97
31	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Gazete Okuma Sıklığı Değişkeni Anova Tablosu.....	98
32	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Yıl İçerisinde Tahmini Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Anova Tablosu.....	98
33	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Gün İçerisindeki Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkeni Anova Tablosu.....	99
34	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkenine İlişkin t-testi Tablosu.....	100
35	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-testi Tablosu.....	100
36	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t-testi Tablosu.....	101

37	Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Öğrenme Stillere İlişkin ANOVA Tablosu.....	102
----	--	-----



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modelinin Öğeleri.....	44
2	Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	49
3	Dewey'in Deneysel Öğrenme Modeli.....	51
4	Lewin'in Deneysel Öğrenme Modeli.....	52
5	Piaget'in Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli.....	53
6	Kolb Öğrenme Stilleri Çemberi Modeli.....	54
7	Kolb Öğrenme Stilleri Modelinde İki Boyut.....	56
8	Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	57
9	Yeterlik Çemberi.....	59
10	Yansıtıcı Düşünme Süreci ve Aşamaları.....	65
11	KÖSE-III Koordinat Sistemi.....	73

Bölüm I

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltı, tanımlar ve alanyazın yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilginin artan hızı ile insan ve toplum yaşamında önemli yer edinmesine bağlı olarak bilgi toplumu kavramı; en genel tanımıyla bilgi üretimi ve kullanımının bir hayat tarzı olduğu toplumları ifade etmektedir. Bilgi toplumlarında, bireylerin sahip olması gereken özellikler farklılaşmakta ve buna bağlı olarak eğitimde nitelik arayışı ön planda yer almaktadır. Bu durumun neticesinde araştırma, sorgulama, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme, yaşam boyu öğrenme gibi becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği büyük önem arz etmektedir. Diğer bir anlatımla, bilgi toplumlarında öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme gibi öğrenme ve düşünmeye yönelik özellikler öne çıkmaktadır.

Bireylerin baskın öğrenme stillerinin farkına vararak öğrenme-öğretme sürecinde yer alması, bu süreci etkili kılmakta önemli bir faktördür. Aynı zamanda bireyler; neyi, nasıl, ne şekilde daha etkili ve verimli öğrenebileceğinin cevabını bulmasında etkili olacak yansıtıcı düşünme biçimini de benimsemelidir. Öğrenme sürecinde ve yaşam boyu öğrenmede etkili olduğu bilinen bu özelliklerin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin araştırılması, bilgi toplumlarının ihtiyaç duyduğu eğitimde kalite arayışına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üniversite gençliğinin, bilgi toplumlarının itici güçlerinin başında geldiği kabul edilirse, onların öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi, varsa geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesi bu açıdan önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, yansıtıcı düşünme düzeyinin öğrenme stilleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

- 1- Katılımcıların öğrenme stilleri;
 - a- Cinsiyete,
 - b- Mezun olunan okul türüne,
 - c- Öğrenim görülen fakülte/yüksekokula,
 - ç- Anne eğitim durumuna,
 - d- Baba eğitim durumuna,
 - e- Aile aylık ortalama gelirine,
 - f- Gazete okuma sıklığına,
 - g- Bir yıl içerisinde tahmini okunan kitap sayısına,
 - ğ- Gün içerisinde sosyal medya kullanım sıklığına,
 - h- Tartışma programlarını takip etmesine,
 - ı- Derste not tutma alışkanlığına,
 - i- Günlük tutma alışkanlığına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 2- Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri;
 - a- Cinsiyete,
 - b- Mezun olunan okul türüne,
 - c- Öğrenim görülen fakülte/yüksekokula,
 - ç- Anne eğitim durumuna,

- d- Baba eğitim durumuna,
- e- Aile aylık ortalama gelirine,
- f- Gazete okuma sıklığına,
- g- Bir yıl içerisinde tahmini okunan kitap sayısına,
- ğ- Gün içerisinde sosyal medya kullanım sıklığına,
- h- Tartışma programlarını takip etmesine,
- ı- Derste not tutma alışkanlığına,
- i- Günlük tutma alışkanlığına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri, öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de beraberinde getirmiştir. Bu süreci hızlandıran diğer aşama, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının giderek artmasıdır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının çoğalması, öğrenmeyi etkileyen bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya koymaktadır (Evin Gencel, 2006). Bireyler bilgiyi farklı yöntemlerle öğrendiğinden, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim tasarımlarının uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Düşünme yeteneği, eylemlerin sorgulanmasını ve gelecekte yapılacakların analizini sağlamaktadır. Bireylerin düşünme yeteneklerini bilinçli kullanabilmeleri bu açıdan önemlidir. Eğitim ve öğrenme alanında yapılan araştırmalar/çalışmalar incelendiğinde, son dönemde düşünme becerileri konusuna yoğunlaşıldığı ve farklı düşünme becerilerinin

geliştirilmesine yönelik programların hazırlanmasına ilişkin fikirlerin ortaya atıldığı gözlemlenmektedir. Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim programlarında yer alması ile birlikte eleştirel düşünme, özenli düşünme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme gibi düşünme türleri eğitim programları kazanımları arasında yer almış ve benimsenmeye başlanmıştır (Evin Gencil ve Güzel Candan, 2014). Bireylere düşünme becerilerinin kazandırılmasında yansıtıcı düşünmeyi geliştirici yaklaşımlara yer verilmesiyle birlikte bireylerin üst düzey düşünme becerilerine de önemli bir katkı sağlanacaktır.

Yapılan alanyazın incelemesinde, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte öğrencilerin önemli düşünme yeteneklerinden biri olarak ön plana çıkan yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında bireylerin öğrenme stillerini, yansıtıcı düşünme düzeylerini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte söz konusu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda katılımcıların öğretmen ve öğretmen adaylarından oluştuğu, bir kısmında ilk ve ortaokul öğrencilerinin katılımcı olarak seçildiği gözlemlenmiştir. Farklı fakülte ve yüksekokullara devam eden üniversite öğrencilerinin söz konusu özellikler açısından incelendiği bir çalışmaya Türkçe alanyazında rastlanmamıştır. Bu araştırmayla birlikte alanyazında eksikliğin giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri çok sayıda bağımsız değişken açısından irdelenmiştir. Böylelikle yaşam boyu öğrenmede etkili özelliklerden olan öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme, pek çok faktör açısından incelenmeye çalışılmıştır. Bu bulguların program geliştirme, öğretim tasarımı oluşturma gibi süreçlere veri sağlayacağına ve yapılacak yeni akademik çalışmalara farklı bakış açısı katacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2016-2017 eğitim-öğretim dönemi bahar yarıyılı fakülte/yüksekokul öğrencileri ile,
2. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Ölçeği (KÖSE-III), Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ) ve Kişisel Bilgi Formu dokümanlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Sayıtlı

Katılımcılar, ölçme araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.

Tanımlar

Öğrenme Stili:

Bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 1984).

Yansıtıcı Düşünme:

Bir inanç veya bir bilginin; onu destekleyen temellerin ışığında ve dahası nasıl bir yönelimde bulunacağını önceden öngörerek etkin, tutarlı olarak ve dikkatle değerlendirilmesidir (Dewey, 1933).

Alanyazın

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar hakkında bilgi verilmektedir.

Öğrenme Stilleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Koç Erdamar, Bangir Alpan (2017), ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini belirleyerek, aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin en fazla ayrıştırıcı ve özümseyen, en az değiştirme öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimine ilişkin irdelemede, en fazla açık fikirli, en az sistematik ve doğruyu arama düşünme eğiliminde

oldukları saptanmıştır. Eleştirel düşünmenin yalnızca doğruyu arama alt boyutunun öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer boyutlarda ise farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahar, Polat ve Özbaş (2016), resim, müzik ve beden eğitimi öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımlarının anlamlı ölçüde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrenme stili ile kayıtlı olunan program arasında anlamlı bir bağlantı tespit edilememiştir. Öğrencilerin kayıtlı oldukları programa göre öğrenme stili bileşenleri somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem için anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, diğer alt bileşenlerde anlamlı farklılık tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker Sır, Karataş ve Çeliköz (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin yansıtan, duyumsal, görsel ve bütünsel öğrenme stillerinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni öğrenme stillerinin sadece duyumsal/sezgisel boyutunu, bölüm değişkeninin tüm boyutlarda öğrenme stili tercihini etkilediği, sınıf düzeyi değişkeninin ise sadece aktif/yansıtan ve görsel/sözel boyut üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak (2014), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olduğu, fen dersine yönelik tutumun ise cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu, öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal, Dilbaz-Alkan, Özdemir ve Çakır (2013), eğitim fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini irdelemiştir. Araştırmada, katılımcıların çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu, öğrencilerin öğrenme

stili ile cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sınıf değişkeni ile anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Genç ve Kocaarslan (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerini ortaya çıkarmak ve öğrenme stillerinin cinsiyet, devam ettikleri öğretmen yetiştirme programı ve bilgiye ulaşma tercihleri gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu ve daha sonra sırasıyla ayırıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve programa göre farklılaşmadığı da tespit edilmiştir.

Durukan (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin sırasıyla özümseyen, ayırıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapıcı ve Hevedanlı (2012), biyoloji öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stili ile biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını belirleyerek, öğrenme stili ile biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma neticesinde, öğretmen adaylarının baskın oldukları öğrenme stiline göre değişen ve biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenme stiline göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Koca (2011), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin sırasıyla değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren olduğu tespit edilmiştir.

Can (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin öğretim türü, cinsiyet, yaş ve öğrenme şekline göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra çalışmada katılımcıların en fazla özümseyen, en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır.

Tümkaya (2011) araştırmasında, fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stillerini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı, katılımcıların yarıdan fazlasının özümseyen öğrenme stilini benimsediği ve bunu sırasıyla ayırıtıran, değiştiren, yerleştiren öğrenme stillerinin izlediği bulgulanmıştır.

elik ve şahin (2011), eğitim fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğretmen adaylarının, en çok özümseyen, en az ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada, baskın olan öğrenme stilinin cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bahar ve Sülün (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilinin ayırıtıran, özümseyen, değiştiren ve yerleştiren olarak sıralandığı ifade edilmiştir. Sahip olunan öğrenme stili ile cinsiyet ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı diğer bulgular arasındadır.

Coşkun (2011), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre matematik dersi başarı ve kaygı düzeylerini ve bu durumun öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, en çok tercih edilen öğrenme stilinin değiştiren öğrenme stili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Evin Gencil ve Köse (2011), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile öğrenme stilleri

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucundaki bulgular, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının genel olarak ayrıştırıcı öğrenme stilini benimsediğini öğrenme stillerinin, sınıf düzeyi ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ile ilişkili olduğunu ve cinsiyetle ilişkili olmadığını göstermiştir. Öğrenme stillerinin tutum ve çalışma becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koçyiğit (2011), üniversite öğrencilerinin başarı/başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını ve hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Katılımcıların sahip olduğu öğrenme stilleri sırasıyla özümseyen, ayrıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren olarak tespit edilmiştir. Bireylerin sahip olduğu öğrenme stillerinin fakülte, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2011), ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin, öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stiline göre dikkat, kısa süreli bellekte depolama, anlamlandırma, geri getirme stratejilerinde farklılaştığını göstermiştir. Dikkat, kısa süreli bellek, anlamlandırma stratejilerini, öğrenme stili ayrıştırıcı olan öğrencilerin özümseyen öğrencilere göre daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Geri getirme stratejisinde ise, öğrenme stili ayrıştırıcı olan öğrenciler bu stratejiyi değiştirene göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alşahan (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının sahip olduğu öğrenme stillerinin, mezun olunan okul türü açısından da farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2010), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucundaki bulgular, öğrenme stillerinin ve problem çözme becerilerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediğini göstermiştir. Aynı zamanda, değiştirme, yerleştirme, ayrıştırma ve özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değer aralığı tespit edilmiştir.

Ergür (2010) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve üniversitedeki bölümleri gibi değişkenlerin öğrenme stillerine etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerini seçtikleri ve öğrencilerin öğrenme stillerinin; cinsiyetlerine, yaş gruplarına ve üniversiteye giriş puan türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer bir bulguda, Fen Lisesinden mezun olan öğrencilerin ayrıştıran, diğer lise gruplarından mezun olan öğrencilerin ise özümseyen öğrenme stiline daha baskın oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çiğdem (2010), sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, aynı zamanda istatistiksel açıdan aralarındaki farklılığı bulmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ayrıştırma ve özümseme olduğunu tespit etmiştir. Yine bulgular çerçevesinde; öğrenme stilleri, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken, mezun oldukları lise türü ve akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtseven (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarılarına göre

öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, en çok sevilen ders, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık aile gelir düzeyi ve okul yerleri değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karademir ve Tezel (2010), sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini demografik değişkenler açısından incelemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının, en fazla özümseyen en az ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Öğrenme stilleri sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterirken; mezun olunan lise türü ve yıllık kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Biçer (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve dersler arasındaki ilişki incelemiştir. Öğrencilerin en fazla değiştiren, en az ise ayrıştıran öğrenme stilini seçtiği belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli derslere göre de farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürpınar (2009), tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre PDÖ ve klasik eğitim hakkındaki memnuniyetlerini ve öğrenme stillerine göre sınav başarıları ve memnuniyetlerini karşılaştırmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öncelikle özümseyen ve daha sonra ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin klasik derslerden daha memnun ve başarılı, yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise PDÖ'den daha memnun ve başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2009), öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin uygunluğunu incelemiştir. Araştırma neticesinde, öğrenim görülen alan açısından öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık

görülmekle birlikte, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin derste öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak bir öğrenme ortamı hazırlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kural (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin yanı sıra, sahip oldukları öğrenme stilleri ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları ve sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin sırasıyla; ayrıştırıcı, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkeklerin en çok ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları görülmüş; aynı zamanda öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Üst ve orta ekonomik düzeydeki okullarda sırasıyla ayrıştırıcı, yerleştiren, değiştiren, özümseyen öğrenme stillerinin baskın olduğu görülmüş, ekonomik düzeyi düşük olan okullarda ise bu sıralamanın ayrıştırıcı, yerleştiren, özümseyen, yerleştiren, değiştiren şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme stili seçimleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Diğer bir bulguda ise ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin en yüksek başarıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bozkurt ve Aydoğdu (2009), geleneksel öğretim yöntemi ve Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline dayalı uygulanan fen eğitiminin, öğrencilerin; akademik başarı düzeylerini artırdığı ve bu derse karşı tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Merter (2009) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesi ilköğretim bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve bu öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp, farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda,

öğretmen adaylarının daha çok etkin deneme ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerini benimsedikleri ve uyum sağlayıcı-dönüştürücü, ayırt edici-özümleyici öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir netice olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet, öğrencilerin ve ailelerinin barındıkları yer, öğrencilerin doğum yeri, mezun oldukları okul, baba gelir seviyesi, anne ve baba meslekleri ve eğitim düzeyi değişkenlerinin tümü arasında anlamlı bir farklılık olduğu neticesine ulaşılmıştır.

Koç (2009), ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, pekiyi ve iyi derecelerine sahip olan öğrencilerin çoğunlukla değiştiren öğrenme stilini benimsedikleri belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri (cinsiyet, baba mesleği, anne-baba eğitimi, gelir, ders çalışma saati, plan, okuyan kardeş, çalışma odası, bilgisayar, anaokulu, doğduğu yer) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmen, ev ödevi yardımı, ulaşım, bakımla ilgilenme değişkenleri ile öğrenme stilleri ortalama ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yenice ve Saracaloğlu (2009), sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ağırlıklı olarak somut random ve soyut ardışık öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ve cinsiyet değişkeniyle de ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ok (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları, öğrenme biçimi olarak aktif yaşantıyı tercih ettiği

belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yine diğer bir bulguda ise, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Joy ve Kolb (2009), kültürün bireysel öğrenmeyle benzer bir role sahip olma olasılığını incelemiştir. Araştırma neticesinde, soyut kavramsallaştırma alanını tercih eden katılımcıların kültür, yaş, cinsiyet, öğrenim seviyesi ve uzmanlık alanı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş ve uzmanlık alanlarına göre aktif deneyim öğrenme stili tercihlerinin yansıtıcı gözlem öğrenme stili tercihlerine göre daha fazla olduğu, kültürün etkisinin ise düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahar ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve kayıtlı olunan programa göre öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrencilerin akademik başarı durumlarının öğrenme stillerine göre değişip değişmediğinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilerin başarı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca; öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok sırasıyla, ayırtıran, özümseyen, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile AGNO (Ağırlıklı Not Ortalama)'ları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Usta (2008), beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretim anlayışına göre öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında nasıl bir ilişki

olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunlukla sırasıyla; ayrıştırıcı, yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gyeong ve Myung (2008), Kore'deki bakalorya hemşireliği programlarına kayıtlı hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, hemşirelik öğrencilerinin çoğunlukla sırasıyla değiştiren, yerleştiren, özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Tuna (2008), öğrencilerin sahip oldukları baskın öğrenme stilleri ve bu öğrenme stilleriyle sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma neticesinde, resim-iş öğretmeni adaylarının sırasıyla özümseyen, ayrıştırıcı, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erol Çalışır (2008) tarafından yapılan araştırmada, üniversitede sınıf öğretmenliği programı derslerinde kullanılan yöntemlerin, Kolb'un öğrenme stilleri sınıflandırmasına göre öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğu irdelenmiştir. Bulgulara göre, sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin çoğunluğunun özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Bazı ders uygulamalarında öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemleri seçilirken bazılarında ise seçilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Denizoğlu (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, tutumları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular neticesinde öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin iyi seviyede olduğu, fen öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve farklı öğrenme stillerini

benimsedikleri belirlenmiştir. Bu değişkenler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tatar, Tüysüz ve İlhan (2008) yapılan araştırmada, kimya öğretmen adaylarının sahip olduğu öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili düzeylerinin yüksek olduğu, işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stillerine kıyasla daha baskın olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile paylaşımcı öğrenme stili arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Erdoğan (2008), öğretmen adaylarının Genel Fizik-I dersindeki başarı durumları ile öğrenme ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ayrıştırma öğrenme stiline sahip oldukları, öğrenme stilleri ile cinsiyet ve anabilim dalları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Genel Fizik-I dersi başarısı ile öğrenme stili arasında manidar bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürsoy (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının sırasıyla özümseme, ayrıştırma, değiştirme ve yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgin ve Bahar (2008), sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stillerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin; işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin diğer öğrenme stillerinden (bağımsız, pasif, bağımlı ve paylaşımcı) daha baskın olarak benimsendiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sahip

olduğu bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2008), Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini ve bu öğrencilerin öğrenim alanları, cinsiyetleri ve mezun oldukları lise değişkenleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun ayrıştırıcı ve özümseyici öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet ve lisedeki öğrenim türü değişkeniyle anlamlı bir ilişki göstermezken; mezun olunan lise değişkeniyle anlamlı bir ilişki göstermiştir.

Güven ve Kürüm (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun özümseme ve değiştirme öğrenme stillerine sahipken, daha az bir bölümünün yerleştirme ve ayrıştırma öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belli bir düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Aslan (2008), yetişkinlerin öğrenme stilleri ile yeterlik düzeylerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma neticesine göre, okul müdürlerinin en çok uyum sağlayıcı ve dönüştürücü, en az ise özümleyici ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan ilköğretim okul müdürlerinin yeterlik düzeyleriyle sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sun, Li ve Yu (2008), II. Kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin web tabanlı fen laboratuvarındaki öğrenmeye etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, web tabanlı laboratuvarında ders işleyen öğrencilerin başarılarının, geleneksel yöntemin kullanıldığı

laboratuvarında ders işleyen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler arasındaki başarı farkının en fazla olduğu öğrenme stiline yerleştirme öğrenme stili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda web tabanlı fen laboratuvarının her öğrenme stiline uygun öğrenme ortamına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metallidou ve Platsidou (2008) yaptıkları araştırmada, Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin psikometrik özelliklerini belirlemiş, gruplar arası öğrenme stilleri farklılıkları ve problem çözme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen grupları arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı zamanda, öğrenme stilleri ile problem-çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kraft (2007), Kolb'un öğrenme stiline tıp öğrencilerinde ayırt edici özelliklerinin olup, olmadığını incelemiştir. Öğrencilerin sırasıyla değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Tıp fakültesine giriş sınavına seçilen öğrencilerin ise belirgin bir farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Galphin vd. (2007), bilgisayar bilimi öğrencilerinin kişisel öğrenme stilleri ve tiplerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin sırasıyla ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerine çoğunlukla sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kişisel tiplerinde belirli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uğur (2007), öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri cinsiyet, öğrenme stilleri ve başarı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu, bunu ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stillerinin sırasıyla izlediği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Başarı puanları irdelendiğinde ayırıştırın ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında ve ayırıştırın lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Oluk, Sambur ve Can (2007) yaptıkları çalışmada, farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemeyi ve karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe Öğretmeni adaylarının en çok sözel öğrenme stili, Fen Bilgisi öğretmen adaylarında en çok mantıksal stilde olduğunu tespit etmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının ise en çok sosyal öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinçer (2007), öğrencilerin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenirken ve fizik öğrenirken büyük çoğunluğun ayırıştırın ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmiştir. Anadolu liselerindeki erkek öğrencilerin, fizik öğrenirken kız öğrencilere göre aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. 10.sınıf öğrencilerinin, fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme biçimini 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2007), öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı Fen ve Teknoloji dersinin öğretim düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak sınıf ve başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en çok değiştiren, en az yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Koç (2007), öğrencilerin öğrenme stilleri, fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Değiştirme-özümseme ve değiştirme-ayırıştırın, öğrenme stiline öğrencilerin fen tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her

bir öğrenme stilindeki öğrencilerin tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değiştirme-özümseme ve değiştirme-ayırıştırma öğrenme stilindeki öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından irdelendiğinde değiştirme ve yerleştirme öğrenme stilindeki kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Numanoğlu ve Şen (2007) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Aynı zamanda, öğrencilerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise ve branşları değişkenleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çoğunun dönüştürücü ve özümleyici öğrenme stillerine sahip oldukları, yaş gruplarına göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı; ancak cinsiyetlerine, mezun oldukları lise ve branş değişkenlerine göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hasırcı ve Bulut (2007), öğretmen adaylarının öğretimi düzenlerken öğrenme stilleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığının gözlemlenmesi ve bu konudaki kendi görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunun ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının kendi öğrenme biçimlerini öğretimlerine yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Peker ve Mirasyedioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve matematiğe yönelik tutumları ile öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin tutumlarının öğrenme stillerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, yerleştirme ve özümseme öğrenme stilleri ile matematik tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yerleştirme öğrenme stiline sahip olan

katılımcıların özümseme öğrenme stiline sahip olanlara göre daha pozitif bir tutum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demirbaş ve Demirkan (2007), tasarım öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik performans ve cinsiyet değişkeni ile ilişkisini incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erkeklerin performansının teknolojiye dayalı kurslarda daha yüksek olduğu, kadınların performansının da sanatsal ve temel kurslarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Palas Aktaş (2007), 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okul başarılarının beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma neticesine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri sırasıyla, değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları bu öğrenme stilleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında istatistik düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, baba eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken, okul başarıları, annenin eğitim durumu, gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çaycı ve Ünal (2007) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri, cinsiyetlerine ve öğretim türleri değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin en çok özümseyen, en az ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları baskın öğrenme stillerinin cinsiyet değişkeni üzerinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türünün baskın öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı belirlenmiş, öğretim türleri öğrencilerin öne çıkan öğrenme stillerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Evin Gencil (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca; öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişme ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemiştir. Araştırmanın betimsel boyutunda, öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stilinin özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişme puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Deneysel boyutta ise deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu (2006), sınav ile öğrenci alan liselerdeki birinci sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerini belirlemiş ve öğrenme stilleri ile biyoloji dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sırasıyla sahip oldukları öğrenme stilleri, ikinci tip öğrenenler (Analitik Öğrenenler), Üçüncü Tip Öğrenenler (Sağ Duyulu Öğrenenler), birinci tip öğrenenler ve dördüncü tip öğrenenlerdir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin okul değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme stilleriyle biyoloji dersine olan tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre tutum puanlarının farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın ikinci tip öğrenen öğrenciler ile üçüncü tip öğrenen öğrenciler arasında üçüncü tip öğrenenler yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hasırcı (2006), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri dağılımını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen, daha sonra ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde ise anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakış (2006) tarafından yapılan araştırmada, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin sırasıyla, özümseyen, ayrıştıran, değiştiren ve yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin bölüm ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Yerleştirme, değiştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren öğrenme stiline ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejiyi kullanma düzeylerinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin ve Güzel (2006), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin mezun oldukları alan ve üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Fen Bilimleri ve Türkçe-Matematik alanlarından mezun olan öğrencilerin daha çok ayrıştıran öğrenme stilini kullanırken, sosyal bilimler alanından mezun olan öğrencilerin çoğunlukla yerleştirme öğrenme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Üniversiteye yetenek sınavı ya da sözel veya yabancı dil puan türü ile giren öğrencilerin yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları, sayısal puan türü ile giren öğrencilerin ise daha

çok ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ağca (2006), hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Gezinti yapısının öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin doğrusal yapıda, yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin doğrusal olmayan yapıda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yamaç ve Bakır (2017) tarafından yapılan çalışmada, fen bilimleri öğretmen adayları yansıtıcı düşünme seviyelerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinde tuttukları günlükler yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının, eleştirel yansıtıcı düşünmeye oranla daha çok tanımlayıcı yansıtıcı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Y.Ağaoğlu, S.Ağaoğlu ve Kargün (2016), beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan adayların büyük bir kısmı “Çoğunlukla Katılıyorum” eğilimini işaretledikleri tespit edilmekle birlikte bu yönde düşüncelerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Pınar (2015), coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin coğrafya öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Evin Gencil ve Candan (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu iki

düşünme biçimi arasında anlamlı bir ilişki olup, olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaştığı, bu iki düşünme biçimi arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu (2014), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimlerinin cinsiyet, aile gelir durumu ve mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediği, ancak YANDE ölçeği alt boyutlarından bazılarında anlamlı farklılıklara rastlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tümkaya ve Hurioğlu (2013), öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma neticesinde, öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, 22-34 yaş grubundaki öğretim elemanlarının araştırmacı ile öngörülmesi ve içten olma eğilimlerinin diğer yaş grubundaki öğretim elemanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Yine, öğretim elemanlarının çalışma yılları arttıkça öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ve araştırmacı eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyet ve unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Başol ve Evin Gencil (2013), Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin (YDDBÖ) Türkçeye uyarlaması ve ölçeğin Türk üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; YDDBÖ'nin Türkçe formu öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak önerilebileceği, ölçeğin araştırmacılara çalışma gruplarının yansıtıcı düşünme

düzeylerini belirleme ve sonraki çalışmalara yön verici öneriler geliştirmelerinde fayda sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Çelik (2013) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine yönelik görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrenim türü, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne eğitim ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bakioğlu ve Dalgıç (2013), okul müdürlerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarındaki olası iç ve dış engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarındaki olası iç engellerinin; durağanlık, yabancı dil yetersizliği, otorite kurma eğilimi ve öğretmen olarak derse girme/girmeme; dış engellerinin ise uzlaş kültürü, izolasyon ve paylaşım ağı eksikliği, merkeziyetçi yönetim, sistemin sürekli değişmesi ve iş yükü, veli ilgisizliği ve öğretmen tükenmişliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baş ve Beyhan (2012), yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir katkı sağladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı gelişmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özden (2012), yansıtıcı düşünme uygulamalarının, Öğretmenlik Uygulaması II dersinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, yansıtıcı düşünme uygulamalarının, öğretmenlerin yapılandırmacı eğitime yönelik ortam hazırlama becerisine olumlu bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiğdem (2012) tarafından yapılan araştırmada, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine olumlu yönde bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baki, Aydın Güç ve Özmen (2012), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının problemi sorgulama, nedenleme ve çözüm aşamalarını değerlendirme boyutlarında düşük düzeyde yansıtıcı düşünme becerileri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, yansıtıcı düşünme eğiliminin demokratik tutum ile anlamlı seviyede pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaf Hasırcı ve Sadık (2011), farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğu, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik

çevre değişkenlerine göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Kılınç (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucundaki bulgular doğrultusunda, kadın öğretmen ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kırnık (2010), ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları puanların ve akademik başarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak (2010) tarafından yapılan araştırmada, ağ günlüğü uygulamasının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığı ve öğrencilerin bu uygulama ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ağ günlüğü uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisinde farklılık yaratmadığı, bunun yanı sıra yansıtıcı düşünme becerisinin derin öğrenme yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, bu süreçte kullandığı ağ günlüğü uygulamasının olumlu yanı ile ilgili olarak “arkadaşlarının görüşleri sayesinde farklı bakış açılarını görme”yi; olumsuz yanıyla ilgili olarak bu uygulamanın zorunlu tutulmasını en fazla dile getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demiralp (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisi irdelenmiştir. Araştırmada yapılan analiz sonuçlarında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin programların öğrencilerin günlük

hayatta kullanacağı bilgileri içermediği görüşüne katılmadıkları; programların içeriklerinin, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı görüşüne ise kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2010), sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin oldukça yüksek, yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algılarının ise “Açık Fikirlilik” boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiş, kadın öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Mesleki kıdem ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenine göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, 11-15 yıllık mesleki kıdem değişkenine sahip öğretmenlerde yansıtıcı düşünme eğiliminin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okan (2009) tarafından yapılan araştırmada, devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dallarında verilen piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin yerini, yansıtıcı düşünme becerilerinin ne ölçüde kullanıldığını ve bu becerilerin piyano öğrenmedeki etkililik düzeyi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenci ve öğretmenlerin piyano eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerine büyük ölçüde yer verdikleri belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin piyano öğrenme ve çalma düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2009), sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı “sorgulayıcı ve etkileyici öğretim” alt

boyutlarından alırken, en düşük puanı ise “sürekli ve amaçlı düşünme” alt boyutundan aldıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sürekli kaygının, yansıtıcı düşünme eğiliminin alt boyutları ile anlamlı seviyede ters yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızılkaya (2009) tarafından yapılan araştırmada, yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi ile yansıtma niteliği ve cinsiyetin, problem çözümlerin anlamlı bir yordayıcısı olup, olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yansıtma niteliğinin problem çözümlerin bir yordayıcısı olduğu belirlenirken, cinsiyet değişkeninin problem çözme başarısını yordamadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, web tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2009), fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerini, öğretmenlik uygulaması dosyaları için yazdıkları günlüklerindeki ifadelerine göre incelemiştir. Araştırma neticesinde, öğretmen adaylarının daha çok tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yetenekleri sergilediğini, eleştirel yansıtıcı düşünme yeteneklerinde ise yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2009), ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarını okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin düşünme stilleri matematik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak; düşünme stilleri alt boyutları göz önüne alındığında öğrencilerin yasayapıcı düşünme stili puanlarının matematik başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf düzeyi değişkeni ile düşünme stili puanları arasında farklılaşma görülmekle birlikte, öğrencilerin düşünme stilleri envanterinden aldıkları puanların cinsiyet ve

devam ettikleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Duman (2009) tarafından yapılan araştırmada, dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma neticesine göre, dizgeli öğretimin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine olumlu yönde bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güney ve Semerci (2009), mikro–yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerine etkisini incelemiştir. Araştırma verileri sonucunda, uygulanan mikro–yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ersözlü (2008) tarafından yapılan araştırmada, sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı öğrenme etkinlikleri yapmanın, öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Yansıtıcı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin uygulama ve analiz düzeylerinde ve tüm başarı testinden aldıkları puanların yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse yönelik tutumlarının daha olumlu ve yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alp ve Taşkın (2008), yansıtıcı düşüncenin tanımı ve bu konuda çalışan araştırmacıların yansıtıcı düşünce düzeyleri hakkındaki bakış açıları değerlendirilerek eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi üzerinde durmuştur. Ayrıca, ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmanın öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı vurgulanarak, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine araştırmalara ihtiyaç bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok (2008) tarafından yapılan araştırmada, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilgisi dersinde akademik başarılarını artırdığı ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal ve Demirel (2008), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilmesinin öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisini belirlenmeyi amaçlamıştır. Programa yönelik; tasarım kararlarını yansıtma, öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreçlerini yansıtma boyutlarında sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen özelliklerinden kişisel ve mesleki niteliklere ilişkin sergiledikleri öğretmen özellikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gencer (2008) tarafından yapılan araştırmada, biyoloji öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin yansıtıcı düşünce ile geliştirilmesi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının teknik, uygulama ve diyalektik alanda; öğretim süreçleri başta olmak üzere öğretmen özellikleri, sınıf yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlik mesleğı ile ilgili konularda yaşadıkları deneyimler üzerinde yansıtma yapabildikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının bireysel olarak yansıtıcı düşünme becerilerinde de gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kozan (2007) tarafından yapılan araştırmada, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı bir öğretim etkinliğı uygulanarak öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşleri ve yansıtma yaptıkları alanlar derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler bu uygulamayla kalıcı bilgi edinme, bildiklerini uygulamaya geçirme, uygulamalarını sürekli

olarak analiz ederek geliştirme, düşüncelerini organize etme ve yazılı olarak dile getirmenin yanı sıra, alanlarındaki yayınları daha yakından tanıma ve bu alan hakkında fikir yürütme ve araştırma becerilerini geliştirme imkanı bulmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin, duygularını ifade etme ve kendilerini değerlendirmede gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Işıkoğlu (2007), okul öncesi eğitimi programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sırasında tuttıkları yansıtıcı günlükler aracılığıyla profesyonel gelişimlerinin nasıl bir yol takip ettiğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, aday öğretmenlerin “değerlendirme, problem çözme ve bilinçlenme” olarak ortaya çıkan profesyonel gelişim temalarında “durumsal, teknik ve eleştirel” düzeyde yansıtma yaptıkları tespit edilmiştir. Teknik ve eleştirel düzeyde yapılan yansıtma adayların profesyonel gelişim ve değişim içinde olduklarını göstermiştir.

Doğan Dolapçioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, yansıtıcı düşünme becerilerini içeren öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumları ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık oluşturup, oluşturmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişime açık olma boyutu ile ilgili olan yansıtıcı günlük tutma uygulamasını hiçbir zaman yerine getirmediği, problem çözme ve eleştirilere önem verme konusunda eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi ile cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkeni arasında ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chirema (2007), hemşirelik öğrencilerinin öğrenme ve yansıtma yapmalarını geliştirmede yansıtıcı günlüklerin kullanımını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenci yazılarının, öğrencilerin yansıtıcı düşünüp düşünmediklerini belirlemede önemli bir kanıt

olduğunu gösterirken; yansıtmayı geliştirmede ve öğrenmede günlüklerin faydalı bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Semerci (2007), öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini dolaylı da olsa ölçebilmek ve bu ölçüm sonuçlarının program geliştirme çalışmalarına fayda sağlayacağı düşüncesiyle, öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçek; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış olmak üzere yedi temedan oluşturulmuştur. Araştırma neticesinde, YANDE ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu ve öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekiz (2006) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı günlükler aracılığıyla kendilerini ve başkalarını nasıl gördükleri konusunda düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; planı uygulamaya aktarma, sınıf yönetimi, zamanın etkin kullanımı ve fakültedeki öğretim kültürü ile okullardaki öğretim kültürü arasındaki anlamlı farklılığın öğretmen adaylarının karşılaştığı güçlüklerin başında geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Meral (2006), İngilizce öğretmenlerinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme eğilimini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, İngilizce öğretmenlerinin; genel olarak eleştirel düşündükleri, “doğruyu arama” ve “sistematiklik” alt boyutlarında eleştirel bakış açılarının daha düşük düzeyde olduğu, genel olarak yansıtıcı düşünme eğiliminde olmalarına rağmen, “mesleğe bakış” ve “sürekli ve amaçlı düşünme” boyutlarında kısmen yansıtıcı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yorulmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamaları

değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin bireysel gelişimine dönük çalışmaların önemsenmediği, öğrencilerin düşüncelerini zenginleştirecek stratejilerin sınıfta yeterince uygulanmadığı ve öğretmenlerin, öğretmen merkezli eğitimin etkisinden kurtulamadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye birçok sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şanal Erginel (2006), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adayları, yansıtıcı düşünmeyi içeren uygulama sürecinin, kendi öğrenme biçimleri üzerinde farkındalık yarattığını, öğretmen olarak kendilerini tanımlarına ve mesleki kimliklerinin oluşumuna yardımcı olduğunu algılamışlardır. Yansıtıcı düşünme süreci genel olarak öğretmen adayları tarafından olumlu olarak değerlendirilmiş, bu süreç boyunca kendilerine sağlanan yönlendirmeyi gerekli bulmuşlardır. Aynı zamanda, günlük tutmanın, bazı kaygılara rağmen, yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnönü (2006) tarafından yapılan araştırmada, tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliğine sahip olma durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yansıtıcı öğretimi benimsediklerini ve yansıtıcı özellikleri taşıdıkları görülmüştür. Bu çerçevede, öğretmenlerin pasif değil aktif olduklarını, ileride karşılaştıkları sorunlarla baş edebileceğini, öğrencinin neyi ve nasıl anlayabileceğini bildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının ışığında yeni durumlara, şartlara ayak uydurabilme ve yeni yöntem ve stratejiler geliştirme yoluna gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bölüm II

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öğrenme ve öğrenme stili kavramı, öğrenme stili kavramının tarihsel gelişimi ve modelleri ile yansıtıcı düşünme kavramı, süreci, aşamaları ve modelleri açıklanmaktadır.

Öğrenme ve Öğrenme Stili Kavramı ile Tarihsel Gelişimi

Bu kısımda, öğrenme ve öğrenme stili kavramı tanımı, öğrenme stili kavramının tarihsel gelişimi ve başlıca öğrenme stili modelleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Öğrenme ve Öğrenme Stili ile Tarihsel Gelişimi

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi de öğrenme becerisidir. En genel ifadeyle öğrenme; bireyin diğer bireylerle ya da çevresiyle etkileşimi sonucunda kendisinde oluşan değişikliklerdir. Bu süreçte tecrübe/deneyimler önemlidir. Farklı eğitim bilimciler tarafından ortaya konan bazı öğrenme tanımları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenme; vücutta hastalık, yorgunluk, ilaç vb. etkiyle oluşan geçici değişimlerden farklı, yaşantı sonucu davranışta ya da potansiyel davranışta oluşan kalıcı izli değişimlerdir (Hergenhahn, 1988'dan akt. Senemoğlu, 2007). Bu tanım Ertürk (1994) tarafından yapılan öğrenmenin yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olduğuna ilişkin tanımıyla benzerdir.

Öğrenmenin tekrar ve yaşantısal deneyimler yoluyla edinildiğini ifade eden (Aydın, 1999), öğrenmenin istendik ve istenmeyen iki temel boyutu olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimlerdir (Bacanlı, 2002).

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi süreci olarak da ifade edilmektedir (Schunk, 2009).

Yukarıda belirtilen tanımlar ışığında öğrenmeyi, bireyin yaşantısı boyunca çevresiyle etkileşiminde edindiği tecrübelerle gerçekleşen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel değişiklikler olarak tanımlanabilir.

Bireyler ortak bir ortamı paylaşıyor olsalar da, olgu ve olayları içselleştirerek yaşantılar haline dönüştürürken farklı yol izlerler. Her birey, farklı yaşantı ve davranışa sahip olduğundan öğrenmeleri de farklı yöntemlerle gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle, öğrenme sürecinde her bireyin kendine özgü yaklaşımı bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, hiçbir öğrenen diğeriyle aynı değildir. Öğrenenler, öğrenme sürecinde farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanırlar. Bu farklılıklara, odaklanılması, öğrenme stilleri kavramını gündeme getirmiştir (Felder, 1996).

Öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen bireysel farklılıklardandır (Pazarlı, 2009).

Farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecinde güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bazı öğrenciler veriler ve olaylara diğerleri teoriye yoğunlaşır. Bazı öğrenciler grafikler, semalar gibi görselleri seçerken, bazıları sözlü açıklamaları ve yazılıları tercih eder. . Bazıları etkileşimli öğrenme ortamında kolay öğrenirken, diğerleri kendi duygu ve düşünceleri çerçevesinde öğrenmeyi seçerler. Bu farklılıklar da öğrencilerin öğrenme stilleri olarak ifade edilmektedir (Felder, 1996).

Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme-öğretme süreci sonunda tüm öğrencilerde olumlu bir gelişme oluşturmaması, öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşma sürecini başlatmıştır (Lukow, 2002).

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960'lı yıllarda ortaya atılmıştır. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar artmıştır (Babadoğan, 1994, s. 1095).

Öğrenme stilleri tanımları ile değişik modeller ortaya koyan araştırmacılar öğrenme stilli kavramını değişik biçimlerde tanımlamışlardır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 4):

Reinert (1976)'e göre bir bireyin öğrenme stili, o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.

Keffe (1979)'ye göre öğrenme stilleri, öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.

Felder ve Silverman (1988)'a göre öğrenme stili, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihlerdir.

Dunn ve Dunn (1993)'a göre öğrenme stili, her öğrencinin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgi alma ve işleme tarzıdır.

Kolb (1984)'a göre öğrenme sürecinin dört biçiminin birine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimindeki genelleşmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.

Öğrenme stilini, bireyin karşılaştığı bilgiyi alma, işleme ve saklama sürecindeki kişisel tercih yolu, kendi karakteristik özelliği olarak tanımlayabiliriz.

Öğrenme stilleri ile ilgili ilk araştırmalar belleğin görsel ve sözel tercihleri üzerine yoğunlaşılmasına dayanmaktadır. Öğrenme stili ile ilgili çok sayıda teori, materyal ve stillere ilişkin sınıflamalar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılar öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların 1800'lü yıllarda başladığını ifade etmektedir (Şimşek, 2007).

Alman bilim insanları ise öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 1900'lü yıllara dayandığını belirtmişlerdir. 1921 yılında Carl Jung bilgiyi özümsemede farklı özelliklerin var olduğundan bahsetmiştir. Bu özelliklerden bahsederken psikolojik tipleri algılama, dikkat, karar verme ve başa çıkma durumlarını bilişsel tercihler olarak açıklamıştır. Bunların yanı sıra Jung, insanları içe dönük ve dışa dönük tipler olarak gruplandırmıştır (Brown, Cristea, Stewart ve Brailsford, 2005'den akt. Koç, 2009).

Lowenfeld, 1945 yılında yaptığı çalışmada her bireyin bir baskın özelliğinin olduğu üzerinde durmuş görsel ve dokunsal tipler tanımlamıştır (Bonhan, 1987'den akt. Şimşek, 2007).

1950'li yıllarda alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme özellikleri ile analitik ve analitik olmayan düşünme üzerine yoğunlaşmıştır. 1960'lardan sonra öğrenme stilleriyle ilgili araştırmalarda artış meydana gelmiştir. Bu araştırmalarda risk alma ya da temkinli olma, açık fikirli ya da kapalı düşünceye sahip olma, bellek ya da hatırlama tercihleri, seçim stratejileri, algısal tercihleri gibi özellikler dikkate alınmıştır.

1970'li yıllarda öğrenme stilleri kavramı eğitim alanında yaygın hale gelmiştir. Bu dönemde, alanyazında yaygın olarak kabul gören ve 2000'li yıllarda da güncelliğini koruyan Kolb'un öğrenme stilleri modeli ve deneyimsel öğrenme kuramı geliştirilmiştir. Modelin temelinde Jung'un kişilik tipleri kuramı ile bireylerin öğrenmede düşünme ve hissetmeye odaklanma tercihleri bulunmaktadır.

1970'li yıllarda Gregorc, tarafından yapılan çalışmalar da önemlidir. Bireylerin somut ya da soyut olarak algılama durumları ile doğrusal ya da doğrusal olmayan biçimde bilgiyi örgütleme yeteneğine bağlı olarak öğrenme stilleri sınıflaması yapmıştır (Şimşek, 2007, s. 25-30).

Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stilleri çok boyutlu bir kavramdır. Bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınarak öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak değişik modeller ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bu kısmında, alan taraması kapsamında incelenen ve alandaki çalışmalarda en çok bilinen ve kabul gören öğrenme stilleri yaklaşımları ve bu yaklaşımlara dayalı modeller açıklanmıştır. Bu modeller sırasıyla; Carl Jung'un psikolojik tipler modeli, Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli, Grasha-Reichman öğrenme stili modeli, Gregorc öğrenme stilleri modeli ve son olarak çalışmada da detaylı olarak ele alınan Kolb öğrenme stilleri modelidir.

Carl Jung'un Psikolojik Tipler Modeli

Öğrenme stilleriyle ilgili çalışma ve araştırmaların temelini Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Kuramı'na dayandığı belirtilmektedir (Ekici, 2003, Keefe ve Ferrell, 1990'den akt. Evin Gencil, 2006). Jung, her bireyin nesnel ve öznel dünyası olduğu görüşündedir. Nesnel dünya, kişinin çevresindeki insanları, kuralları, gelenekleri, ekonomik ve toplumsal kurumları, doğa koşullarını; öznel dünya ise kişiliğin tamamını tanımlayan içsel ve kendine özgü psikolojik durumları içermektedir. Bu duruma bağlı olarak bireylerde dışadönüklük ve içedönüklük olmak üzere iki temel özellik tanımlanmıştır (Jung, 1977'den akt. Evin Gencil, 2006). Dışa dönük ve içe dönük tiplerin özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Jung'un Karakter Tipleri

DIŞADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
Dışa dönüktür.	Kendisine dönüktür.
Dış dünyaya yönelir.	Anılar, hayaller dünyasında yaşar.
Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür.	Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun uzun düşünür.

Tablo 1 devamı,

DIŞADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlüklerle karşılaşmaz.	Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu nedenle karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur.
Değişiklikleri, yenilikleri sever.	Utangaçtır.
Çabuk kırılmaz.	Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu olarak, başkasıyla kurduğu, ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz.
Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez.	Çevresine uymakta güçlük çeker.
Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar.	
Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır.	
Kararsızlık göstermez.	
İşlerinde geç kalmaz.	

(Veznedaroğlu ve Özgür 2005, s. 1-16).

Jung, bu sınıflamanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal özellikleri dört grupta açıklamıştır. Bunlar özellikleriyle birlikte Tablo 2’de belirtilmiştir (Given, 1996’dan akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 5-6):

Tablo 2

Jung’un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflandırması

	Dışadönük (Extraversion) E	İçedönük (Intraversion) I
Dünyayla İlişki Şekli	Maddelerin ve diğer insanların dış dünyasına dönüklük Karar verici (Judging) J	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına dönüklük Azimli (Perceiving) P
Karar Verme/Oluşturma Şekli	Karara ulaşırken ve sorunları çözerken bir sıraya (düzene) odaklanmak Algısal (Sensation) S	Mümkün olduğunca çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak Sezgisel (Intuition) N
Algı Şekli	Duyguları algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara dönüklük Düşünen (Thinking) T	Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve maddeleri bir bütün olarak görmeye dönüklük Hisseden (Feeling) F
Değerlendirme Şekli	Mantık ve gerçekçiliği kullanarak analiz yapmaya dönüklük	İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük

(Veznedaroğlu ve Özgür 2005, s. 1-16).

Tablo 2’de görüldüğü gibi kişi daha çok dış dünyayla ilgileniyorsa dışadönük, kendi iç dünyasıyla ilgileniyorsa içedönük olarak adlandırılmaktadır. Dışadönük kişiler aktif, özgüvenli, diğer insanlarla birlikte olmaktan hoşlanan, yeni şeyler denemek isteyen

bireylerdir. İçedönük kişiler ise, genelde yalnızlıktan hoşlanan, düşüncelere ve hislere odaklanan, düşünmeyi tercih eden kişidir.

Jung, insanları algılama sürecindeki eğilimlerine göre algısallar ve sezgiseller olarak iki grupta incelemiştir. Algısallar gözlem ve deneylerden elde edilmiş gerçek, somut, süreç ve detaylara; sezgiseller ise içebakış ve hayal gücü ile anlamlara odaklanırlar.

Jung'un sınıflamasında insanlar karar verme süreçlerindeki eğilimleri açısından düşünenler ve hissedenler olarak iki grupta incelenmektedir. Düşünenler; objektif, mantık ve analize dayanan, kurallara dayalı olarak karar verme eğilimi gösterirler. Hissedenler ise öznel kararlar verme eğilimi gösterirler. Kişisel ve insani koşulları göz önünde bulundurarak objektif olmayan bakış açısı geliştirebilirler.

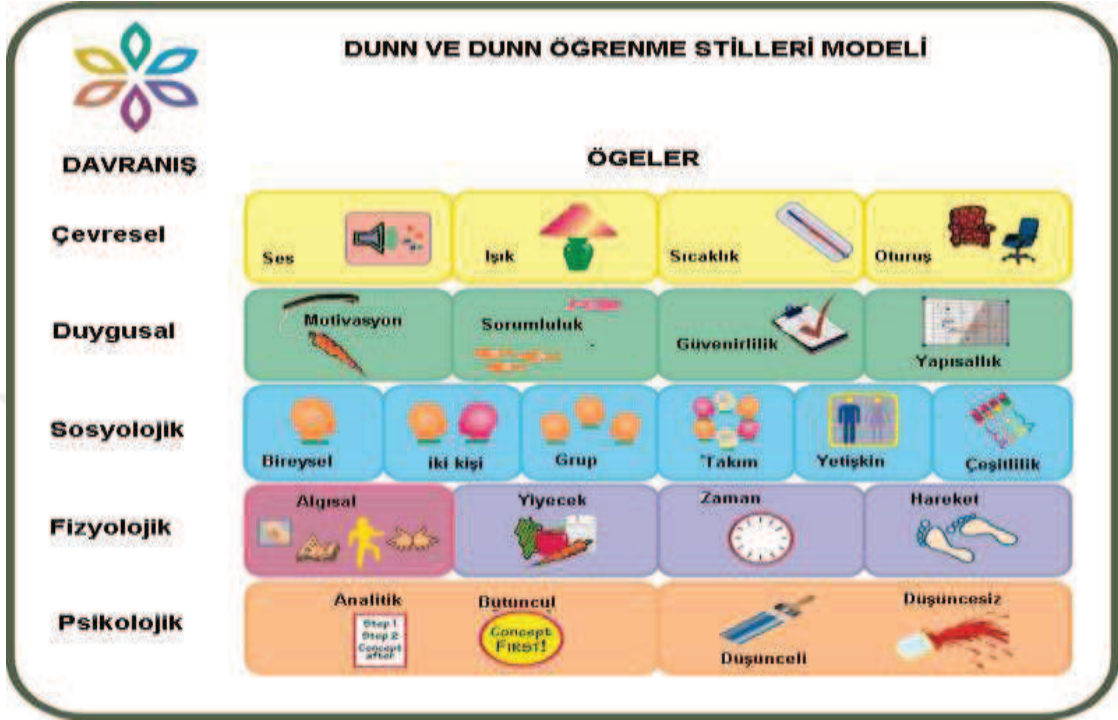
Jung, hayata bakış açısını temsil eden karar verici ve azimli olarak adlandırdığı iki tip tanımlamıştır. Karar vericiler plan ve tasarımlara bağlı, organize kişilerdir. Yapılacak işleri önceden düşünür, not alır ve buna uygun davranırlar. Belirsizlik durumunda işlerinde aksaklık oluşabilir. Azimliler ise plansız, doğal, esnek, yeniliklere açıktır. Değişen durumlara uyum sağlamada başarılıdırlar (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 6).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn, öğrenme stillerinin ne olduğu ve öğrenmeyi nasıl etkilediği konusunda önemli çalışmalarda bulunmuşlardır. Öğrenmeyi çevredeki uyarıcılarla ilişkilendirmişler, öğrenmeye odaklanma ve bilgiyi işlemeye olan etkilerini araştırmışlardır. Modele göre, tercih edilen uyarıcı, bireylerin öğrenme stillerinde farklılık oluşturmaktadır (Dunn, 1983'den akt. Evin Gencil, 2006).

Bu modele göre öğrenme stilleri; iç ve dış faktörlerden oluşan temel boyutlar ve alt boyutlardan oluşan bir yapıdadır. Öğrenme stillerinin temel ve alt boyutlarının dağılımı ve

özellikleri Şekil 1'deki gibi özetlenmektedir (Dunn ve Dunn, 1987, Dunn, 1990, Dunn ve Dunn, 1993, Shaughnessy 1998'den akt. Şimşek, 2007, s. 70-75):



Şekil 1. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelinin öğeleri (Dunn ve Griggs, 2003'den akt. Şimşek, 2007).

Şekil 1'de de görüldüğü gibi Çevresel Uyarıcılar; ses ışık, sıcaklık, oturuş alt boyutlarından oluşmaktadır.

Ses alt boyutu, bireylerin öğrenme ortamında sesi tercih etme durumunu ifade etmektedir. Ders çalışırken veya konsantre olmak için sessizlik mi müzik veya gürültü mü tercih ediliyor, radyo televizyon ya da bir başka ses kaynağı tercih ediliyor mu gibi sorularla bireysel tercih belirlenmeye çalışılır.

Işık alt boyutu, öğrenme ortamında tercih edilen ışık miktarının seviyesiyle ilgilidir. Bireyler öğrenme ortamında parlak, loş veya çok parlak ışık gereksinimi duyabilir. Ders çalışırken loş ortam veya parlak ışık mı isteniyor? sorularıyla bireyin tercihleri belirlenmeye çalışılır.

Sıcaklık alt boyutu, bireyin öğrenme ortamında tercih ettiği sıcaklığı ifade etmektedir. Ders çalışırken veya diğer öğrenme süreçlerinde sıcak ya da serin ortam tercihi olabilir.

Oturuş alt boyutu, öğrenme ortamında halı, perde, duvarlarda tablo vb. bulunmasına ilişkin tercihlere odaklanmaktadır. Bireylerin ortam düzenine ilişkin tercihlerinin incelendiği boyuttur.

Duyusal Uyarıcılar; motivasyon, sorumluluk, güvenilirlik ve yapısalılık alt boyutlarıyla açıklanmıştır.

Güdülenme (motivasyon) alt boyutu, bireyin motive olmada içsel ya da dışsal uyarıcı tercihlerine odaklanmaktadır. Öğrenen kendi kendini mi motive ediyor, arkadaşları veya yetişkinler tarafından mı motive edilmeye mi ihtiyaç duyuyor gibi sorularla bireysel tercih belirlenmeye çalışılır.

Sorumluluk alt boyutu, bireyin kendi öğrenme sorumluluğuna sahip olma durumuyla ilgilenmektedir. Öğrenme görevlerinin sistematik biçimde yapılması, Bu boyutta öğrencinin bir öğrenme görevini bir diğerine geçme ya da aynı anda pek çok görevi yapmayı tercih etme durumu incelenmektedir.

Güvenirlilik alt boyutu öğrenme görevinin zamanında ve olması gerektiği biçimde yerine getirilme, bu anlamda tutarlı olma durumuna odaklanmaktadır.

Yapısalılık alt boyutu, bireyin öğrenme sürecinde bir rehber tarafından yapılandırılmış etkinlikleri tercih edip etme-etmeme durumları dikkate alınmaktadır. Bireyin öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için etkinlik planına gereksinim duyuyorsa öğretmen bu planı hazırlamalı ve öğrenene yardımcı olmalıdır.

Sosyolojik Uyarıcılar; bireysel, iki kişi, grup, takım, yetişkin, çeşitlilik alt boyutlarıyla açıklanmaktadır. Bireylerin öğrenme sürecinde tek başına, belirli bir arkadaşıyla iki kişi, grup halinde etkileşerek ya da bir yetişkin gözetiminde öğrenme tercih durumunu incelemektedir.

Bu alt boyutta çeşitliliği tercih eden bireyler, öğrenme hedef ve malzemesine göre yukarıda sayılan seçeneklerden herhangi birini seçebilmektedir.

Fizyolojik Uyarıcılar boyutunda; algısal alt boyut, öğrenme sürecinde tercih edilen duyuları ifade etmektedir. Dinleyerek, görerek veya dokunarak öğrenme tercih edilebilir.

Yiyecek alt boyutu, bireyin öğrenme ya da ders çalışma sürecinde bir şeyler yemeyi ya da içmeyi tercih etme durumunu incelemektedir.

Zaman alt boyutu, birey açısından öğrenme için en uygun zaman diliminin belirlenmesine odaklanmıştır. Öğrenenler günün farklı saatlerinde enerjik hissetmekte ve o saatlerde çalışmayı tercih edebilmektedir. Okullarda sabah ya da öğle saatlerinde ders yapma durumlarında bu tercihlerin dikkate alınması önerilmektedir.

Hareket alt boyutu, öğrencinin öğrenme sürecinde uzun süre aynı yerde oturamaması, hareket etme gereksinimi duyması gibi durumları vurgulamaktadır.

Psikolojik Uyarıcılar boyutunda; bireyin öğrenirken öğrenme malzemesinin bütününe veya bütünü oluşturan parçalara odaklanma tercihinin ifade etmektedir. Bazı öğrenenler konunun bütünü görmek isterken diğerleri ardışık olarak öğrenmeyi tercih edebilir.

Hızlı tepki verme-sakin davranma alt boyutu, öğrenme hızıyla ilgilidir. Hemen düşünüp hızla veya sakin bir biçimde tüm seçenekleri göz önüne alarak karar vermesi söz konusu olabilir.

Dunn ve Dunn modelinde ortaya konan bu uyarıcılar, her bireyin öğrenme tercihlerinin çok boyutlu olduğuna, tercihlerin belirli bir kararlılık göstermesi durumunun da öğrenme stillerinin belirlenmesine yardımcı olduğuna dikkat çekmektedir. Her öğrenci bireysel farklılığı doğrultusunda bir uyarıcıya yönelecektir. Eğitimci ve ailelerin bu uyarıcıları göz önünde bulundurarak hareket etmesi, öğrencilerin de kendi tercihlerinin farkında olması öğrenme sürecinin verimliliğini artıracaktır.

Grasha-Reichman Öğrenme Stili Modeli

Grasha ve Riechmann öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımsız-bağımlı, katılımcı-pasif ve işbirlikçi-rekabetçi olarak gruplandırmıştır.

Bağımsız öğrenme stiline sahip kişiler, kendine güvenen ve meraklı bireylerdir. Bireysel çalışmayı tercih eder ve bireysel çalıştıklarında daha verimlidirler. Bağımlı olanlar ise öğretmeni bilgi kaynağı olarak kabul eder ve onun yönergeleri doğrultusunda çalışmayı seçerler. Bağımsız öğrenme stilini tercih eden bireyler, kendi öğrenme yeteneklerinden hoşnuttur ve önemli olduğunu düşündükleri öğrenme malzemelerini öğrenmeyi tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, kendi kendine öğrenme ve girişimcilik yeteneklerini geliştirmeleri olumlu yönleri, birlikte çalışma yeteneklerinin yetersizliği, yardıma gereksinim duyduklarında diğerlerine sormaktan kaçınması geliştirilmesi gereken olumsuz yönleri olarak görülmektedir (Bilgin ve Bahar, 2003, s. 54-56). Bağımlı öğrenme stiline sahip bireyler, gerektiği kadar öğrenirler. Öğretmen ve arkadaş grubu, onlar için en önemli bilgi kaynağıdır.

Katılımcılar ise, öğrenmekten keyif alır ve çalışmalara etkin olarak katkı sağlarlar. Katılımcı öğrenme stiline sahip bireyler, iyi bir vatandaş olma özelliğini taşır. Sınıf ortamında olmaktan ve ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanırlar. Zorunlu dersler dışındaki etkinliklerde de sorumluluk almak isterler. Bazen kendi gereksinimlerinden daha fazlasını yapma çabaları geliştirilmesi gereken yönlerden biri olarak görülmektedir.

Pasifler ise bireysel çalışmayı seçen, öğrenmekten çok da haz almayan kişiler olarak ifade edilmektedir. Öğretmen ve diğer bireylerle ilişkileri güçlü değildir. Fazla üretken olmadıkları gözlenen bu bireyler başarısızlıklarını hatırladıklarında performansları düşebilir.

İşbirlikçi olarak adlandırılan öğrenme stiline sahip kişiler işbirliğinden keyif alırken rekabetçi stile sahip kişiler öğrenme ortamını kazanç-kayıp eksenini üzerinde değerlendirir ve kazanmak için çalışırlar (Koçak, 2007). İşbirlikçi öğrenme stiline sahip bireyler,

düşüncelerini paylaşmayı sever. Takım halinde çalışma yeteneklerinin yüksek olması olumludur. Rekabetçi öğrenme stilinde olan bireyler, diğerlerinden daha iyi performans göstermek için çaba harcarlar. Dikkat çekmeyi ve başarılarından dolayı tanınmayı isterler.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Modeline göre eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenler tarafından planlanması gereken birçok sınıf içi etkinlik bulunmaktadır. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili özellikleri ve sınıf içi etkinlik tercihleri Tablo 3’de belirtilmiştir (Ekici, 2003):

Tablo 3

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Özellikleri ve Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinlik Tercihleri

Öğrenme Stilleri	Özellikleri	Sınıf içi Etkinlik Tercihleri
Bağımsız Öğrenme Stili	<ul style="list-style-type: none"> - Kendi başına çalışmayı tercih eder, ancak sınıfta diğerlerini de dinler. - Kendisi için düşünür. - Kendi öğrenme yeteneğine güvenir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bağımsız çalışma ve bireysel adımlarla öğretim - Kendisinin düşünebileceği fırsatı veren problem - Öğrenci tasarımlı projeler - Öğrenci merkezli sınıfı tercih eder.
Bağımlı Öğrenme Stili	<ul style="list-style-type: none"> - Entelektüel merakı çok azdır, sadece ne istenirse onu öğrenir. - Öğretmen ve diğer öğrencileri bu yapılanmanın kaynağı ve desteği olarak görür. - Öğretmeni her zaman yönlendirici ve rehberlik eden, kendisini de ne denirse onu yapan olarak görür. 	<ul style="list-style-type: none"> -Öğretmen özet ve not çıkarır. -Ödevler için verilen tarihin açık olmasını ister. -Öğretmen merkezli sınıfı tercih eder.
Rekabetçi Öğrenme Stili	<ul style="list-style-type: none"> - Materyali sınıftaki öğrencilerden daha iyi hazırlayıp sunmak için öğrenir. - Diğer öğrencilerle ödül almak ya da öğretmenin ilgisini çekmek için yarışır. - Sınıf, kendisinin her zaman kazandığı kazanma-kaybetme ortamıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sınıf içi projelerde liderdir. - Sınıfta soru sorar. - Öğretmen merkezli öğretimi tercih etmez.
İşbirlikçi Öğrenme Stili	<ul style="list-style-type: none"> - Düşünme ve becerileri paylaşarak en fazla ve en iyi öğrenir. - Sınıf sosyal etkileşim yeridir. - Öğretmen ve arkadaşlarıyla işbirliği içindedir, işbirliğinden hoşlanır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencinin hazırladığı ve sunduğu materyaller - Grup projeleri - Sınıf dışında başka öğrencilerle sınıf hakkında konuşur.
Çekingen/Pasif Öğrenme Stili	<ul style="list-style-type: none"> - Geleneksel öğretim ortamında ders ve dersin içeriğiyle ilgilenmeyen öğrenci tipidir. - Sınıftaki öğrencilerle ve öğretmenle paylaşımda bulunmaz. - Sınıfta ne olup bittiğine karşı ilgisizdir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sınıf içi etkinliklere kapalıdır. - Coşkulu ve istekli öğretmenlerden hoşlanmaz. - Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşiminden hiç hoşlanmaz. - İyi organize edilmiş derslerden hiç hoşlanmaz. - Okuma ve ödevlerden hoşlanmaz.

Tablo 3 devamı,

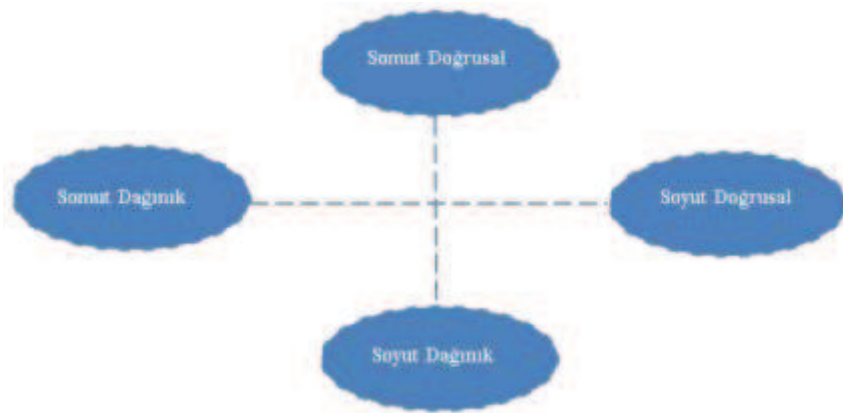
Öğrenme Stilleri	Özellikleri	Sınıf içi Etkinlik Tercihleri
Katılımcı Öğrenme Stili	- Ders konularına ve öğrenmeye karşı isteklidir ve okula gitmekten hoşlanır. - Sınıfı dışında bilgi getirme sorumluluğunu üstlenmeye isteklidir. - Edindiği bilgiyi istenildiğinde sınıfla paylaşır.	- Materyalleri tartışma fırsatı - Objektif ve klasik tip sınavlardan hoşlanır. - Sınavda okunan ödevler - Tartışma yapılan dersler Materyali iyi analiz ve sentez yapabilen öğretmenleri tercih eder.

(Kaynak: <http://www.Fin.vcu.edu/Intensive/LearningStrategies/>den akt. Koç, 2007)

Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc'a göre, her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir biçimde örgütlenme yeteneği bulunmakta ve algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği ise doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişme göstermektedir (Veznederoğlu ve Özgür, 2005).

Algılama ve düzenleme yetenekleri dikkate alınarak, somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dört farklı öğrenme stili ortaya konmuştur. Bireyler bu stillerden birkaçına birden sahip olabilir. Gregorc'un amacı, öğrenme stillerini bir döngü olarak ifade ederek geliştirdiği öğrenme stilleri ölçeğinde bireylerin bu döngünün neresinde yer aldıklarını belirlemektir. Bireylerin sahip oldukları özellikler Gregorc'un yaklaşımına göre Şekil 2'de belirtildiği gibi özetlenebilir (Evin Gencel, 2006).



Şekil 2. Gregorc öğrenme stili modeli (Babadoğan, 2000'den akt. Veznederoğlu ve Özgür, 2005).

Somut doğrusal öğrenme stiline sahip birey, bilgileri basitten karmaşığa ve adım adım öğrenmeyi tercih eder. Bireylerin somut materyallerle çalışması öğrenmede verimliliği artırır. Somut doğrusal öğrenenler, düzenli ve planlı, belirtilen kurallar çerçevesinde çalışma eğilimindedirler. Yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri ortamlara gereksinim duyarlar. Gregorc'a göre, bireylerin yaklaşık %27'si somut doğrusal öğrenme stiline sahiptir (Ekici, 2003, Gregorc, 1979, 1985'den akt. Evin Gencil, 2006).

Soyut doğrusal öğrenme stiline sahip kişiler, akılcı bireyler olarak nitelendirilmektedirler. Bu bireyler, öğrenme konusuyla ilgili zihinsel boş bir çerçeve oluşturup bilgileri bir düzen içerisinde, bu çerçeveye yerleştirirler. Fikir ve kavramları önemli görürler ve kendilerine özgü fikirler geliştirebilirler. Fikirlerin tartışıldığı ortamlarda ve ek okuma materyalleri kullanıldığında daha kolay öğrenirler. Soyut doğrusal öğrenme stiline sahip olan bireylerin oranı da yaklaşık %27'dir (Ekici, 2003, Gregorc, 1979'den akt. Evin Gencil, 2006).

Somut dağınık öğrenme stiline sahip kişilerin önemli özelliklerinin sorun çözme becerisi olduğu ifade edilmektedir. Olayların nedenleriyle ilgilenip seçenekler üretme konusunda başarılıdır. Sorun çözme sürecindeki işlem basamaklarını sırasıyla takip etmeye gereksinimleri yoktur. Yeni fikirler ve problemlere yönelik çözüm yolları üretirler. Küçük gruplarla ve bağımsız olarak, gerçek materyallerle deneme yanılma aktiviteleri yaparak daha kolay öğrendikleri belirtilmektedir. Bireylerin yaklaşık %19'unun somut dağınık öğrenen olduğu ifade edilmektedir (Ekici, 2003, Gregorc, 1979, Jonassen ve Grabowski, 1993'den akt. Evin Gencil, 2006).

Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireyler, bireysel deneyimler edindiklerinde daha kolay öğrenirler. Rol oynama, drama çalışmaları, grup çalışmaları öğrenmelerinde etkilidir. En önemli özellikleri, duygu ve düşünceleri ifade etmede açıklık ve yorumlayıcılıktır. Bilgi ve

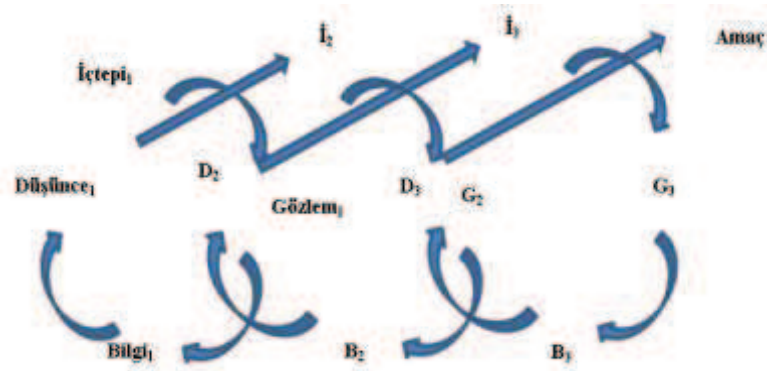
kavramları kendine özgü biçimde organize edebilir. Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireyler yaklaşık %27 oranındadır (Ekici, 2003, Gregorc, 1979, Jonassen ve Grabowski, 1993'den akt. Evin Gencel, 2006).

Kolb Öğrenme Stili Modeli

Öğrenmeyi, “bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci” olarak tanımlayan D. A. Kolb (1984), ortaya koyduğu fikirler ile eğitim bilimcileri 1970’li yıllardan beri etkilemektedir. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflaması, eğitim alanyazınında önemli bir yer edinmiştir (Ergür, 1998, Healy ve Jenkins, 2000, Loo, 2002’den akt. Evin Gencel, 2006).

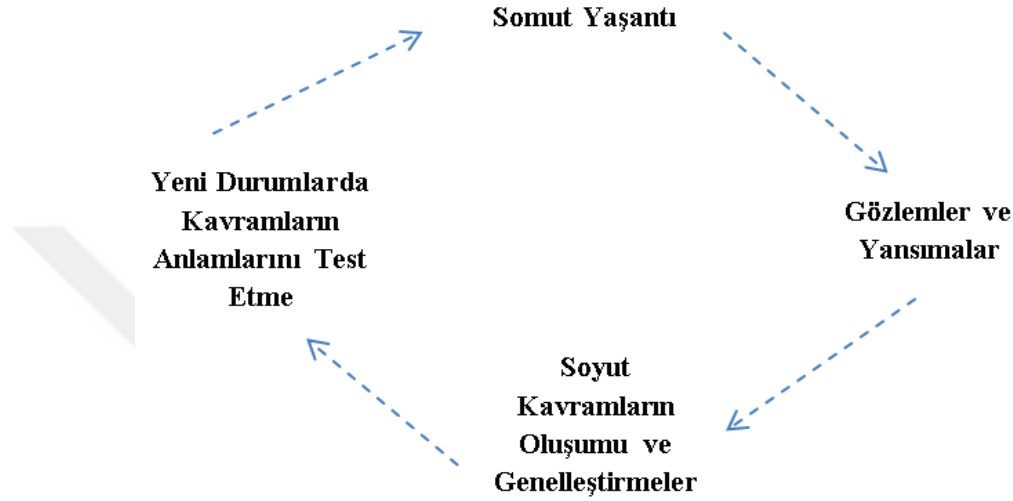
Deneyimsel öğrenme kuramı; Dewey, Lewin ve Piaget’in çalışmalarından etkilenilerek geliştirilmiştir. Bu bağlamda deneyim, etkin öğrenme, çevreyle ilişki önemli faktörlerdir.

Dewey’in öğrenme döngüsü; içtepi (içten gelen istek), gözlem, bilgi, düşünce aşamaları biçiminde tanımlanmaktadır. Yaşantılar bireyde içtepi oluşturur, ardından çevredeki koşullar gözlenir, geçmişteki benzer durumlarda ne olduğu hatırlanır, gözlenen ve hatırlananlar düşünme sürecinden geçirilir. Sonuçta oluşan düşünce bireyde tekrar bir içtepinin oluşmasını sağlar ve öğrenme döngüsü devam eder (Kolb, 1984’den akt. Peker, 2003). Şekil 3’de Dewey’in deneyimsel öğrenme modeli sunulmuştur.



Şekil 3. Dewey'in deneyimsel öğrenme modeli (Kolb, 1984, s. 22).

Lewin'in deneyimsel öğrenme modeli de dört aşamalı bir döngüdür. Bunlar; somut yaşantı, gözlem ve yansıma, soyut kavramların oluşumu, yeni durumlarda kavramların test edilmesi olarak sıralanabilir. Somut yaşantılar, gözlem ve yansıma için temel teşkil etmektedir (Kolb, 1984'den akt. Peker, 2003). Şekil 4'te Lewin'in modeli özetlenmektedir.



Şekil 4. Lewin'in deneyimsel öğrenme modeli (Kolb, 1984, s. 21).

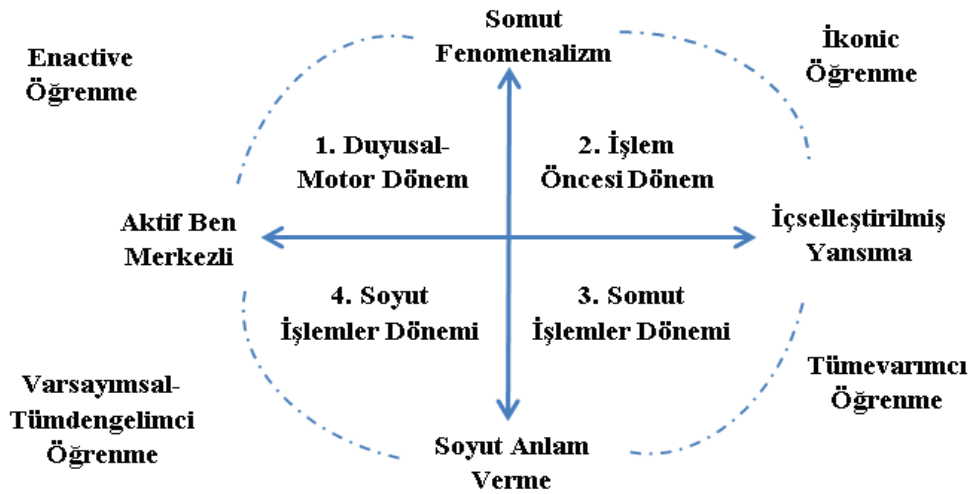
Kolb'un etkilendiği bir diğer bilim insanı olan Piaget, bilişsel gelişimin dört önemli aşamada açıklamaktadır.

Birinci aşamada (duyusal motor dönem); hissetme, dokunma, elle tutma yoluyla somut ve aktif bir öğrenme stili tanımlanmıştır.

İkinci aşamada (işlem öncesi dönem); birey davranışlarını içselleştirmeye başlar ve yansıtıcı bir yönlendirme geliştirir.

Üçüncü aşamada (somut işlemler dönemi); yoğun bir şekilde soyut sembolik gelişim başlar. Bu aşamada bireyin mevcut deneyimsel dünyasından bağımsızlığı artar.

Piaget'in son bilişsel gelişim aşaması (soyut işlemler dönemi) ergenliğin başlangıcından itibaren oluşur. Ergen birey, somut işlemlerden temsili mantığın sembolik sürecine ilerler (Kolb, 1984, akt. Peker, 2003). Şekil 5'te Piaget'in öğrenme ve bilişsel gelişim modeli özetlenmiştir.



Şekil 5. Piaget'in öğrenme ve bilişsel gelişim modeli (Kolb, 1984, s. 25).

Şekil 5'te görülen Piaget'in dönemleri ve yaş aralıkları duyuşsal-motor dönem (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş), soyut işlemler (11 ve daha yukarı yaşlar) biçimindedir. Her ne kadar dönemler için yaş aralıkları verilmişse de, bireylerin farklı yaşlarda bu dönemlerde olabileceği de ifade edilmiştir.

Dewey, Lewin ve Piaget'in görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrenmenin yaşantılar yoluyla sürekli değişen bir süreç olarak ifade edildiği ve bir döngü şeklinde devam ettiği söylenebilir (Evin Gencil, 2006).

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramında da öğrenme, deneyimlerin sonucudur ve birey her zaman aynı yollarla öğrenemez.

Kolb öğrenme stili modelinde, her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar; somut yaşantı için "hissederek" yansıtıcı gözlem için "izleyerek" soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif deneyim için "yaparak" dır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 37-38). Şekil 6'da Kolb Öğrenme Stilleri Çemberi Modeli sunulmuştur.



Şekil 6. Kolb öğrenme stilleri çemberi modeli (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 10).

Kolb'un ortaya koyduğu öğrenme yollarından somut yaşantı aşamasında, bireyler, öğrenme malzemesi, yaşantı veya sorunlarla kişisel olarak ilgilenmeyi düşünmeye tercih eder ve sezgisel yaklaşımı benimserler. Varolan soruna ilişkin genellemeler yapmadan problemi sadece varolduğu şartlar içinde algılamaktadırlar (Oral, 2003). Kolb, somut deneyimlerle öğrenmede, kuram ya da genellemelere ulaşmak yerine o anki deneyimi anlamının ve sorun çözenin önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Durumu hissetmek, düşünmekten daha önemli görülmektedir. Somut deneyim öğrenme yolu; farklı görüşlere açıklık, sezgisellik, diğer bireylere ve hissedilenlere karşı duyarlılık özellikleriyle tanımlanmaktadır (Kolb, 1999'dan akt. Evin Gencil, 2006).

Somut deneyim öğrenme yolunu benimseyenler, öğrenme konusuyla ilgili örnek ve özel durumlara, kendilerini olayların içinde hissetmeye gereksinim duymaktadır. Konular rol oynama ve örnek olay incelemeleriyle gerçek hayatla ilişkilendirilmelidir (Evin Gencil, 2006). Somut deneyim aşamasında, hem bireysel hem küçük grup çalışmaları, örnek olay inceleme, senaryo ile öğretim, fotoğraf, belge inceleme yapılabilir (Lewin, 2000, Peirce, 2000'den akt. Evin Gencil, 2006).

Yansıtıcı gözlem aşamasında bireyler, farklı bakış açıları geliştirmektedir. Olay veya durumlara ilişkin uygulamalar yerine özü kavramayı önemserler (Oral, 2003).

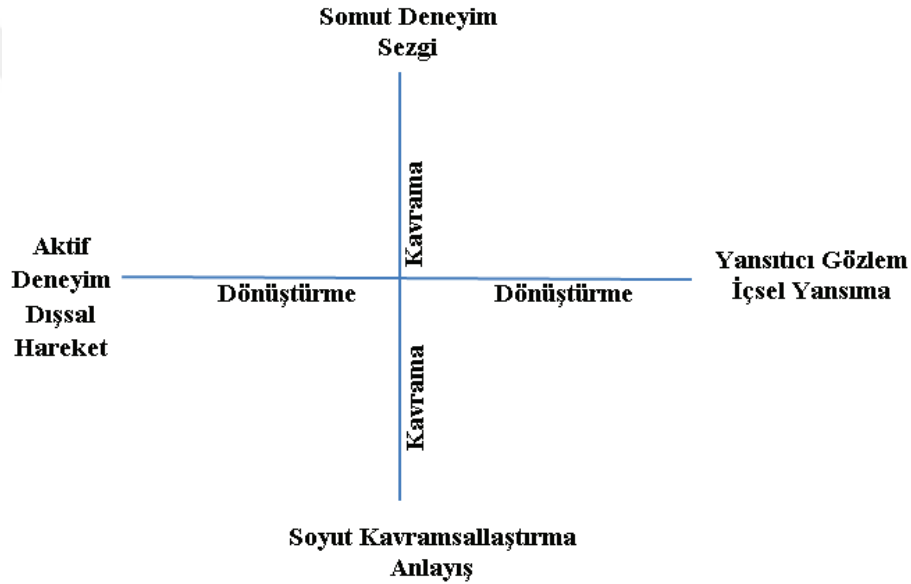
Kolb, bu aşamada; konuyla ilgili düşünce ve görüşleri yansıtma etkinlikleri, gerçekleri sorgulama, kararlara ulaşmanın gerçekleştiğini ifade etmiştir (Kolb, 1999'dan akt. Evin Gencil, 2006). Yansıtıcı gözlemlerde, öne çıkan sorular; neden ve niçindir. Tartışma, beyin fırtınası, problem çözme gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Lewin, 2000, Peirce, 2000, Canipe, 2001'den akt. Evin Gencil, 2006). Bu aşama, somut deneyim aşamasının devamı niteliğinde planlanmalıdır. Zaman zaman öğretmenin anlatım yapmasının, öğrencileri sorularla yönlendirmesinin de etkili olduğu belirtilmektedir (Peirce, 2000'den akt. Evin Gencil, 2006).

Soyut kavramsallaştırma aşamasında mantık, düşünce ve kavramlara önem verirler. (Oral, 2003). Bu öğrenme yolunu tercih eden bireyler bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına gereksinim duymaktadır. Bu aşamada konu hakkında teorik bilgi belli bir düzen içinde verilmelidir. Öğretmen tarafından yapılan özetleme ve anlatımlar uygundur. Bu aşamada bireysel çalışma olanağı sunmak da önemlidir. Konuya uygunsa laboratuvar çalışmaları, bilgisayar destekli öğretim ve projeler de önerilmektedir (Healey ve Jenkins, 2000, Kolb, 1984'den akt. Evin Gencil, 2006, s. 44-45). Aktif deneyim aşamasında gözlem yerine pratik uygulamalar tercih edilmektedir (Oral, 2003).

Bu aşamada, küçük gruplarla çalışma olanağı oluşturulması ve aktif öğrenme tekniklerini kullanma öğrenme sürecinin verimini artırmaktadır. Öğrenenlere yapılan uygulamalara ilişkin geri bildirim verilmesi de önerilmektedir (Hein ve Budny, 2000, Kılıç, 2002, Raschick, Maypole ve Day, 1998'den akt. Evin Gencil, 2006, s. 45).

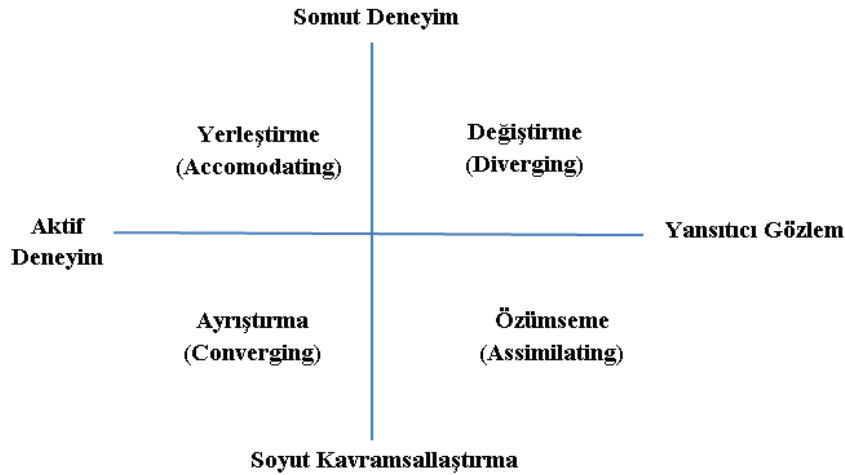
Genel bir özet olarak, somut deneyim etkinliğe katılımı, yansıtıcı gözlem farklı bakış açıları geliştirmeyi, soyut kavramsallaştırma teorik bilgi edinmeyi, aktif deneyim bilginin uygulanmasını ifade etmektedir (Bahar ve Bilgin, 2003, s. 51).

Kolb'a göre öğrenme sürecinin kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki temel boyutu vardır. Kavrama soyut kavramsallaştırmadan somut deneyime, dönüştürme ise aktif yaşıntıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb Öğrenme Stilleri Modelinde iki boyut Şekil 7'de özetlenmiştir.



Şekil 7. Kolb öğrenme stilleri modelinde iki boyut (Yoon, 2000'den akt. Evin Gencil, 2006, s. 39).

Kolb, öğrenme stillerini kavrama ve dönüştürme boyutları arasında oluşturduğu dört çeyrek ile tanımlamıştır. Buradaki temel düşünce, deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler ve transferler gerçekleştirildiği takdirde öğrenmenin gerçekleşeceğidir. Şekil 8'de Kolb'un öğrenme stilleri sınıflaması sunulmuştur.



Şekil 8. Kolb'un öğrenme stilleri sınıflaması (Kolb, 2000'den akt. Evin Gencel, 2006, s. 40).

Kolb'un öğrenme stillerinin özellikleri aşağıda belirtilmiştir:

Değiştirme Öğrenme Stili

Bu öğrenme stili, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşma, bir durumla karşılaşıldığında belirli bir süre gözlem yaptıktan sonra harekete geçme tercih edilmektedir. Çeşitli olaylar arasında anlamlı ilişkiler kurabilirler (Kolb, 1999'den akt. Evin Gencel, 2006, s. 46). Değiştirme öğrenme stiline sahip bireyler, sabırlı ve dikkatlidir. Farklı fikirlerin üretildiği öğrenme ortamlarında bulunmaktan keyif alırlar (Ekici, 2003, s. 48). Kendi duygu ve düşüncelerini de gözlemleyen değiştirme öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme konularını yapılandırırken yaratıcılıklarını da kullanırlar (Evin Gencel, 2006).

Özümseme Öğrenme Stili

Bu öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsamaktadır. Özümseme öğrenme stili, kapsamlı bilgilerin anlamlı bir bütün haline getirilmesinde başarı gösteren bireylerin tercih ettiği öğrenme stili olarak ifade edilmektedir. Planlama ve sorun tespit etme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda yetersiz kalabilmektedirler (Kolb, 1981, 1999'den akt. Evin Gencel, 2006, s. 47). Özümseme

öğrenme stilini benimseyen bireyler, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanarak kavramsal modeller oluşturabilirler. (Şimşek, 2007, s. 60). Kolb (1984), bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin öğrenme sürecinde aktif ve somut deneyim öğrenme yollarını da kullanma sıklıklarını artırmaya yönelik etkinlikler önermektedir. Özümseme öğrenme stiline sahip kişiler öğretmeni en önemli bilgi kaynağı olarak gördüklerinden bilgiyi öğretmen veya uzman kişilerden almayı tercih ederler. Dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğilimleri yüksektir. Bu nedenle geleneksel öğrenme ortamlarında rahatlıkla öğrenebilmektedirler (Hein ve Budny, 2000, Kolb, 1984'den akt. Kılıç, 2002, s. 23).

Ayrıştırma Öğrenme Stili

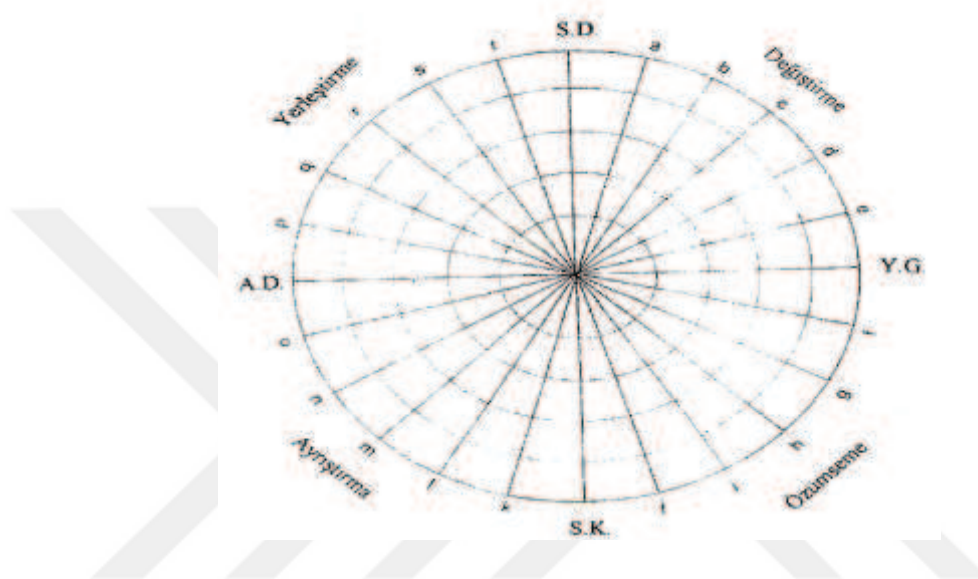
Bu öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanmaktadır (Evin Gencil, 2006). Mantıksal çözümlene, doğru karar verme ve sorun çözme becerileri gelişmiştir. Sosyal konular yerine teknik konuları daha ilgi çekici bulmaktadırlar (Kılıç, 2002). Uygulamalar ve denemeler yapmayı önemli görmektedirler. Kendilerine zamanında geri bildirim verildiği takdirde başarıları artmaktadır (Kolb, 1999'dan akt. Evin Gencil, 2006, s.48).

Yerleştirme Öğrenme Stili

Bu öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşenidir. Önceki yaşantı ve deneyimlerinden ders çıkarma ve öğrenme, önemli özelliklerindedir (Kolb, 1984'den akt. Evin Gencil, 2006, s. 48). Ayrıştırma öğrenme stiline aksine, teknik konular yerine sosyal konular daha ilgi çekici bulunmaktadır. Liderlik özelliklerinin sonucu olarak sorun çözümede kişiler arası ilişkilerden yararlanırlar (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 39).

Kolb (1984), bireylerin öğrenme yollarının ve öğrenme stillerinin özelliklerini yeterlik çemberi (competency circle) adını verdiği bir görselde özetlemiştir. Bu görsel, hem bireylerin

kendi özelliklerini daha iyi tanımasını hem eğitimcilere öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi sağlaması bakımından önemlidir. Kolb, öğrenme stillerine uygun eğitim vermek ve bireylerin geliştirilmesi gereken yönleri net olarak görmek açısından, yeterlik çemberini önemli görmektedir (Evin Gencil, 2006 s. 49). Şekil 9’da yeterlik çemberi sunulmuştur.



Şekil 9. Yeterlik çemberi (Kolb, 2000’den akt. Evin Gencil, 2006, s. 50).

Değiştirme	Özümseme	Ayırıştırma	Yerleştirme
a.Hislere duyarlılık	f.Bilgi organize etme	k.Yaratıcı düşünme	p.Hedeflere adanma
b.Değerlere duyarlılık	g.Kavramsal modelleme	l.Yenilikleri deneme	q.Fırsat değerlendirme
c.Önyargısız dinleme	h.Kuram test etme	m.En iyi çözüm yolu seçme	r.Liderlik
d.Bilgi toplama yeterliği	ı.Deney tasarlama	n.Hedef belirleme	s.Bireysel katılım
e.Sonuç tahmin edebilme	j.Nitel veri analizi	o.Kendi kararını alma	t.Çevreye ilgi

(Kolb 2000, akt. Evin Gencil, 2006)

Değiştirme öğrenme stiline gelişmiş özellikleri, diğer bireylerin hissettiklerine duyarlı olma, ön yargısız dinleme sayılabilir. Özümseme öğrenme stiline gelişmiş özellikleri bilgileri organize edip, kuram ve düşünceleri test etme, Ayırıştırma öğrenme stili; yeni düşünceler ve bunları eyleme geçirme yolları oluşturma, Yerleştirme öğrenme stiline gelişmiş özellikleri kendini hedefe adama, yeni öğrenme fırsatlarını değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme olarak sıralanabilir (Kolb, 1984, 2000’den akt. Evin Gencil, 2006, s. 50-51).

Yukarıda belirtilen öğrenme stillerine sahip bireylerin özellikleri Tablo 4'de belirtilmiştir (Ekici, 2003):

Tablo 4

Kolb Öğrenme Stili Profil ve Birey Özellikleri

Profil	Özellikler
Değiştirme Somut Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> -Hisleri ile hareket ederler. -Farklı bakış açılarından dinlediklerini bütünleştirirler. -Hayal güçleri kuvvetlidir. -Yaratıcıdır. -Grup çalışmaları yaparlar. -Girişkendirler. -Beyin fırtınası. -Ders anlatma. -Uzman yorumlarını tercih ederler. -Fikir üretirler. -Mantıklı değillerdir. -Sabırlı, nesnel ve dikkatlidirler. -Kararsızdır.
Özümseme Soyut Kavramsallaştırma-Yansıtıcı Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> -İyi sentezleme yaparlar. -Sunulan bilgi sıralı mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır. -Uzman görüşleri bu tür öğrenenler için önemlidir. -Öğretmen bilgi kaynağıdır. -Girişken değillerdir, tasarım yapmaktan hoşlanırlar. -Kararsızdır.
Ayrıştırma Soyut Kavramsallaştırma-Aktif Deneyim	<ul style="list-style-type: none"> -Planlıdır. -Pratikler. -Problem çözmekten hoşlanırlar. -Deney yaparlar. -Yaratıcı değillerdir. -Tümevarımla sonuca ulaşırlar. -Önsezileri kuvvetlidir. -İnsanlarla ilişki kurmak yerine materyallerle ilgilenmeyi tercih ederler. -Bilgi kaynağı ile kaynakları önceden okumayı tercih ederler. -Kararlıdır.
Yerleştirme Somut Deneyim-Aktif Deneyim	<ul style="list-style-type: none"> -Girişkendirler. -Grup çalışması ve tartışmalardan hoşlanırlar. -Yeni fikirler üretebilirler. -Sistemli değillerdir. -Keşfederek öğrenmekten hoşlanırlar. -Meraklıdır. -Araştırmacıdır.

Kolb, öğrenme stilleri sınıflaması güncelleme ve yenileme çalışmalarını 2000’li yıllarda da sürdürmektedir. Öğrenme stillerinin bazıları özellikleri açısından bazı bireylerde daha baskınken, diğerlerinde daha az baskındır. Nasıl öğreneceğini bilen bireylerin öğrenme stillerine ilişkin bilgilerinin olması kalıcı bir öğrenme açıdan önem teşkil etmektedir. Bu nitelik, yaşam boyu öğrenme becerisini kazanma ve bilgi toplumu vatandaşı olabilme açısından da önemlidir. Bu süreçte bireylerin deneyimlerini doğru biçimde yorumlama becerisinin de gelişmiş olması beklenir. Diğer bir anlatımla, önemli bir diğer bireysel farklılık olarak öğrenme sürecini etkileyen yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Yansıtıcı düşünmeye ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Kavramı

Yansıtıcı düşünme pragmatik felsefenin eğitim alanındaki öncülerinden John Dewey’in ortaya koyduğu bir kavramdır. Yansıtma karşılaşılan sorunlara çözüm üretme ve doğru kararlar vermede bireylere yardımcı olduğu için geliştirilmesi gereken önemli bir özelliktir (Dewey, 1933, Schön, 1987’den akt. Ünver, 2003).

Yansıtıcı düşünme; olaylar hakkında karar alıp olayları çözümlenme sürecinde eleştirel düşünmenin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu bakımdan yansıtma; gözlem, inceleme, sorgulama niteliklerini gerektirir. Eğitime, edinilen deneyimlerin yeniden yapılanması olarak bakıldığında ve bu süreçte yansıtıcı düşünme temel becerilerdendir (Küçüköğlü, Ozan ve Taşgın, 2016).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir konuyu zihinde biçimlendirerek sürekli ve dikkatli bir şekilde aktif olarak düşünme şeklinde olarak tanımlamış ve bütün yansıtıcı düşünme işlemlerinde iki öğeye değinmiştir. İlk öge; karışıklık, duraksama ve kuşku durumu, ikinci öge ise; ileri sürülen görüşü onaylama ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da incelemedir.

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta açıklamıştır (akt. Ünver, 2003, s. 3):

1. *Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.*

2. *Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve gelişmeyi amaçlar.*

3. *Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayanır. Algılanan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da ret edilir.*

4. *Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.*

Wilson ve Jan'a göre (1993) yansıtıcı düşünme, bireyin kendine, yaşadıklarına ve öğrendiklerine yönelik bir öz değerlendirme sürecidir (akt. Dolapçioğlu Doğan, 2007, s. 20).

Bigge ve Shermis (1999)'a göre yansıtıcı düşünme, hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım yoluyla veri toplama ve tümdengelimci yaklaşımla sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme becerisidir (akt. Köksal ve Demirel, 2008, s. 189).

Ünver (2003, s. 5)'e göre yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir.

Lee (2005) yansıtıcı düşünmeyi, hatırlama (bir kişinin deneyimlerine duruma göre tekrar başvurmaya dayanır), akla uydurma (deneyimleri arasında ilişki kurma), ve yansıtma (kişiler değişme ve gelecekte gelişme maksadıyla deneyimlerini kullanır) bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır (akt. Ceyhan, 2014, s. 9).

Semerci (2007, s. 1364)'ye göre yansıtıcı düşünme, teorik bilgi ile uygulama arasında bir köprü görevine sahiptir. Etkin, kararlı bir yaklaşımla sorunların çözülebildiği, bu sürecin sonuçlarının deneyim olarak paylaşılabilirdiği bir düşünme şeklidir.

Yansıtıcı düşünmenin eğitim araştırmalarındaki anlamlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'de sunulmuştur:

Tablo 5

Yansıtıcı Düşünme Süreci/Eğitim Araştırmalarında Yansıtıcı Düşünmenin Anlamları

Savunucu	Konu	Süreç
Dewey (1933)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Tecrübe Tecrübenin anında yorumlanması Tecrübenin dışında gelişen problemleri ya da soruları isimlendirme Ortaya atılan soru ya da problemlere olası açıklamalar oluşturma Açıklamaları tamamen açık hipotezlere ayırma Seçilen hipotezleri deneme ya da test etme
Schön (1983)	Yansıtıcı Düşünme Yaklaşımı	Eylemde yansıtma Problemlerli durum Problemi düzenleme/yeniden düzenleme Deneme Sonuç ve uygulamaları gözden geçirme
Pugach ve Johnson(1990)	Akran İşbirliği Sistemi	Soruları açıklayarak yeniden düzenleme Problemi özetleme Meydana getirme ve tahmin etme Yeniden inceleme ve değerlendirme
Gagatsis ve Patronis (1990)	Yansıtıcı Düşünme İlerlemesi	Başlangıç düşünceleri, Konu hakkında yansıtma ve anlamaya çalışma Keşfetme ve (kısmen) anlama İç gözlem Tam farkındalık
Eby ve Kujawa (1994)	Yansıtıcı Düşünme Modeli	Gözlem yapma Yansıtma Veri toplama Ahlaki ilkeleri dikkate alma Bir yargıya varma Stratejileri dikkate alma Eylem
Lee (2000)	Yansıtıcı Düşünme Süreci	Problem içeriği/olayı Problemi tanımlama/yeniden düzenleme Muhtemel çözümleri arama Deney Değerlendirme Kabul/red

Tablo 5 devamı,

Savunucu	Konu	Süreç
Rodgers (2002)	Dewey'in Aşamalarının Yeniden Organize Edilmesi	Tecrübenin varlığı Tecrübenin tanımı Tecrübenin analizi Becerili eylem/deneme

Lee, H. J. (2005, s. 701).

Tablo 5’de belirtilen tanımlamalar ışığında yansıtıcı düşünme; bireyin şimdi, geçmiş ve geleceğe ilişkin ayrıntılı düşünmesi, öğretme, öğrenme ve düşünme sürecinde öz sorgulama ve özdeğerlendirme yapması, bu süreçte karşılaştığı sorunları çözmek için neleri ve nasıl yapabileceğini düşünmesi şekli olarak ifade edilebilir.

Yansıtıcı Düşünme Süreci ve Aşamaları

Dewey (1933) yansıtıcı düşünme sürecini, “yansıtma öncesi” ve “yansıtma sonrası” olmak üzere açıklamıştır. Yansıtma öncesi süreç; başlangıçta var olan karışık ve sorunun bulunduğu bir durumu, yansıtma sonrası süreç ise; sorun çözümüyle birlikte karışıklığın giderilerek sahip olunan yeterliğin oluşturduğu deneyim durumu olarak açıklanmıştır.

Dewey’e göre, yansıtma süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar belirli bir sıra takip etmeyebilir ancak birbirleriyle uyumlu olması beklenir. Bu beş aşama, öneriler, problem, hipotezler, nedenleme ve test etmedir. Aşamaları detaylandırarak olursak (Kızılkaya ve Aşkar, 2009, s. 84):

Öneriler; bireyde karışık bir durumun varlığında zihnin ön plana çıkması, fikir ve olasılık üretilmesi aşamasıdır. Ne kadar çok olasılık varsa o kadar çok düşünme gereksinimi oluşmaktadır. Problem; karışık veya sıkıntılı durumun bütünsel biçimde çözülecek problem haline dönüştürülmesidir.

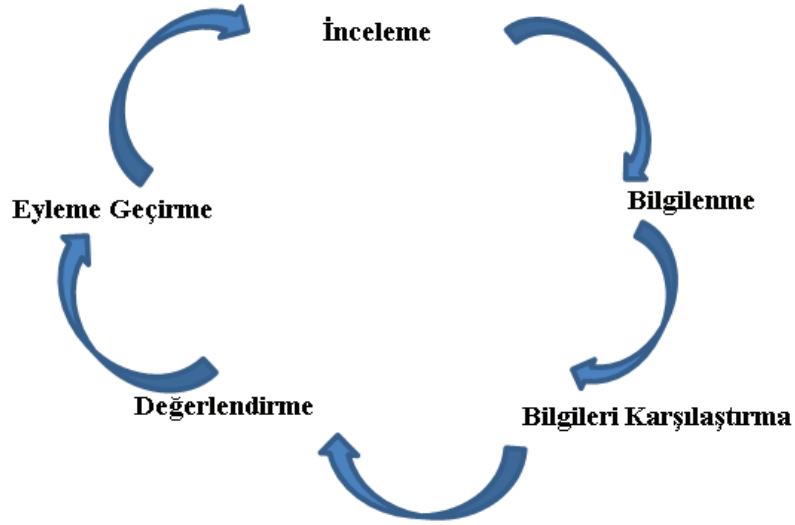
Hipotez biçimleme; neler yapılabileceğinin ortaya konmasıdır. Önerilerin test edilebilir ve ölçülebilir biçime dönüşmesi söz konusudur.

Nedenleme; bilgi, fikir ve önceki deneyimlerin birbirlerine eklenerek; öneriler, hipotez biçimleme ve test etme aşamalarının gerçekleşmesine olanak sağlanmasıdır.

Test etme; çözüm önerilerinin test edildiği aşamadır. Bu aşama var olan probleme açıklık getireceği gibi, yeni problemlerin oluşmasına sebep olabilir.

Vansickle (1985)'da, Dewey'in görüşlerini temel alarak, yansıtıcı düşünme sürecini; problemi tanımlama, veri toplama, veriyi organize etme, verileri başkalarının çıkarımları ile karşılaştırma ve sonuçları açık olarak belirleme olarak açıklamıştır (akt. Özden, 2012, s. 7).

Bartlett (1990)'e göre yansıtıcı düşünme süreci; inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Bartlett 1990'den akt. Bölükbaş, 2004, s. 23-25). Bu aşamalar Şekil 10'da özetlenmiştir.



Şekil 10. Yansıtıcı düşünme süreci ve aşamaları (Bartlett 1990'dan akt. Bölükbaş, 2004, s. 23)

Şekil 10'da sunulan aşamalar bir sınıf ortamı açısından düşünülürse; inceleme aşamasında öğrenci ve öğretmenin, kendi öğrenme-öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapıp veri elde etmeleriyle ilgilidir. Bu aşamada dersin ses ve görüntü kaydı alınabilir, günlük tutma, ders raporu yazma, değerlendirme soruları kullanma gibi etkinlikler yapılabilir.

Bilgilenme aşaması; bir önceki basamakta toplanan verilerin analizi söz konusudur. Derste, plan dışında nelerin gerçekleştiği sorusu cevaplanmaya çalışılır. Bilgileri karşılaştırma aşaması; öğrenme öğretme sürecine ilişkin düşünceleri öğrenciler, meslektaşlar, uygun durumlarda veliler, okul yönetimiyle görüş alışverişinde bulunularak gerçekleştirilir.

Değerlendirme aşaması; öğrenme öğretme sürecinde ve önceki aşamalarda elde edilen verileri yorumlamak, alternatif etkinlikler oluşturulmasını sağlar ve bu da bireyin kendisini geliştirmesi için bir fırsattır.

Eyleme geçirme aşaması; yansıtıcı öğretime giden süreçte son aşama olarak gösterilmiştir; ancak son aşama değildir. Önceki aşamalar ile eyleme geçirme aşaması arasında, birbirlerinin nedeni ve sonucu olma ilişkisini içeren bir döngü vardır. Yani birey, yaptıklarını inceledikten sonra, bu etkinliklerin nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkartarak, bu nedenleri eleştirip alternatif etkinlik biçimlerini değerlendirip uygulayarak öğretim uygulamalarını yeniden düzenler.

Rodgers (2002) yansıtmayı, uygulama-teori-teori-uygulama olarak dönüşümlü bir süreç biçiminde açıklamıştır. Yansıtıcı düşünme ile sorun çözümü için farklı bakış açıları geliştirilebileceği vurgulanır. Rodgers, bu süreci; deneyim, deneyimlerin yorumu, deneyimlerden yararlanarak kaynaklanan problemi tanımlamak, ortaya çıkan problem için olası çözümler bulmak, hipotezler kurmak ve hipotezleri test etmek olmak üzere altı aşamada özetlemiştir (akt. Doğan Dolapçioğlu, 2007, s. 20).

Schön (1987), Dewey'in yansıtma kavramını temel alarak düşüncenin eylemde gizli olduğunu, eylemle birlikte anlam bulduğunu ve davranışlarla ortaya çıktığını öne sürmüştür. Schön, yansıtıcı düşünmeyi, yansıtma eyleminin gerçekleştiği zamana göre "eylemde yansıtma", "eylem üzerinde yansıtma" ve "eylem içi yansıtma" olmak üzere üç kategoride incelemiştir.

1. Eylem Esnasındaki Yansıtma (Reflection in action)

Bireyin eylem gerçekleştiği sırada karşılaştığı beklenmeyen bir duruma yönelik, ne yaptığı hakkında düşünerek sezgisel olarak cevap verebilmesi ve çözüm üretebilmesidir. Eylem içi yansıtma birey, eylemi tekrar yapılandırır ve amaca ulaşmak zor görünüyorsa bu aşamada yeni model geliştirme söz konusu olabilir. Bu yeni modelde farklılıkları ve düşünme biçimini nasıl değiştireceğini tespit eder (Schön, 1983'den akt. Alp ve Taşkın, 2008, s. 312).

2. Eylem Hakkında Yansıtma (Reflection on-action)

Eylem hakkında yansıtma, eylem gerçekleştirildikten sonra eylemi her yönüyle değerlendirme, geriye dönüp bakma ve kasıtlı ve sistematik biçimde eylem hakkında düşünmedir (Schön, 1987'den akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2009, s. 85).

3. Eylem İçin Yansıtma (Reflection for action)

Eylem için yansıtma ise, bu iki tip yansıtmanın daha sonraki eylemlere rehberlik etmesi ve eylemleri yeniden yapılandırmada kullanılmasıdır (Alp ve Taşkın, 2008, s. 312).

Mezirow (1991)'a göre yansıtmanın, içeriği yansıtma, işlemi yansıtma ve varsayımsal yansıtma olmak üzere üç aşaması bulunmaktadır. İçeriği yansıtma aşamasında problemin tanımlanması yapılır, işlemi yansıtma aşamasında problem çözme yolları sınıflandırılır. Varsayımsal yansıtma aşamasında ise var olan problemin ilk tanımlaması yapılırken kullanılan varsayımlara, değerlere ve inanışlara odaklanılır.

Yansıtıcı düşünme üzerine etkin çalışmaları bulunan Kember (1999) ise yapılan çalışmalardan yararlanarak yansıtıcı düşünmenin bir sorun çözme yaklaşımı olduğunu belirtmiş ve bu yaklaşımı üç açıdan incelenmiştir. Bunlar; içeriğin yansıtılması; algıladığımız ve düşündüğümüz olayların davranışa yansıtılması, sürecin yansıtılması; nasıl düşündüğümüz ve düşüncenin davranışa dönüşümü, varsayımın yansıtılması; olaylardan farklı anlamlar çıkarma ve olaylara birden fazla açıdan bakmadır (akt. Doğan Dolapçioğlu, 2007, s. 20).

Kember, özellikle Mezirow (1997)'un çalışmalarından etkilenmiş ve geliştirdiği “alışkanlık”, “anlama”, “yansıtma” ve “eleştirel yansıtma” boyutlarından oluşan yansıtma modeli ile kullanışlı yapı sunmaktadır.

Alışkanlık; en alt basamağı oluşturmaktadır. Davranışlar düşünülmezsizin sorgulanmadan yapılır. Bu basamak yansıtıcı olmayan davranışları barındırır (akt.: Çiğdem, 2012, s. 6) Tekrarlar sonrasında çok fazla farkına varmadan ve düşünmeye gerek kalmadan yapılmaya başlanan bisiklete binmek, klavye kullanmak, dans etmek gibi eylemlerdir (Başol ve Evin Gencel, 2013, s. 930).

Anlama; basamağında birey anladığı gibi davranır, bazı fikirler üretilse de düşüncelerini değerlendirme söz konusu değildir. Bu nedenle bu basamakta da yansıtıcı olmayan bir durum söz konusudur; ancak alışkanlık davranışından daha üstündür (Kember, Jones, Loke, McKay, Sinclair ve Tse, 1999, Lim, 2011, Thorpe, 2004'den akt. Çiğdem, 2012, s. 6).


Yansıtma; problem ya da bir durumun sonucunda bir düşüncenin ya da davranışın tekrar değerlendirilmesini içerir. Yansıtma bireyin tecrübesini göz önünde bulundurarak durum değerlendirmesi yapması, kendisi için anlam çıkarması ve bu sürecin sonucu olarak yeni bir bakış açısı oluşturması söz konusudur (Başol ve Evin Gencel, 2013, s. 931).

Eleştirel (kritik) yansıtma; davranışların altında yatan nedenleri veya varsayımları sorgularken ortaya çıkar. Bu sebeple bu basamak, yansıtmanın en çok meydana geldiği basamaktır; ancak bireylerde çok sık rastlanmayabilir (Kember ve diğerleri, 2000, akt. Çiğdem, 2012, s. 6). Mezirow temel yansıtma olarak bahsettiği bu basamağı bireyin niçin algıladığı, düşündüğü, hissettiği ve belli bir şekilde davrandığı konusunda farklı oluşu şeklinde açıklar (Kember ve diğerleri, 2000'den akt. Başol ve Evin Gencel, 2013, s. 931).

Yukarıdaki “alışkanlık”, “anlama”, “yansıtma” ve “eleştirel yansıtma aşamalarından oluşan yansıtıcı düşünmenin dört boyutu Tablo 6’da özetlenebilir.

Tablo 6

Yansıtıcı Düşünmenin Dört Boyutu

<p>Yansıtıcı Olmayan Davranışlar</p> 	<p><u>Alışkanlık:</u> Öğrenen, rutin olarak ve sıklıkla yaptığı etkinlikleri çok fazla düşünmeden yapar.</p> <p><u>Anlama:</u> Öğrenen, bağlamsal sınırları içerisinde kişisel önemini sorgulamadan bilgiyi anlamak ve uygulamak için hareket eder.</p> <p><u>Yansıtma:</u> Öğrenen, problem çözme sürecini değerlendirerek problemi çözmek için en iyi yol konusunda karar verir. Ancak inançlarına dayanan varsayımları yeniden değerlendirmez.</p> <p><u>Eleştirel Yansıtma:</u> Öğrenen, düşünceleri ve eylemleri (nedenleri, etkileri), altında yatan varsayımların ışığında değerlendirir.</p>
<p>Yansıtıcı Davranışlar</p>	

Kaynak: Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme, hem öğrenme sürecini etkileyen önemli bireysel farklılıkların başında gelmekte, hem de yaşam boyu öğrenmenin temel anahtarları arasında sayılmaktadır. Bilgi toplumlarının gereksinim duyduğu insan gücünün eğitilmesinde bu özelliklerin dikkate alınması gereklidir. Bu bağlamda bu iki kavramın birlikte incelenmesi, üniversite gençliğinin bu özellikler bakımından profilinin araştırılması gereksinimine ihtiyaç duyulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin hangi profile sahip olduğunu belirleyerek, onların daha nitelikli bireyler olması için hangi özellikleri kazanması gerektiği ve eğitim-öğretim sürecinde atılacak adımların önceden yordanması açısından öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme kavramları önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme stillerinin belirlenmesiyle birlikte, bireysel farklılıklara göre öğretim planlaması yapılarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır. Bunun yanı sıra yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle, bireylere olayları sorgulama, karşılaştıkları problemlere çok yönlü ve farklı perspektiflerle bakma,

eleştirel yaklaşım gösterme gibi üst düzey becerilere sahip yetenekler kazandırılır. Bu açıdan, ülkenin geleceğinde önemli rol alacağı değerlendirilen üniversite gençliğinin daha nitelikli birey ve vatandaş olarak yetişmesi açısından bu faktörler büyük önem teşkil etmektedir.



Bölüm III

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi, yansıtıcı düşünme düzeyinin öğrenme stilleri açısından farklılık gösterip/göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla betimsel yaklaşım ve genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2007, s. 79). İlişkisel tarama; “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007, s. 81).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 öğretim yılı bahar yarıyılında araştırmacı için zaman ve işgücü açısından kolay ulaşılabilir olması sebebiyle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde 14 Fakülte ve 8 Yüksekokul bulunmaktadır. Çalışma evrenini oluşturan bu fakülte ve yüksekokullardan kura çekimiyle basit seçkisiz yolla fen, sosyal ve sağlık alanlarını temsil etmek üzere belirlenen 4 fakülte ve 1 yüksekokuldan örneklem oluşturmuştur. Buna göre; Tıp Fakültesi (n=180), Mühendislik Fakültesi (n=117), Eğitim

Fakültesi (n=300), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=296) ile Sağlık Yüksekokulu (n=183) öğrencilerinden 1076 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

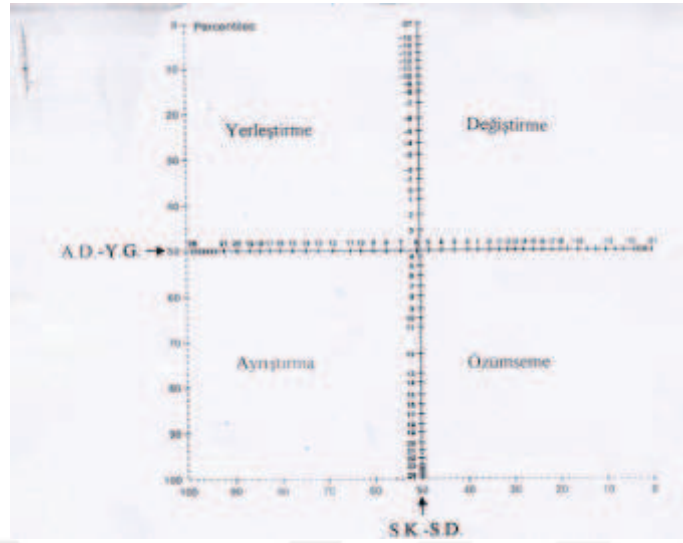
Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelendiği bu çalışmada 3 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özellikleri için “Kişisel Bilgi Formu”, tercih edilen öğrenme stillerinin belirlenmesi için “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III” ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin belirlenmesi için ise “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği”dir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek için uygulanmıştır.

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

KÖSE-III: Kolb’un öğrenme stilleri envanterinin Türkçe uyarlaması yapılmış olan son versiyonudur. Envanterde 12 adet madde, her bir maddede 1 ile 4 arasında puanlanan dört seçenek bulunmaktadır. En düşük 12, en yüksek 48 puan alınabilmektedir. İlk puanlamamanın ardından Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) - Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklinde birleştirilmiş puanlar hesaplanmakta, işlem sonucu -36 ile +36 arasında değişmektedir. (S.K.) – (S.D.) ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, (AD.) – (Y.G.) ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Şekil 11’de gösterilen koordinat sistemi üzerinde değerlendirilmektedir. (A.D)-(Y.G) işlem sonucu yatay, (S.K)-(S.D) işlem sonucu dikey boyuta yerleştirilmekte ve bu değerlerin kesişimi öğrenme stilini göstermektedir.



Şekil 11. KÖSE-III Koordinat sistemi (Kolb, 1999'dan akt. Evin Gencil, 2006, s. 110).

KÖSE-III, Evin Gencil (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. KÖSE-III'ün İngilizce'den Türkçe'ye çevirisinin dil geçerliği çalışmaları Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan 7 öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir ilköğretim okulunda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (n=40) ölçme aracının İngilizce ve Türkçe formu uygulanmıştır. Bu formlar arası toplam korelasyon 0.77 ($p < .01$) olarak hesaplanmış, formlar dil açısından eşdeğer kabul edilmiştir.

Tablo 7'de ilk sütun Evin Gencil (2006) tarafından, ikinci sütun bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayılarını belirtmektedir.

Tablo 7

KÖSE-III Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Yolları	KÖSE-III Güvenirlik Katsayıları	
	Cronbach-alpha (Evin Gencil)	Cronbach-alpha
Somut Deneyim	0,76	0,67
Yansıtıcı Gözlem	0,71	0,62
Soyut Kavramsallaştırma	0,80	0,71
Aktif Deneyim	0,75	0,69
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	0,84	0,77
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	0,79	0,72

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrenme yollarının güvenilirlik katsayıları Evin Gencel (2006) tarafından yapılan çalışmada 0,76 ile 0,84 arasında, bu araştırmada 0,62 ile 0,77 arasında değişmektedir. Form ile elde edilen güvenilirlik katsayıları, farklı kültürden uyarlanan bir envanter olduğu göz önünde bulundurulduğunda yeterli düzeydedir.

Envanterin boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Envanter formunun Korelasyon katsayıları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

KÖSE-III Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları

KÖSE-III Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları						
	S.D.	Y.G.	S.K.	A.D.	S.K.-S.D.	A.D.-Y.G.
S.D.						
Y.G.	-0,29					
S.K.	-0,61	-0,27				
A.D.	-0,17	-0,45	-0,32			
S.K.-S.D.	-0,95	0,30	-0,90	-0,11		
A.D.-Y.G.	0,11	-0,91	-0,17	0,88	-0,19	

Soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim öğrenme biçimleri ($r=-0,61$, $p<0,01$) ve aktif deneyim ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri ($r=-0,45$, $p<0,01$) arasında güçlü negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla oluşturulan soyut kavramsallaştırma-somut deneyim ile aktif deneyim-yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri arasında düşük bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,19$).

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin Gencel (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği” (YDDBÖ) kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Maddeler; olumsuzdan olumluya doğru (1 Kesinlikle Katılmıyorum,

2 Katılmıyorum, 3 Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5 Tamamen Katılıyorum) biçiminde beşli likert tipi dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 16 ile 80 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksek oluşu yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksek olduğunu, ölçekten alınan toplam puanın düşük olması ise yansıtıcı düşünme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği araştırmacılar tarafından, Test Tekrar Test güvenilirliği, Cronbach Alpha İç Tutarlılık katsayısı ve İki Yarı Güvenirliği hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

YDDBÖ Toplam ve Alt Boyutları İçin Test-Tekrar Test, İç Tutarlılık ve İki-Yarı Güvenirlik Yöntemleriyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

	Test-Tekrar Test Güv. (İki Hafta Ara ile)	Test-Tekrar Test Güv. (İki Ay Ara ile)	İç Tutarlılık Katsayısı	Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği
Alışkanlık	.66**	.64**	.54	.46
Anlama	.68**	.63**	.69	.71
Yansıtma	.72**	.70**	.72	.69
Kritik Yansıtma	.73**	.70**	.68	.68
Toplam Yansıtma Puanı	.74**	.73**	.77	.77

Tablo 9 incelendiğinde, Test–Tekrar Test güvenirlilik katsayısının 0.74, Cronbach Alpha İç Tutarlılık katsayısının 0.77 ve Spearman Brown İki Yarı Korelasyon katsayısının da 0.77 olduğu görülmektedir. Elde edilen katsayıların minimum şart olarak kabul edilen 0.70 değerinden büyük olduğu ve bu nedenle toplam puan açısından elde edilen katsayılar doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği alt ölçekler ve toplam puan için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 10’da belirtilmiştir:

Tablo 10

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar

	Alışkanlık	Anlama	Yansıtma	Kritik Yansıtma
Anlama	.25**			
Yansıtma	.17**	.51**		
Kritik Yansıtma	.25**	.25**	.18**	
Toplam Yansıtma Puanı	.62**	.74**	.67**	.65**

Tablo 10'a göre Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde tüm korelasyonların anlamlı olduğu, en yüksek korelasyonun ($r=.51$) Yansıtma ve Anlama alt boyutları arasında olduğu, diğer alt boyutlar arasında bu korelasyonların .25 civarında olduğu ve en düşük korelasyonun .17 ile Yansıtma ve Alışkanlık alt boyutları arasında olduğu görülmüştür. Alt boyutlar ve toplam puan arasındaki korelasyonun nispeten daha yüksek seyrettiği görülmüştür. Boyutlar arası korelasyonlar düşük ve orta düzeyde olduklarından, buna göre ölçeğin tek boyutlu olması söz konusu değildir (Şencan, 2005, akt. Başol ve Evin Gencel, 2013). Alt boyutlarla toplam puan arası korelasyonların nispeten yüksek olması ise kendi başına ayrı yapıları ölçseler de alt ölçeklerin aynı temel yapıyı ölçtüklerine işaret etmektedir.

Bu çalışmada cronbach alpha değerleri alışkanlık alt boyutu için .72, anlama alt boyutu için .67, yansıtma alt boyutu için .67, kritik yansıtma alt boyutu için .69 ve ölçeğin geneli için .40 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izin onayı alınarak (Ek Ç); “Kişisel Bilgi Formu”, “Kolb Öğrenme Stili Enventeri (KÖSE-III)” ve “Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği (YDDDBÖ)” uygulanmıştır. Ölçme aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere veri toplama araçlarını doldurmaları için 30 dakika

süre verilmiştir. Bahse konu anketler, dersin hocasında sınıfta olduğu süreçte ve ders başlamadan önce gönüllü öğrencilerin katılımıyla sınıf ortamında doldurulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin analizi için “SPSS 21.00” paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde, betimsel istatistiksel ölçüleri olan; aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, varyans, frekans ve yüzdelerden faydalanılmıştır. Analizler süresince “0.05” anlamlılık düzeyi benimsenmiş ve verilerin normal dağılım gösterip/göstermediklerine yönelik çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenerek bu değerlerin -1,5 ve +1,5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenme stillerinin belirlenmesi ve araştırmanın alt problemlerine yönelik anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla çapraz tablolar ve ki-kare testinden faydalanılmıştır.

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek ve yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının değişkenlere göre karşılaştırılmasında verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerden; bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) çözümlemesi kullanılmıştır. Varyans çözümlemesi neticesinde gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek için, varyansların eşitliği koşulunun sağlanıp/sağlanmadığı duruma göre Tukey ve Dunnett’s C testi uygulanmış ve farklılıklara ilişkin etki büyüklüğü de hesaplanmıştır.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgular sunulmaktadır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Dağılımının İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stillerine göre dağılımının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla Kolb Öğrenme Stili Envanterinden (KÖSE-III) elde edilen puanların frekans ve yüzde dağılımı analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Stilleri	f	%
Değiştirme	345	32,1
Özümseme	370	34,4
Ayrıştırma	246	22,9
Yerleştirme	115	10,7
Toplam	1076	100,0

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların %34,4’ü özümseme, %32,1’i değiştirme, %22,9’u ayrıştırma ve %10,7’si yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Özümseme stilinin özellikleri; izleyerek ve dinleyerek öğrenmenin tercih edilmesidir. Tablo 11’deki dağılım, katılımcıların farklı öğrenme tercihleri olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Cinsiyet		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Erkek	n	116	117	75	24	332
	%	34,9	35,2	22,6	7,2	100,0
Kadın	n	229	253	171	91	744
	%	30,8	34,00	23,0	12,2	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=6,731$ sd=3 p=0,081

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir fark göstermediği, [$X^2_{(3)}=6,731$, $p>0,05$] görülmüştür. 12'nci tabloya göre hem erkek hem de kadın katılımcılar (%35,2; %34,0) genellikle özümseme stiline sahiptir. Erkek katılımcılarda bunu değiştirme (%34,9), ayrıştırma (%22,6), yerleştirme (%7,2); kadın katılımcılarda ise yine benzer bir dağılım olduğu görülmekle birlikte değiştirme (%30,8), ayrıştırma (%23,0), ve yerleştirme (%12,2) öğrenme stiline takip ettiği görülmüştür.

Katılımcıların Öğrenme Stillерinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Mezun Okul Türü		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Genel Lise	n	86	104	52	24	266
	%	32,3	39,1	19,5	9,0	100

Tablo 13 devamı,

Mezun Okul Türü		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Meslek Lisesi	n	50	50	34	14	148
	%	33,8	33,8	23,0	9,5	100
Anadolu Lisesi	n	148	157	116	59	480
	%	30,8	32,7	24,2	12,3	100
Anadolu Öğretmen Lisesi	n	10	15	15	6	46
	%	21,7	32,6	32,6	13,0	100
İmam Hatip Lisesi	n	4	1	3	1	9
	%	44,4	11,1	33,3	11,1	100
Güzel Sanatlar Lisesi	n	14	3	2	6	25
	%	56,0	12,0	8,0	24,0	100
Fen Lisesi	n	22	27	14	3	66
	%	33,3	40,9	21,2	4,5	100
Özel Lise	n	11	13	10	2	36
	%	30,6	36,1	27,8	5,6	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=31,442$ $sd=21$ $p=0,067$

Tablo 13 incelendiğinde, Genel Lise (%39,1), Meslek Lisesi (%33,8), Anadolu Lisesi (%32,7), Anadolu Öğretmen Lisesi (%32,6), Fen Lisesi (%40,9) ve Özel Liseden (%36,1) mezun olan katılımcıların büyük çoğunluğu özümseme öğrenme stiline sahiptir. İmam Hatip Lisesi (%44,4) ve Güzel Sanatlar Lisesinden (%56,0) mezun olan katılımcıların büyük çoğunluğunun ise değiştirme öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda Meslek Lisesi (%33,8) mezunlarının özümseme ve değiştirme öğrenme stiline, Anadolu Öğretmen Lisesi (%32,6), mezunlarının ise özümseme ve ayrıştırma öğrenme stiline eşit bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcılardan, Güzel Sanatlar Lisesinden (%8,0) mezun olanların en az sahip olduğu öğrenme stili ayrıştırmadır. Diğer okul türlerinden mezun olan katılımcıların en az sahip oldukları öğrenme stiline ise yerleştirme olduğu görülmüştür (Genel Lise (%9,0), Meslek Lisesi (%9,5), Anadolu Lisesi (%12,3), Anadolu Öğretmen Lisesi

(%13,0), İmam Hatip Lisesi (%11,1), Fen Lisesi (%4,5) ve Özel Liseden (%5,6)). Katılımcıların öğrenme stillerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre önemli bir fark göstermediği; yani katılımcıların öğrenme stilleriyle mezun oldukları okul türleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [$X^2_{(21)}=31,442$ $p>0,05$] görülmüştür.

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, öğrenim görülen fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Mezun Okul Türü		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Eğitim Fakültesi	n	105	81	68	46	300
	%	35,0	27,0	22,7	15,3	100
İktisadi ve İdari Bilimler Fak.	n	94	128	43	31	296
	%	31,8	43,2	14,5	10,5	100
Mühendislik Fak.	n	44	31	32	10	117
	%	37,6	26,5	27,4	8,5	100
Tıp Fakültesi	n	44	73	53	10	180
	%	24,4	40,6	29,4	5,6	100
Sağlık Yüksekokulu	n	58	57	50	18	183
	%	31,7	31,1	27,3	9,8	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=47,552$ $sd=12$ $p=0,000$

Tablo 14 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi (%35,0), Mühendislik Fakültesi (%37,6) ve Sağlık Yüksekokulu (%31,7)’nda öğrenim görenlerin daha çok değiştirme (%35,0) öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%43,2) ve Tıp

Fakültesi (%40,6)'nde öğrenim görmekte olanların geneli ise özümseme öğrenme stiline sahiptir. Öğrenim görülen fakülte/yüksekokulların tamamında en az sahip olunan öğrenme stili yerleştirmedir (Eğitim Fakültesi (%15,3), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%10,5), Mühendislik Fakültesi (%8,5), Tıp Fakültesi (%5,6) ve Sağlık Yüksekokulu (%9,8). Elde edilen bulgulardan; katılımcıların öğrenme stillerinin öğrenim görülen fakülte/yüksekokul türüne göre farklılaştığı [$X^2_{(12)}=47,552$, $p<0,05$] gözlenmektedir.

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, onların annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Anne Eğitim Düzeyi		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Okuma Yazma	n	12	20	8	4	44
Bilmiyor	%	27,3	45,5	18,2	9,1	100
İlkokul	n	153	168	105	52	478
	%	32,0	35,1	22,0	10,9	100
Ortaokul	n	80	65	46	25	216
	%	37,0	30,1	21,3	11,6	100
Lise	n	60	69	58	19	206
	%	29,1	33,5	28,2	9,2	100
Üniversite	n	40	48	29	15	132
	%	30,3	36,4	22,0	11,4	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=9,809$ $sd=12$ $p=0,633$

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların anne eğitim düzeylerinde annesi okuma-yazma bilmeyenler (%45,5), ilkokul mezunu (%35,1), lise mezunu (%33,5) ve üniversite mezunu (%36,4) olanların en çok özümseme öğrenme stiline sahip olduğu, annesi ortaokul mezunu (%37,0) olan katılımcıların ise değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme stilleri ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır [$X^2_{(12)}=9,809$, $p>0,05$].

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, onların babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Baba Eğitim Düzeyi		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Okuma Yazma	n	2	2	3	1	8
Bilmiyor	%	25,0	25,0	37,5	12,5	100
İlkokul	n	105	116	60	35	316
	%	33,2	36,7	19,0	11,1	100
Ortaokul	n	81	65	50	26	222
	%	36,5	29,3	22,5	11,7	100
Lise	n	87	102	76	28	293
	%	29,7	34,8	25,9	9,6	100
Üniversite	n	70	85	57	25	237
	%	29,5	35,9	24,1	10,5	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=9,987$ $sd=12$ $p=0,617$

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların baba eğitim düzeylerinde babası okuma-yazma bilmeyenler (%37,5) en çok ayrıştırma öğrenme stiline sahiptir. İlkokul mezunu (%36,7), lise mezunu (%34,8) ve üniversite mezunu (%35,9) olanların en çok özümseme öğrenme stiline sahip olduğu, babası ortaokul mezunu (%36,5) olan katılımcıların ise değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme stilleri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır [$X^2_{(12)}=9,987$, $p>0,05$].

Katılımcıların Öğrenme Stillерinin Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, ailelerinin aylık ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Aile Aylık Ortalama Gelir	Stil					
	Değişirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam	
0-750 TL	n	11	7	10	5	33
	%	33,3	21,2	30,3	15,2	100
751-1500 TL	n	65	46	38	18	167
	%	38,9	27,5	22,8	10,8	100
1501-2500 TL	n	92	107	66	32	297
	%	31,0	36,0	22,2	10,8	100
2501-3000	n	63	94	54	30	241
	%	26,1	39,0	22,4	12,4	100
3001 ve üzeri	n	114	116	78	30	338
	%	33,7	34,3	23,1	8,9	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=14,408$ $sd=12$ $p=0,275$

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların aile aylık ortalama gelir düzeyi 0-750 TL (%33,3), 751-1500 TL (%10,8) ve 3001 ve üzeri (%33,7) olanların çoğunluğunun, değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. 1501-2500 TL (%36,0) ve 2501-3000 TL (%39,0) aylık geliri olanların büyük bir kısmı ise özümseme öğrenme stiline sahiptir. Tüm aylık ortalama gelir gruplarında en az oranda benimsenen öğrenme stili yerleştirmedir. Katılımcıların öğrenme stilleri ile aylık ortalama gelir değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır [$X^2_{(12)}=14,408$, $p>0,05$].

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Gazete Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Gazete Okuma Sıklığı	Stil					
	Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam	
Okumam	n	166	183	101	53	503
	%	33,0	36,4	20,1	10,5	100
Her gün okurum	n	33	34	21	10	98
	%	33,7	34,7	21,4	10,2	100
Haftada birkaç kez okurum	n	146	153	124	52	475
	%	30,7	32,2	26,1	10,9	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=5,756$ $sd=6$ $p=0,451$

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların gazete okuma sıklığına göre; okumayanlar (%36,4), her gün (%34,7) ve haftada birkaç kez (%32,2) okuyanların büyük çoğunluğunun özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme stilleri ile

gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür [$X^2_{(6)}=5,756$, $p>0,05$].

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Yıl İçerisinde Tahmini Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, yıl içerisindeki okudukları tahmini kitap sayısına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Yıl İçerisinde Tahmini Okunan Kitap Sayısı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Kitap Okuma Sayısı		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Okumadım	n	34	26	16	5	81
	%	42,0	32,1	19,8	6,2	100
1-2 adet	n	73	71	46	19	209
	%	34,9	34,0	22,0	9,1	100
3-4 adet	n	66	88	55	29	238
	%	27,7	37,0	23,1	12,2	100
5-6 adet	n	47	68	43	22	180
	%	26,1	37,8	23,9	12,2	100
7-8 adet	n	49	48	36	14	147
	%	33,3	32,7	24,5	9,5	100
9 adet ve üzeri	n	76	69	50	26	221
	%	34,4	31,2	22,6	11,8	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=12,857$ $sd=15$ $p=0,613$

Tablo 19 incelendiğinde, katılımcıların yıl içerisindeki okudukları tahmini kitap sayıları; okumayanlar (%42,0), 1-2 adet (%34,9), 7-8 adet (%33,3) ve 9 ve üzeri adet (%34,4) okuyanların çoğunluğunun değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. 3-4 adet (%37,0) ve 5-6 adet (%37,8) okuyanların büyük çoğunluğu ise özümseme öğrenme stiline

sahiptir. Yerleştirme öğrenme stiline sahip olan katılımcıların oranlarının, kitap okumayanlar (%6,2), 1-2 adet (%9,1), 3-4 adet (%12,2), 5-6 adet (%12,2), 7-8 adet (%9,5) ve 9 ve üzeri (%11,8) olarak dağıldığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenme stilleriyle yıl içerisindeki tahmini okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür [$X^2_{(15)}=12,857, p>0,05$].

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Gün İçerisinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, gün içerisindeki sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Gün İçerisinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Sosyal Medya Kullanım Sıklığı		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Kullanmıyorum	n	8	13	6	5	32
	%	25,0	40,6	18,8	15,6	100
1 saat	n	32	55	36	15	136
	%	23,2	39,9	26,1	10,9	100
2 saat	n	100	101	96	22	319
	%	31,3	31,7	30,1	6,9	100
3 saat ve üzeri	n	205	201	108	73	587
	%	26,1	37,8	23,9	12,2	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=27,671$ sd=9 p=0,001

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların gün içerisinde sosyal medya kullanmayanlar (%40,6), 1 saat (%39,9), 2 saat (%31,7) ile 3 saat ve üzeri (%37,8) kullananların büyük

çoğunluğunun özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların gün içerisindeki sosyal medya kullanım sıklığı onların öğrenme stilleri açısından anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur [$X^2_{(9)}=27,671$, $p<0,05$].

Katılımcıların Öğrenme Stillерinin Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, tartışma programlarını takip etme durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Tartışma Programı Takip Etme		Stil				Toplam
		Değişirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Evet	n	151	152	104	46	453
	%	33,3	33,6	23,0	10,2	100
Hayır	n	194	218	142	69	623
	%	31,1	35,0	22,8	11,1	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=0,763$ $sd=3$ $p=0,858$

Tablo 21 incelendiğinde, özümseme öğrenme stilini benimseyip tartışma programını takip edenlerin oranı (%33,6) iken, takip etmeyenlerin oranı ise (%35,0)’dir. Tablo 21, katılımcıların tartışma programlarını takip etme durumunun onların öğrenme stiline göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$X^2_{(3)}=0,763$, $p>0,05$].

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, derste not tutma alışkanlığı durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi Tablosu

Derste Not Tutma Alışkanlığı		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Evet	n	255	271	195	98	819
	%	31,1	33,1	23,8	12,0	100
Hayır	n	90	99	51	17	257
	%	35,0	38,5	19,8	6,6	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=9,185$ sd=3 p=0,027

Tablo 22 incelendiğinde, özümseme öğrenme stiline sahip derste not tutma alışkanlığı olanların oranı (%33,1), yerleştirme öğrenme stiline sahip derste not tutma alışkanlığı olanların oranı (%12)’dir. Görülen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlıdır [$X^2_{(3)}=9,185$, p<0,05].

Katılımcıların Öğrenme Stillerinin Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların öğrenme stilleri, günlük tutma alışkanlığı durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik Ki-kare testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Katılımcıların Öğrenme Stilleri ve Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Ki-kare Testi

Tablosu

Günlük Tutma Alışkanlığı		Stil				Toplam
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
Evet	n	48	46	29	21	144
	%	33,3	31,9	20,1	14,6	100
Hayır	n	297	324	217	94	932
	%	31,9	34,8	23,3	10,1	100
Toplam	n	345	370	246	115	1076
	%	32,1	34,4	22,9	10,7	100

$X^2=3,272$ $sd=3$ $p=0,352$

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcılardan günlük tutma alışkanlığı olan (%33,3)'ların çoğunluğu değiştirme öğrenme stiline sahipken, günlük tutma alışkanlığı olmayan (%34,8)'ların ise çoğunluğunun özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme stilleriyle günlük tutma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür [$X^2_{(3)}=3,272$, $p>0,05$].

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda belirlenen soruları yanıtlamadan önce, katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları açısından dağılımına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24

Yansıtıcı Düşünme Düzeyi ile "Cinsiyet, Mezun Olunan Okul Türü, Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul, Anne ve Baba Eğitim Düzeyi, Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyi, Gazete Okuma Sıklığı, Yıl İçerisinde Okunan Tahmini Kitap Sayısı, Gün içerisindeki Sosyal Medya Kullanım Sıklığı, Tartışma Programlarını Takip Etme Durumu, Derste Not Tutma Alışkanlığı ve Günlük Tutma Alışkanlığı" Normallik Tablosu.

	Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	Erkek	,001	-,074
	Kadın	-,018	,252
Mezun Olunan Okul Türü	Genel Lise	-,067	,072
	Meslek Lisesi	-,192	-,015
	Anadolu Lisesi	,050	,162
	Anadolu Öğretmen Lisesi	,177	,131
	İmam Hatip Lisesi	-,287	-,507
	Güzel Sanatlar Lisesi	,634	,129
	Fen Lisesi	,285	-,774
	Özel Lise	-,462	,608
Öğrenim Görülen Fakülte Yükksekokul	Eğitim Fakültesi	,038	,371
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	-,260	,526
	Mühendislik Fakültesi	,126	,468
	Tıp Fakültesi	,020	-,072
	Sağlık Yükksekokulu	-,043	-,308
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	-,162	-,340
	İlkokul	,036	,033
	Ortaokul	-,105	,307
	Lise	-,161	-,073
	Üniversite	,098	,286
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	-0,68	,741
	İlkokul	,048	-,155
	Ortaokul	-0,44	,141
	Lise	-,240	,191
	Üniversite	-,019	-,009
Aile Aylık Ortalama Gelir	0-750 TL	-,140	,311
	751-1500 TL	-,019	-,017
	1501-2500 TL	-,002	,300
	2501-3000 TL	-,072	-,061
	3001 TL ve üzeri	-,061	,155
Gazete Okuma Sıklığı	Okumam	-,004	,272
	Her gün okurum	-,118	,824
	Haftada birkaç kez okurum	-,030	-,091
Yıl İçinde Okunan Tahmini Kitap Sayısı	Okumadım	-,463	,273
	1-2 adet	-,022	-,050
	3-4 adet	,141	,135
	5-6 adet	-,179	,001
	7-8 adet	,184	,147
	9 ve üzeri	,031	,133
Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	Kullanmıyorum	,380	-,217
	1 saat	,050	-,006
	2 saat	,007	,052
	3 saat ve üzeri	-,075	,315
Tartışma Programları Takip Etme	Evet	-,095	-,064
	Hayır	,029	,323
Derste Not Tutma	Evet	,027	,168
	Hayır	-,033	-,043
Günlük Tutma	Evet	,006	-,180
	Hayır	-,025	,182

Tablo 24 incelendiğinde, verilerin tümü “-1,5 +1,5” değer aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle çözümlemede parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) kullanılmıştır.

Varyans analizinin koşullarından birisi olan, grupların varyanslarının eşitliği ya da homojenliği koşulunun gerçekleşip gerçekleşmediğini sınamak için Tukey ve Dunnett’s C testi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılığın tespitiyle birlikte bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi sahibi olmak için etki büyüklüğü de hesaplanmıştır.

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik t testi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi

Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	332	54,48	6,00	1074	-2,267	0,24
Kadın	744	55,34	5,67			

p>0,05

Cinsiyetin, yansıtıcı düşünme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, kadınların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}_k = 55,34$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_e = 54,48$) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(1074)} = -2,267$ p>0,05].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni

Anova Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	239,904	7	34,272	1,022	0,413	-
Gruplar İçi	35801,735	1068	33,522			
Toplam	36041,638	1075				

$p > 0,05$

Katılımcıların mezun oldukları okul türleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasında fark olup olmadığını sınamak için, farklı okul türlerinden mezun olan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucuna göre öğrencilerin ortalamaları sırasıyla; genel lisede ($\bar{X}_1 = 55,66$), meslek lisesinde ($\bar{X}_2 = 54,44$), anadolu lisesinde ($\bar{X}_3 = 55,03$), anadolu öğretmen lisesinde ($\bar{X}_4 = 55,28$), imam hatip lisesinde ($\bar{X}_5 = 56,22$), güzel sanatlar lisesinde ($\bar{X}_6 = 55,80$), fen lisesinde ($\bar{X}_7 = 54,40$), özel lisede ($\bar{X}_8 = 54,16$), olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında görülen bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$F_{(7-1068)} = 1,022, p > 0,05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, öğrenim görülen fakülte/yüksekokula göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Öğrenim Görülen Fakülte/Yüksekokul Değişkeni Anova Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1031,786	4	257,947	7,891	0,000	Mühendislik Fakültesi- Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fak- Tıp Fakültesi
Gruplar İçi	35009,852	1071	32,689			
Toplam	36041,638	1075				

P<0,05

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokul ile anlamlı farklılık gösterip göstermediği, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Test sonunda, katılımcıların ortalamaları sırasıyla, eğitim fakültesinde ($\bar{X}_1= 55,08$), iktisadi ve idari bilimler fakültesinde ($\bar{X}_2= 56,33$), mühendislik fakültesinde ($\bar{X}_3= 53,35$), tıp fakültesinde ($\bar{X}_4= 54,00$), sağlık yüksekokulunda ($\bar{X}_5= 55,21$), olarak hesaplanmıştır. Grupların mühendislik fakültesi ile eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi ile iktisadi ve idari bilimler fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi ile tıp fakültesi arasında yansıtıcı düşünme düzeyi puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F_{(4-1071)}= 7,891, p<0,05$]. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ($\eta^2=0,028$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Varyansların eşitliği sağlanmadığından yapılan Dunnett C testinde mühendislik fakültesi ile eğitim fakültesi,

mühendislik fakültesi ile iktisadi ve idari bilimler fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi ile tıp fakültesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmektedir.

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Anova Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	166,139	4	41,535	1,240	0,292	-
Gruplar İçi	35875,499	1071	33,497			
Toplam	36041,638	1075				

$P > 0,05$

Katılımcıların anne eğitim düzeyine göre, yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının farklılık gösterip, göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonunda, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin ortalamaları sırasıyla; annesi okuma-yazma bilmeyenlerin ($\bar{X}_1 = 54,02$), ilkokul mezunu olanların ($\bar{X}_2 = 55,23$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}_3 = 55,53$), lise mezunu olanların ($\bar{X}_4 = 54,88$) ve üniversite mezunu olanların ($\bar{X}_5 = 54,44$) hesaplanmıştır. Anne eğitim düzeylerine göre katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir [$F_{(4-1071)} = 1,240, p > 0,05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Anova

Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	367,474	4	91,868	2,758	0,027	Ortaokul mezunu- Üniversite mezunu
Gruplar İçi	35674,165	1071	33,309			
Toplam	36041,638	1075				

P<0,05

Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre, yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının farklılık gösterip, göstermediğini incelemek için ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin ortalamaları sırasıyla; babası okuma-yazma bilmeyenlerin ($\bar{X}_1= 56,12$), ilkokul mezunu olanların ($\bar{X}_2= 54,78$), ortaokul mezunu olanların ($\bar{X}_3= 56,11$), lise mezunu olanların ($\bar{X}_4= 55,10$), üniversite mezunu olanların ($\bar{X}_5= 54,44$) hesaplanmıştır. Baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin yansıtıcı düşünme puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(4-1071)}= 1,240$, $p>0,05$]. Bu ortalamaların ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. [$F_{(4-1071)}= 1,240$, $p<0,05$]. Analiz sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0,004$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise anlamlı farkın, babası ortaokul mezunu ile üniversite mezunu olanlar arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, ailenin aylık ortalama gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Aile Aylık Ortalama Gelir Değişkeni

ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	266,659	4	66,665	1,996	0,093	-
Gruplar İçi	35774,980	1071	33,403			
Toplam						

$p > 0,05$

Katılımcıların aile aylık ortalama gelirine göre yansıtıcı düşünme düzeyi puanları anlamlı farklılık göstermemiştir [$F_{(4-1071)} = 1,996$, $p > 0,05$]. Aylık ortalama gelir durumuna göre ölçekten elde ettikleri ortalama puanlar sırasıyla; 0-750 TL olanların ($\bar{X}_1 = 55,51$), 751-1500 TL olanların ($\bar{X}_2 = 55,05$), 1501-2500 TL olanların ($\bar{X}_3 = 55,77$), 2501-3000 TL olanların ($\bar{X}_4 = 55,01$) ve 3001 TL ve üzeri olanların ($\bar{X}_5 = 54,49$) hesaplanmıştır.

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Gazete Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Gazete Okuma Sıklığı Değişkeni

ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	54,716	2	27,358	0,816	0,443	-
Gruplar İçi	35986,922	1073	33,539			
Toplam						

p>0,05

Gazete okumayan katılımcıların ortalaması ($\bar{X}_1= 54,89$), her gün okuyanların ($\bar{X}_2= 54,80$), hafta birkaç kez okuyanların ($\bar{X}_3=55,33$) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların gazete okuma sıklığına göre yansıtıcı düşünme düzeyi puanları istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir [$F_{(4-1071)}= 0,816$, p>0,05].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Yıl İçerisinde Tahmini Kitap Okuma Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, yıl içerisinde tahmini kitap okuma sayısına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Yıl İçerisinde Tahmini Kitap Okuma

Sayısı Değişkeni ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	236,740	5	47,348	1,415	0,216	-
Gruplar İçi	35804,899	1070	33,463			
Toplam						

p>0,05

Kitap okumayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_1= 54,11$), 1-2 adet okuyanlar ($\bar{X}_2= 54,74$), 3-4 adet okuyanlar ($\bar{X}_3= 55,57$), 5-6 adet okuyanlar ($\bar{X}_4= 54,88$), 7-8 adet okuyanlar ($\bar{X}_5= 55,76$) ve 9 ve üzeri adet okuyanlar ($\bar{X}_6= 54,94$) olarak hesaplanmıştır. Yıl içerisinde okunan

tahmini kitap sayısına göre katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir [$F_{(5-1070)}= 1,415, p>0,05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Gün İçerisinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, gün içerisinde sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Gün İçerisindeki Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkeni ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	192,947	3	64,316	1,923	0,124	-
Gruplar İçi Toplam	35848,692	1072	33,441			

$p>0,05$

Test sonucu, gün içerisinde sosyal medya kullanmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_1= 52,93$), 1 saat kullananlar ($\bar{X}_2= 55,20$), 2 saat kullananlar ($\bar{X}_3= 54,85$) ve 3 saat ve üzeri kullananlar ($\bar{X}_4= 55,29$) olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında görülen bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$F_{(3-1072)}= 1,923, p>0,05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, tartışma programlarını takip etme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna yönelik t testi sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ve Tartışma Programlarını Takip Etme Değişkenine İlişkin t Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	451	55,32	5,92	1074	1,149	0,251
Hayır	625	54,91	5,68			

$p > 0,05$

Tartışma programlarını takip eden katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}_e=55,32$), tartışma programlarını takip etmeyen katılımcıların puan ortalamasından ($\bar{X}_h = 54,91$) yüksektir; ancak puanlar arasında görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(1074)} = 1,149$, $p > 0,05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, derste not tutma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna yönelik t testi sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ve Derste Not Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	818	55,46	5,61	1074	3,927	0,000
Hayır	258	53,85	6,17			

$p < 0,05$

Derste not tutma alışkanlığına sahip katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}_e = 55,46$) ile derste not tutma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}_h=53,85$) arasında, derste not tutma alışkanlığına sahip olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(1074)} = 3,927$, $p < 0,05$].

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanlarının Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, günlük tutma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? sorusuna yönelik t testi sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ve Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin t Testi Tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	143	55,31	5,67	1074	0,514	0,607
Hayır	933	55,04	5,81			

$p > 0,05$

Günlük tutma alışkanlığına sahip öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}_e = 55,31$) ile günlük tutma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalaması ($\bar{X}_h = 55,04$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(1074)} = 0,514, p > 0,05$].

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, “Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmaktadır. Bu çerçevede, katılımcıların öğrenme stilleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığı belirlemek için uygulanan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Puanları ile Öğrenme Stillerine İlişkin ANOVA

Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	172,238	3	57,413	1,716	0,162	-
Gruplar İçi	35869,401	1072	33,441			
Toplam						

$p > 0,05$

Test sonucu, değiştirme öğrenme stiline sahip katılımcıların ortalaması ($\bar{X}_1=55,14$), özümseme öğrenme stili ($\bar{X}_2=54,58$), ayırıştırma öğrenme stili ($\bar{X}_3=55,63$), yerleştirme öğrenme stili ($\bar{X}_4= 55,31$) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-1072)}= 1,716$, $p > 0,05$].

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak tespit edilen sonuçlar, tartışma ile sonuçlar kapsamında geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, bulgular çerçevesinde ulaşılan tartışma ve sonuçlar öncelikle öğrenme stillerine yönelik, daha sonra ise yansıtıcı düşünme düzeyine ilişkin ve son olarak da yansıtıcı düşünme düzeyinin, öğrenme stillerine göre farklılık oluşturup/oluşturmadığını kapsayacak şekilde aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcıların sahip oldukları öğrenme stilleri irdelendiğinde; öğrenme stillerine göre dağılımda yaklaşık 3'te biri özümseme, yaklaşık 3'te birine yakını değiştirme, yaklaşık 4'te birinin ayrıştırma ve yaklaşık 9'da birinin ise yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. En baskın öğrenme stilinin özümseme olduğu ve bunu sırasıyla değiştirme, ayrıştırma ve yerleştirme öğrenme stilinin takip ettiği söylenebilir. Bu sonuç, Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Kılıç (2002), Peker (2003), Güven (2004), Özkan, Sungur ve Tekkaya (2004), Evin Gencil (2006), Hasırcı (2006), Gürsoy (2008), Tuna (2008) ve Ergür (2010) tarafından yapılan çalışmaların neticesinde ulaşılan sonuçlarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulardan aksi olarak, Kaya, (2007), Peker ve Mirasyedioğlu (2007), Aktaş ve Mirzeoğlu, (2009) ve Özer (2010) yaptıkları çalışmada, katılımcıların en baskın değiştirme öğrenme stiline; Oral (2003), Karakış (2006), Numanoğlu ve Şen (2007), Denizoğlu (2008) ve Kural (2009) yaptıkları çalışmalarda ise katılımcıların çoğunlukla ayrıştırma öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Bu farklılığın, katılımcıların yaş grupları ve öğrenim düzeyindeki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcıların farklı öğrenme tercihlerine sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Kolb'a göre öğrenme stilleri deneyimlerle şekillenmekte, zaman içinde farklılaşabilmektedir. Özümzeme öğrenme stiline baskın olması, geleneksel eğitim anlayışına göre eğitim almış olabileceklerini ve bu doğrultuda öğrenme tercihi oluşmuş olabileceğini düşündürmektedir.

2. Katılımcıların öğrenme stilleri cinsiyet açısından incelendiğinde, öğrenme stilleriyle onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Yine hem kadın hem de erkek katılımcıların genellikle özümzeme öğrenme stiline, en az da yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Arslan ve Babadoğan (2005), Evin Gencil (2006), Numanoğlu ve Şen (2007), Demir (2008), Kural (2009), Ok (2009), Alşahan (2010) ve Coşkun (2011) yaptıkları çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgulardan farklı olarak; Güven (2004), Otrar (2006), Gürsoy (2008), Pazarlı (2009), Karademir ve Tezel (2009) ve Biçer (2010) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleriyle cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu farklılaşmanın katılımcıların farklı şehir ve kültürler ile farklı öğrenim kademelerinde öğrenim gördüklerinden kaynaklanabileceği; ayrıca katılımcılara uygulanan farklı öğrenme stilleri ölçeğinden de meydana gelebileceği yorumlanabilir.

3. Katılımcıların mezun oldukları okullara göre bakıldığında; genel lise, meslek lisesi, anadolu lisesi, anadolu öğretmen lisesi, fen lisesi ve özel liseden mezun olanların büyük çoğunluğunun özümzeme öğrenme stiline, imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesinden mezun olan katılımcıların büyük çoğunluğunun ise değiştirme öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olanlar harici diğer bahse konu okullardan mezun olan katılımcıların en az sahip oldukları öğrenme stili yerleştirmedir. Güzel sanatlar lisesinden mezun olanların en az sahip olduğu öğrenme stili ise ayırtırmadır. İncelenen araştırmanın bu kısmında katılımcıların öğrenme stillerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre önemli bir fark göstermediği görülmüştür. Numanoğlu ve Şen (2007), Gürsoy (2008) ve Çiğdem (2010) tarafından yapılan çalışmaların alanyazınla tutarlılık

gösterdiği görülmüştür. Bu bulgudan farklı olarak, Otrar (2006) ve Pazarlı (2009) yaptıkları çalışmalarda mezun olunan okul türü ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çelişkinin katılımcılara uygulanan farklı öğrenme stilleri envanterinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Yerleştirme ve değiştirme öğrenme stiline sahip bireyler aktif bir katılımı öğrenme sürecinde yer alırlar. Geleneksel bir öğretim ortamına uygun bireyler özümseme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahiptir. Güzel sanatlar lisesi mezunu katılımcıların çoğunluğunun değiştirme ve yerleştirme öğrenme stiline sahip olmaları bu açıdan dikkat çekicidir.

4. Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokul açısından ele alındığında; Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulunda öğrenim görenlerin daha çok değiştirme öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Tıp Fakültesinde öğrenim görmekte olanların genelinde ise özümseme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen fakülte/yüksekokulların tamamında en az sahip olunan öğrenme stili yerleştirme olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan; katılımcıların öğrenme stilleri ile öğrenim görülen fakülte/yüksekokul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Usta (2008) tarafından yapılan çalışma bu bulguyla aynı doğrultudadır. Bu sonuca aksi olarak, Gürsoy (2008) ve Erdoğan (2008) yaptıkları çalışmada farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin, öğrenim görülen bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu araştırmayla çelişkili görünen bu durumun nedeninin, söz konusu araştırmanın gerçekleştirildiği bölgeden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5. Katılımcıların anne eğitim düzeylerinde annesi okuma-yazma bilmeyenler ilkököl mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olanların çoğunlukla özümseme öğrenme stiline sahip olduğu, ortaokul mezunu olanların ise değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu

belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmeyen, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan katılımcıların tümü en az yerleştirme öğrenme stiline sahip olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenme stilleri ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Palas Aktaş (2007) ve Yurtseven (2010) tarafından yapılan çalışmalar bu bulguları destekler niteliktedir. Bulguların zıttı olarak, Baran (2000) ve Bengiç (2008) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların öğrenme stillerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Bu farklılığın farklı kültür ve bölgeden kaynaklandığı yorumlanabilir.

6. Katılımcıların öğrenme stilleri baba eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde; babası okuma-yazma bilmeyenlerin en çok ayırıştırma öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. İlkokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olanların en çok özümseme öğrenme stiline sahip olduğu, babası ortaokul mezunu olan katılımcıların ise değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenme stilleri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu bulgu, Palas Aktaş (2007) ve Yurtseven (2010) tarafından yapılan çalışmalarla aynı yöndedir. Baran (2000) ve Bengiç (2008) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların öğrenme stillerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma olduğunu belirtilmiştir. Bu farklılığın bölge ve kültürden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

7. Katılımcıların aile aylık ortalama gelir düzeyi irdelendiğinde; 0-750 TL, 751-1500 TL ve 3001 ve üzeri geliri olanların çoğunluğunun, değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. 1501-2500 TL ve 2501-3000 TL aylık geliri olanların büyük bir kısmının ise özümseme öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenme stilleri ile aile aylık ortalama gelir değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yurtseven (2010) de yaptığı çalışmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenme stilleri

arasında farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmayla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Güven (2004), yaptığı çalışmasında öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrenme stillerinin farklılaştığını belirtmiş, bu farklılığın nedeni söz konusu çalışmada 14-17 yaş grubuyla ve farklı öğrenim kademesiyle çalışmış olmasından kaynaklanabilir.

8. Katılımcıların gazete okuma sıklığına göre yapılan incelemede; okumayanlar, her gün okuyan ve haftada birkaç kez okuyanların büyük çoğunluğunun özümseme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenme stilleri ile gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

9. Katılımcıların yıl içerisinde tahmini okudukları kitap sayılarına bakıldığında; okumayanlar, 1-2 adet okuyan, 7-8 adet okuyan ve 9 ve üzeri adet okuyanların çoğunluğunun değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. 3-4 adet okuyan ve 5-6 adet okuyanların büyük çoğunluğunun ise özümseme öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların yıl içerisindeki tahmini okudukları kitap sayıları öğrenme stilleri açısından önemli bir farklılık göstermemiştir.

10. Gün içerisinde sosyal medya araçlarını en sık kullananların özümseme öğrenme stiline sahip olan katılımcılar olduğu belirlenmiştir. Bu durum, özümseme öğrenme stilini benimseyen öğrencilerin daha çok izleyerek ve dinleyerek öğrenmeyi seçmesinden kaynaklanmış olabilir. Elde edilen bulgulardan; katılımcıların öğrenme stilleri ile gün içerisinde sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

11. Katılımcılardan tartışma programlarını takip etme durumlarının onların öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Her ne kadar istatistiksel bir farklılık oluşturmaya da özümseme öğrenme stiline sahip katılımcıların bu tür programları

daha fazla takip ettiği saptanmıştır. Bu durum yine özümseme öğrenme stiline sahip bireylerin dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminden kaynaklanmış olabilir.

12. Derste not tutma alışkanlığı olan katılımcıların öğrenme stilleri ile arasında istatistiksel açıdan anlamlılığı tespit edilmiş ve çoğunlukla özümseme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Özümseme öğrenme stiline sahip bireylerin daha çok geleneksel öğrenme ortamlarında bulunmaktan hoşlandıkları düşünüldüğünde, öğrenme sürecinde dinleyerek not tutma alışkanlıklarının gelişmiş olması doğal karşılanabilir.

13. Araştırmada, günlük tutma alışkanlığı olan katılımcıların çoğunluğunun değiştirme öğrenme stiline bu alışkanlığa sahip olmayanların çoğunluğunun ise özümseme öğrenme stilini benimseyen öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Ancak gözlenen bu farklılığın istatistiksel açıdan önemli olmadığı belirlenmiştir.

14. Bu araştırmada, yansıtıcı düşünme düzeyi puanları cinsiyet açısından irdelendiğinde; kadınların puan ortalaması ile erkeklerin ortalaması arasında istatistiksel olarak fark anlamlı olmamakla birlikte kadınların puan ortalaması daha yüksek görülmüştür. Aslan (2009), Üstün (2011), Aydın ve Çelik (2013) çalışmalarında yansıtıcı düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, bu farkın kadınların lehine olduğunu belirtmiştir. Dolapçioğlu Doğan (2007), Kaya (2009), Semerci ve Kılınç (2010), Karadağ (2010), Kırmık (2010), Duban ve Yelken Yanpar (2010), Ergüven (2011), Fırat Durdukoca ve Demir (2012), Güvenç (2012) ise bu araştırmayla tutarlı olarak bireylerin yansıtıcı düşünme becerilerininin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

15. Katılımcıların mezun oldukları okul türü açısından yansıtıcı düşünme düzey puanları incelendiğinde; en yüksek ortalamaya imam hatip lisesinin sahip olduğu görülürken, en düşük ortalamanın ise özel lise olarak tespit edilmesi dikkat çekicidir; fakat ortalamalar arasında görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

16. Bulgular ışığında, yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ile öğrenim görülen fakülte/yüksekokul arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrenim görülen fakülte/yüksekokula göre, yansıtıcı düşünme düzeyi puan ortalaması iktisadi ve idari bilimler fakültesinde en yüksek, mühendislik fakültesinde en düşük olarak tespit edilmiştir. Üstün (2011) ve Ergüven (2011)'de, yansıtıcı düşünme düzeylerinin öğrenim görülen fakülte/yüksekokul türüne göre farklılaştığını belirlemiştir. Bu bulgunun aksine Dolapçioğlu Doğan, (2007) ise öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığını saptamıştır. Bu çelişkinin kullanılan öğrenme stilleri ölçeğinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

17. Katılımcılardan annesi ortaokul mezunu olanların yansıtıcı düşünme düzeyi puanı en yüksek düzeyde iken, okuma-yazma bilmeyenlerin ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür; ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kırnık (2010), Aydın ve Çelik (2013) ve Ceyhan (2014) çalışmasında, anne eğitim düzeyinin katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde fark oluşturmadığı sonucunu belirtmiştir. Bu husus çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

18. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları babası okuma-yazma bilmeyenlerde en yüksek, babası üniversite mezunu olanlarda ise en düşük düzeyde bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı olarak analiz edilen bu bulguda, anlamlı farklılığın ortaokul mezunu ile üniversite mezunu olanlar arasında ortakokul mezunu olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu Ersözlü (2008), çalışmasında katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Öte yandan Kırnık (2010), Aydın ve Çelik (2013) ve Ceyhan (2014) çalışmalarında baba eğitim düzeyinin katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilişkili olmadığını ifade etmiştir.

Babası okuma-yazma bilmeyen katılımcıların öğrenme ve düşünme sorumluluğunu erken yaşta almaya başlamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

19. Katılımcıların aile aylık ortalama geliri ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları hususuna bakıldığında; en yüksek puan ortalamasının 1501-2500 TL aylık gelire sahip ailelerin, en düşük puan ortalamasının ise 3001 TL ve üzerinde geliri olanların olduğu görülmüştür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olarak belirlenmemiştir. Kırnık (2010) ve Aydın ve Çelik (2013) araştırma bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşmıştır.

20. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, gazete okuma okuma sıklığı açısından ele alındığında; haftada birkaç kez okuyanların en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. En düşük puan ortalaması ise her gün okuyanlar olarak tespit edilmiştir. Dikkat çekici olan bu bulgu istatistiksel açıdan önemli olmamakla birlikte, etkili okuma, sorgulayarak okuma açısından bazı sıkıntıların olduğunu düşündürmektedir. İnönü (2006)'de araştırmasında, yansıtıcı düşünme düzeyleri yüksek olan bireylerin güncel yazı ve yayınları takip etmediklerini belirtmiştir. Aksi görüş olarak ise Aslan (2009), düzenli olarak güncel yazı takip eden bireylerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada Evin Gencil ve Güzel Candan (2015), gazete okuma sıklığı arttıkça yansıtıcı düşünme düzeyi puanının da arttığını belirtmişlerdir. Gazete okuma alışkanlığı bireylerin güncel olayları, gündemde gerçekleşen farklı değişimleri takip ederek, beyni çok yönlü düşünmeye sevk etmeyi sağlayacağından, yansıtıcı düşünme açısından olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

21. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları, yıl içerisinde tahmini okunan kitap sayısı açısından incelendiğinde, 7-8 kitap okuyan katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları diğerlerine göre yüksek bulunmuştur. kitap okumayan katılımcıların en düşük yansıtıcı düşünme düzeyi puanına sahip olduğu görülmüştür. Okunan kitap sayısı ile yansıtıcı

düşünme düzeyi puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Kırnık (2010), çalışmasında yıl içerisinde okunan tahmini kitap sayısının katılımcıların yansıtıcı düşünme becerileri arasında dengeli bir dağılım gösterdiği ve yansıtıcı düşünme üzerinde fark oluşturmadığı sonucunu belirtmiştir. Diğer bir araştırmada ise Evin Gencil ve Güzel Candan (2015), kitap okuma sıklığı arttıkça yansıtıcı düşünme düzeyi puanının da arttığını tespit etmiştir. Ayrıca, Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012)'de eleştirel bakış açısıyla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin sorgulama, anlam çıkarma ve üst bilişi geliştirme açısından önemini vurgulayarak bir anlamda bu sürecin yansıtıcı düşünme açısından önemini vurgulamıştır. Kitap okuma alışkanlığına sahip bireyler, bireyde bilgi birikimi sağlama açısından katkı sağlamakla beraber, kendini ifade etme ve yorumlama açısından da yansıtıcı düşünmeyi faal olarak kullanabilmelerini sağlayacaktır.

22. Gün içerisinde sosyal medya kullanmayan katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Günde 2 saat kullanan katılımcıların ise en düşük düzeyde yansıtıcı düşünme düzeyi puanına sahip olduğu görülmüştür; ancak puansal bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olarak değildir. Farklı bir görüş olarak Evin Gencil ve Güzel Candan (2015) tarafından yapılan çalışmada, sosyal medyayı nadiren kullanan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi puan ortalamasının en düşük, sık kullanan öğretmen adaylarının ise en yüksek olduğunu; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal medyanın amacı dışında fazla kullanımının olması bireylerin sanal ortamda daha çok vakit geçirmesine bağlı olarak, iletişim kopukluğu yaşayacağı ve kendisinin de iştirak edeceği etkinliklere/planlı faaliyetlerine yönelik olumsuz etki oluşturmasına neden olacağı değerlendirilmektedir. Bilinçli kullanımının veya hiç kullanılmamasının ise yansıtıcı düşünmeye olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

23. Katılımcılardan tartışma programlarını takip edenlerin takip etmeyenlere oranla yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı olarak tespit edilmemiştir. Tartışma programlarını takip eden bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimin yanı sıra çok yönlü düşünebilmelerini sağlayarak, yansıtıcı düşünme becerileri gelişecektir. Bireylerin bu vasıfları kazanarak, olaylar karşısından tez-anti tez üretebilmesi, duyuşsal özelliklerinin daha olumlu olması ve yorum yaparak kendini ifade edebilmesi açısından da katkı sağlaması söz konusu olacaktır.

24. Derste not tutma alışkanlığına sahip katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanı, derste not tutmayan katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlı olarak görülmüştür. Bu araştırmayla benzerlik gösteren Arslantaş (2003), öğretim günlüğü, ders raporları ve anket benzeri yazılı çalışmaların bireylerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmede olumlu bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Yine Ceyhan (2014), yaptığı çalışma analiz sonucuna göre, derste not tutma alışkanlığına sahip olan üniversite öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin, not tutma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireylerin not tutma alışkanlığı kazanması, beyinlerini çok yönlü kullanmalarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

25. Katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları günlük tutma alışkanlığı açısından incelendiğinde; günlük tutma alışkanlığına sahip katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalaması, günlük tutma alışkanlığına sahip olmayan katılımcılardan daha yüksek görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamakla birlikte Dolapçioğlu (2007), yaptığı çalışmasında günlük tutma alışkanlığına sahip bireylerin yansıtıcı düşünme düzeyine olumlu katkı yaptığını belirtmiştir. Bu husus alanyazını destekler niteliktedir.

26. Bu çalışmada, ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının diğerlerinden yüksek, fakat bu farklılığın istatistiksel açıdan önemsiz olduğu saptanmıştır. Yine anlamlı bir farklılık oluşturmamakla birlikte özümseme öğrenme stilini benimseyen öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi puanları en düşüktür. Geleneksel öğrenme yollarını daha fazla seçen özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha az yansıtma yapması konuyla ilgili alanyazın bilgisiyle tutarlıdır.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenme stilleri açısından bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında belirlenen öneriler;

1. Katılımcılar, her bir stil grubunda kayda değer çoğunlukta. Bu husus dikkate alınarak katılımcıların farklı öğrenme seçimlerinin olduğu ve öğretme öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin her katılımcı için aynı etkiye sahip olamayacağı dikkate alınmalıdır. Öğretme öğrenme sürecinde yöntem ve teknik açısından çeşitlilik oluşturulmalı, etkin öğrenme teknikleri, basamaklı öğretim, projeye dayalı öğrenme gibi uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte öncelikle üniversitedeki öğretim elemanlarının konuyla ilgili yetkinlik durumları tespit edilip çeşitli eğitim programlarıyla bu açıdan kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Öğrenme stili odaklı ders tasarımı geliştirme konusunda hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.

2. Öğrenme Stilleri ile “cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık ortalama gelir, gazete okuma sıklığı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı, gün içerisindeki sosyal medya kullanım sıklığı, tartışma programlarını takip etme durumu, derste not tutma alışkanlığı ve günlük tutma alışkanlığı” değişkenleri arasında bir farklılaşma olup/olmadığı incelenmiştir. Bunun

neticesinde; öğrenme stillerinin öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, sosyal medya kullanımı ve derste not tutma alışkanlığı değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenlerine ilişkin nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak derinleşme sağlanabilir. Öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme alanındaki bilgi birikimine katkıda bulunmak için daha farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelenebilir.

3. Bireylerde öğrenme stillerine yönelik farkındalık oluşturulabilmesi açısından, katılımcıların öğrenme stillerine ilişkin bilgilendirilme yapılmalı ve hangi öğrenme stilinde daha etkin, başarılı ve nitelikli öğrenmeye sahip olabilecekleri anlatılmalıdır.

4. Özellikle Türkçe alanyazında öğrenme stillerine ilişkin çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirildiği, konuyla ilgili çalışmaların farklı üniversitelerdeki fakülte ve yüksekokullarda yapılmasının bilgi birikimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Katılımcıların öğrenme stillerinin farklı eğitim-öğretim dönemlerinde değişiklik göstermesi söz konusu olabileceğinden boylamsal çalışmalar planlanıp uygulanabilir.

6. Kolb'un üzerinde çalıştığı öğrenme stilleri envanterinin Türkçe uyarlamasına yönelik çalışma yapılmalıdır.

7. Yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ile “cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, anne ve baba eğitim düzeyi, aile aylık ortalama gelir, gazete okuma sıklığı, yıl içerisinde okunan kitap sayısı, gün içerisindeki sosyal medya kullanım sıklığı, tartışma programlarını takip etme durumu, derste not tutma alışkanlığı ve günlük tutma alışkanlığı” değişkenleri arasında bir farklılaşma olup/olmadığı incelenmiştir. Bunun neticesinde; öğrenim görülen fakülte/yüksekokul, baba eğitim düzeyi ve derste not tutma alışkanlığı değişkenleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı

bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenlerine ilişkin nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak derinleşme sağlanabilir. Yansıtıcı düşünme alanındaki bilgi birikimine katkıda bulunmak için daha farklı değişkenlerle olan faktörler incelenebilir.

8. Katılımcıların öğrenim görülen fakülte/yüksekokul değişkeni ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları incelendiğinde, İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi puan ortalamaları diğer fakülte/yüksekokul türüne göre yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak bu bölümde öğrenim görenlerin kamu ve özel sektörde yer almaları açısından daha fazla ön planda olmaları ve kendi bölümündeki bireylerden farklılaşması gerektiği düşünülebilir.

9. Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkeni ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları incelendiğinde, babası okuma-yazma bilmeyen katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalamasının diğer eğitim düzeylerine göre minimal düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nitel araştırma yöntemleriyle incelenmesi tavsiye olunur.

10 Katılımcıların derste not tutma alışkanlığı değişkeni ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanları incelendiğinde, derste not tutma alışkanlığı olan katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi puanları ortalamasının, derste not tutma alışkanlığı olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Derste not tutma alışkanlığının yansıtıcı düşünme düzeyi üzerinde olumlu etki yaptığı değerlendirildiğinden, öğrencilere eğitimin her kademesinde yazma alışkanlığının kazandırılıp, bu yönde etkinlikler planlamasının uygun olacağı değerlendirilmektedir.

11. Yine diğer değişkenlerden, gazete okunması, kitap okuma sayılarındaki artışın sağlanması, yazılı kaynakların takibi gibi değişkenlerin yansıtıcı düşünme düzeyine olumlu katkı sağlandığı görüldüğünden, bu yönde bireylere ilk okuma-yazma döneminden başlanarak

okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik etkinlik ve planlama yapılması gereklidir. Okuma alışkanlığının kazandırılması kadar etkili ve sorgulayarak okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik planlamalar gerçekleştirilmelidir.

12. Türkçe alanyazında yansıtıcı düşünme ya da öğrenme stillerini ayrı ayrı konu edinen çalışmalar mevcutsa da ikisini birlikte ele alan ve öğrenme sürecine önemli bireysel farklılık olarak yansıyan bu iki özelliğin geliştirilmesine yönelik araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu iki özelliği birlikte inceleyen çalışmalar farklı bölgelerdeki üniversitelerde tekrarlanabilir. Öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünmenin, diğer bireysel farklılıklarla ilişkisel biçimde ele alınarak incelendiği betimsel, deneysel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, Y., Ağaoğlu, S. ve Kargün, M. (2016). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 269-281.
- Ağca, R. K. (2006). *Hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alp, S. ve Taşkın, Ç. Ş. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 311-320.
- Alşahan, Ö. L. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme yöntemlerini incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48.
- Arslantaş, H. (2003). Yansıtıcı öğretime genel bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 47-55.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87, 37-47.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Temmuz, 2013/II), 169-181.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *1.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (Kuram-Uygulama-Araştırma)*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve kayıtlı olunan programa göre akademik başarı durumlarının ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 69-86.
- Bahar, H. H., Polat, R. ve Özbaş, M. (2016). Resim, müzik, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 409-424.
- Baki, A., Güç, A. ve Özmen, Z. M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 59-72.
- Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2013). Yansıtıcı düşünme ve uygulamadaki olası engeller: Türkiye ve Danimarka'dan okul müdürlerinin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 813-838.
- Baran, A. (2000). *Üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik kaygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Baş, G. ve Ö., B. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başol, G. ve Evin Gencil, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Bayrak, B. K. (2014). Öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar üzerine bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 1-15.
- Bayrak, F. (2010). *Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 41-70.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 741-754.

- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dil Dergisi*, 126, 19-28.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından CART analizi ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Chirema, K. D. (2007). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27(3), 192-202.
- Coşkun, N. (2011). *Öğrenme biçemlerine göre ilköğretim öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmenliği adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Üniversite ve Toplum*, 7(3), 1-16.
- Çelik, F. ve Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 23-38.
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttıkları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirbaş, O. O. ve Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction*, 17(3), 345-359.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dewey, J. (1933). *How we think?* New York: Prometheus Books.
- Dinçer, T. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Duban, N. ve Yelken, Y. T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360 .

- Duman, B. (2009). *Dizgeli öğretimin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1), 1307-1319.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stillerine dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitapevi (1. Baskı).
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını İzleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Erdamar, G. ve Alpan, G. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (1).
- Erdoğan, Ş. (2008). *Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 39, 173-184.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Erol Çalışır, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi (D. Kolb örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Ersözölü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme (8.basım)*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Evin Gencil, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Evin Gencil, İ. ve Güzel Candan, D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 55-68.
- Evin Gencil, İ. ve Köse, A. (2011). Relationship between the prospective science teachers learning styles, learning and study strategies and self-efficacy beliefs in science teaching. *Journal of Theory Practice in Education*, 7(2), 311-333.
- Felder, R. (1996). *Matters of style*. USA: ASEE Prism.
- Fırat Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 357-374.
- Galpin, V., Sanders, I. ve Chen, P. (2007). Learning styles and personality types of computer science students at a South African University. *ACM SIGCSE Bulletin-Proceedings of the 12th annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITICSE'07)* (s. 201-205). USA: ACM New York USA.
- Gedik, H., Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.

- Gencer, A. S. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Genç, M. ve Kocaarslan, M. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bartın üniversitesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 327-344.
- Güney, K. ve Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-83.
- Gürpınar, E. (2009). *Tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre probleme dayalı öğrenim ve klasik eğitimden duydukları memnuniyet ve akademik başarıları*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma). *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gyeong, J. ve Myung, S. Y. (2008). Critical thinking and learning styles of nursing students at the baccalaureate nursing program in Korea. *Contemporary Nurse*, 29(1), 100-109.

- Hasırcı, Ö. K. ve Bulut, S. M. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 43-49.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi (Van örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Işıkoğlu, N. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Günlüklerin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 799-825.
- Joy, S. ve Kolb, D. A. (2009). Are the cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri (Çukurova Üniversitesi örneği). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.
- Kaf Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-145.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Özelci, Y. (2012). Türkçe oğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi (17.Bs.)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. sınıf oğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul trine, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim oğrencilerinin oğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi oğretim düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kember, D., vd. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 382-395.
- Kılıç, E. (2002). Baskın oğrenme stiline oğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kılınç, H. H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe oğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin oğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kızılkaya, G. (2009). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenmiş web tabanlı oğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi leğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.

- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (Afyonkarahisar il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarı ile ilişkisi (Malatya ve Elazığ İleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Koçyiğit, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri ve öğrenme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Kozan, S. (2007). *Yansıtıcı düşünme becerisinin kaynak tarama ve rapor yazma derslerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Kraft, H.-G. (2007). *Effect of EMS admission test on kolb's learning style: relation to gender effect*. *Poster 3. 11. Grazer Konferenz*. Salzburg.

- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin öğrenme stillerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarılarına ve sosyo-demografik özelliklerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Küçüköğlü, A., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinin yansıtıcı günlükler yoluyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 787-803.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assesing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Lukow, J. E. (2002). *Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses*. Doctoral Thesis. Indiana University, ABD.
- Meral, E. (2006). *Yeni (2006) ilköğretim ingilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.
- Metallido, P. ve Platsidou, M. (2008). Kolb's learning style inventory-1985: validity issues and realtions with metacognitive and knowledge about problem-solving strategies. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 114-119.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mutlu, M. (2006). The relation between the learning styles of the students in anatolian high schools, anatolian teachers' high schools science high schools and their attitudes towards biology course. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(2), 148-162.

- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimleri Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 129-148.
- Ok, E. G. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Okan, H. (2009). *Piyano eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanımı ve etkililiği (devlet konservatuvarları ses eğitimi anasanat dalları örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oluk, S. ve Can, Ş. (2007). Farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Özkan, Ş., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2004). The effect of tenth graders' learning style preferences on their biology achievement. *Education and Science*, 29(134), 75-79.

- Palas Aktaş, İ. (2007). *İlköğretim ii. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2007). Pre-Service elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics. *Journal of Mathematics, Science of Technology Education*, 4(1), 21-26.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla (çev.M.Şahin)*. Ankara: Nobel Yayın.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 1353-1377.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sır, N. Ş., Karataş, H. ve Çeliköz, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerine ilişkin bir inceleme. *Education Science*, 10(4), 237-252.
- Sun, K. T., Lin, Y. C. ve Yu, C. J. (2008). A study on learning effect among different learning styles in a web-based lab of science for elementary school students. *Computers and Education*, 50, 1411-1422.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.

- Şanal Erginel, S. (2006). *Developing reflective teachers: A study perception and improvement of reflection in pre -service teacher education*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, A. ve Güzel, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(1), 231-264.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth edition)*. Pearson: Baston.
- Tatar, E., Tüysüz, C. ve İlhan, N. (2008). Kimya öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 185-192.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Tuna, S. (2008). Resim-İş öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 252-261.
- Turan, E. (2009). *10. Sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Tümkiye, S. ve Hurioglu, A. G. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Uğur, B. (2007). *Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Ünal, K., Dilbaz Alkan, G., Özdemir, F. B. ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, O. A. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Yamaç, M. ve Bakır, S. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde tuttıkları günlükler yoluyla yansıtıcı düşünme seviyelerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 968-986.

- Yapıcı, İ. Ü. ve Hevedanlı, M. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Yenice, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238-255.
- Yıldırım, T. ve Pınar, A. (2015). Coğrafya öğretiminde yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 281-299.
- Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Ekler

Ek A Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında **“Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (ÇOMÜ Örneği)”** konusunda yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Öğrenme stilleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmaya görüş ve düşünceleriniz rehberlik edeceğinden soruları doğru cevap vermeniz çalışma açısından çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Tez Danışmanı : Doç.Dr. İlke EVİN GENCEL
Araştırmacı : Murat Can ÇELİK

1. Cinsiyetiniz?
 Erkek Kadın
2. Mezun Olduğunuz Okul Türü?
 Genel Lise Meslek Lisesi Anadolu Lisesi Anadolu Öğretmen Lisesi
 İmam Hatip Lisesi Güzel Sanatlar Lisesi Fen Lisesi Özel Lise
 Diğer (.....)
3. Öğrenim Gördüğünüz Fakülte/Yüksekokul?
 Eğitim Fakültesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Güzel Sanatlar Fakültesi
 Deniz Bilimleri ve Teknolojisi Fakültesi İletişim Fakültesi Sağlık Yüksekokulu
 Diğer (.....)
4. Öğrenim Gördüğünüz Sınıf?
 1.Sınıf 2.Sınıf 3.Sınıf 4.Sınıf
5. Annenizin Eğitim Düzeyi?
 Okuma-Yazma Bilmiyor İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
6. Babanızın Eğitim Düzeyi?
 Okuma-Yazma Bilmiyor İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
7. Ailenizin aylık ortalama geliri?
 0-750 TL 751-1500 TL 1501-2500 TL 2501-3000 TL 3001 TL ve üzeri
8. Gazete okuma sıklığınız nedir?
 Okumam Her gün okurum Haftada birkaç kez okurum
9. Bir yıl içerisinde tahmini kaç kitap okumuşsunuzdur?
 Okumadım. 1-2 adet 3-4 adet 5-6 adet 7-8 adet 9 ve üzeri
10. Gün içerisinde sosyal medya kullanım sıklığınız nedir?
 Kullanmıyorum. 1 saat 2 saat 3 saat ve üzeri
11. Tartışma programlarını takip ediyor musunuz?
 Evet Hayır
12. Derste not tutma alışkanlığınız var mıdır?
 Evet Hayır
13. Günlük tutma alışkanlığınız var mıdır?
 Evet Hayır

Ek B Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III (KOSE-III)

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KOSE-III)

Değerli Katılımcılar,

Öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir.

<p>1. Öğrenirken ..., <input type="checkbox"/> Mutlu olurum <input type="checkbox"/> Dikkatli olurum <input type="checkbox"/> Hızlı davranırım <input type="checkbox"/> Kendi fikrimi oluştururum</p>
--

<p>1. Öğrenirken ..., <input type="checkbox"/> Duygularımı da öğrenmeye katarım. <input type="checkbox"/> Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim. <input type="checkbox"/> Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım. <input type="checkbox"/> İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.</p>	<p>2. En iyi öğrenme yolum..., <input type="checkbox"/> Dikkatle dinlemek ve izlemektir.. <input type="checkbox"/> Kendi mantığımla yorumlamaktır. <input type="checkbox"/> Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir. <input type="checkbox"/> Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.</p>
<p>3. Öğrenirken ..., <input type="checkbox"/> Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım. <input type="checkbox"/> Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim. <input type="checkbox"/> Derse katılmadan sessizce izlerim. <input type="checkbox"/> Derse yoğun bir şekilde katılırım.</p>	<p>4. En iyi..., <input type="checkbox"/> Duygularımla öğrenirim. <input type="checkbox"/> Yaparak öğrenirim. <input type="checkbox"/> İzleyerek öğrenirim. <input type="checkbox"/> Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.</p>
<p>5. Öğrenirken..., <input type="checkbox"/> Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım. <input type="checkbox"/> Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım. <input type="checkbox"/> Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım. <input type="checkbox"/> Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/ uygulamaktan hoşlanırım.</p>	<p>6. Öğrenirken..., <input type="checkbox"/> Gözlem yapan biriyim. <input type="checkbox"/> Öğrenmeye katılan biriyim. <input type="checkbox"/> Duygularıyla hareket eden biriyim. <input type="checkbox"/> Mantıklı davranan biriyim.</p>
<p>7. En iyi öğrenme yolum..., <input type="checkbox"/> Konuyla ilgili gözlem yapmaktır. <input type="checkbox"/> İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır. <input type="checkbox"/> Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir. <input type="checkbox"/> Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.</p>	<p>8. Öğrenirken....., <input type="checkbox"/> Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım. <input type="checkbox"/> Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim. <input type="checkbox"/> Acele etmekten hoşlanmam. <input type="checkbox"/> Kendimi tamamen öğrenme isinin içinde hissedirim.</p>
<p>9. En iyi öğrenme yolum..., <input type="checkbox"/> İzlemektir. <input type="checkbox"/> Hissettiklerimi dikkate almaktır. <input type="checkbox"/> Öğrendiklerimi uygulamaktır. <input type="checkbox"/> Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.</p>	<p>10. Öğrenirken..., <input type="checkbox"/> Çekingen biri olurum. <input type="checkbox"/> Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim. <input type="checkbox"/> Sorumluluklarını bilen biriyim. <input type="checkbox"/> Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.</p>
<p>11. Öğrenirken..., <input type="checkbox"/> Derse katılırım. <input type="checkbox"/> Derse katılmadan izlerim. <input type="checkbox"/> Öğrendiklerimi değerlendiririm. <input type="checkbox"/> Aktif olmaktan hoşlanırım.</p>	<p>12. En iyi öğrenme yolum..., <input type="checkbox"/> Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır. <input type="checkbox"/> Yeni fikirleri öğrenmeye acık olmaktır. <input type="checkbox"/> Dikkatli olmaktır. <input type="checkbox"/> Anlatılanları uygulamaktır.</p>

Ek C Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Değerli Katılımcılar,

Bu ölçekte sizlerin yansıtıcı düşünme düzeyiniz ölçülmek istenmektedir. Her bir maddenin karşısında; “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5 (beş) seçenek sunulmuştur. Her bir madde için kendinize uygun olan seçeneklerden birinin içine (X) işareti koyarak cevaplandırınız.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bazı etkinlikler üzerinde çalışırken onları ne yaptığımı düşünmeden yapabilirim.					
2	Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları anlamamızı gerektirir					
3	Bazen diğerlerinin bir şeyi yapış yöntemini sorgular ve daha iyi bir yol düşünmeye çalışırım					
4	Bu dersin sonucu olarak kendime bakış tarzımı değiştirdim					
5	Bu derste bazı şeyleri o kadar çok tekrar ediyoruz ki artık onları düşünmeden yapmaya başladım					
6	Bu dersten geçebilmeniz için dersin içeriğini anlamanız gerekir					
7	Yaptığım şeyi düşünmekten ve onu yapmanın alternatif yollarını göz önünde bulundurmaktan hoşlanırım.					
8	Bu ders, sıkıca bağlandığım bazı fikirlerimi sarstı/sorgulattı.					
9	Sınav için derste işlenen konuları hatırladığım ve notlarıma çalıştığım sürece fazla düşünmeme gerek yok.					
10	Uygulamalı görevleri yapabilmek için öğretim elemanının öğrettiği materyalleri anlamak zorundayım.					
11	Yaptıklarımı daha iyi hale getirip getiremeyeceğimi görmek için kendi eylemlerim üzerine sık sık düşünüp taşınırım.					
12	Bu dersin sonucunda bazı şeyleri normalde yaptığımdan farklı yapmaya başladım					
13	Öğretim elemanının söylediklerini takip edersem bu ders üzerinde pek de fazla düşünmeme gerek kalmaz.					
14	Bu derste öğretilen konuları anlamak için sürekli olarak üzerinde düşünmek zorundasınız.					
15	Deneyimlerimden bir şeyler öğrenebilmek ve sonraki uygulamalarımı daha iyiye götürebilmek için kazanımlarımı sık sık gözden geçiririm					
16	Bu ders esnasında, daha önceden doğru olduğuna inandığım şeylerde hatalar olduğunu keşfettim.					

Ek Ç İzin Belgesi



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 95130991-044-E-45426
Konu : Murat Can ÇELİK

11.04.2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.04.2017 tarihli ve 13813216-044-E-43771 sayılı yazınız.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı 14290101019 numaralı öğrencisi Murat Can ÇELİK'in tez çalışması ile ilgili 10.04.2017 tarihli ve 95130991-044-E-44817 sayılı olur yazısı ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

 e-uzakla
Sami YILMAZ
Genel Sekreter




Ek : Olur Yazısı (1 sayfa)

*Not: 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre bu belge elektronik imza ile oluşturulmuştur.

Tuzluca Yedekli Rektörlük Binası D Blok Zemin Kat
280219040

Bilgi İçin: EBRİ PEKÇETİN
Müdür

Ek Ç İzin Belgesi

	T.C. ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI
Sayı : 93130991-044-E.44817	10/04/2017
Konu : Murat Can ÇELİK	
REKTÖRLÜK MAKAMINA	
<p>Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı 14290101019 numaralı öğrencisi Murat Can ÇELİK'in "Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemizin tüm Fakülte ve Yüksekokullarda öğrenim gören son sınıf öğrencilerine anket uygulanması hususunda;</p> <p>Olularımıza az ediniz.</p>	
 e-İmza Sami YILMAZ Genel Sekreter	
OLUR. 10/04/2017	
 e-İmza Prof. Dr. Yücel ACER Rektör	
Ek : Yazı ve Ekleri (6 sayfa)	
Not: Foto aydınlık ortamda tescimli kamu bilgisayarı gereği bir belge elektronik imza ile kullanılabilir.	
Tuzluca Yurtiçi Elektronik Posta B Blok Zente Kat 2242 18/016	Bilgi İşlem PERÇETİN Muz

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Murat Can ÇELİK

Doğum Yeri : Bayburt-Merkez

Doğum Tarihi : 07.11.1986

Eğitim Durumu

İlköğrenim : Hatay Haydarmursaloğlu İlkokulu. (1992-1997).

Kahramanmaraş Gazi Ortaokulu (1997-1999).

Ortaöğrenim : Kahramanmaraş Anadolu Öğretmen Lisesi (Hazırlık) (1999-2000).

Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi (2000-2004).

Ön Lisans : Deniz Astsubay Meslek Yüksekokulu Büro Yönetimi ve Sekreterlik
İdari Astsubay (2004-2006).

Lisans : Anadolu Üniversitesi Kamu Yönetimi. (2006-2010).

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği
(2010-2014).

Yüksek Lisans : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı (2014-2017).

Yabancı Dil : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Çelik, M. C. ve İçbay, M. A. (2017). Aday Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Süreci: Bir Durum Çalışması. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi/Journal of Educational For Life*, 31(1), 89-102.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Çıkarma Gemileri Komutanlığı (2006-2010)-Foça/İzmir
Çanakkale Boğaz Komutanlığı (2010-2016)-Çanakkale
Deniz Eğitim ve Öğretim Komutanlığı (2016)-İstanbul
Kuzey Deniz Saha Komutanlığı (2016-Devam)-İstanbul

İletişim

E-posta Adresi : muratacancelk@gmail.com

