

**T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okan AKGÜL

**Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLİĞİ**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. A.Dilşad MİRZEOĞLU

Mayıs 2019

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ


Okan AKGÜL

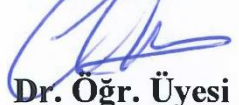
Enstitü Anabilim Dalı

: BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLİĞİ

Bu tez 29/05/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.


Doç. Dr.
Gülten HERGÜNER
Jüri Başkanı


Doç. Dr.
Ayşe Dilşad MİZEOĞLU
Üye


Dr. Öğr. Üyesi
Gülşen ÖZCAN
Üye

BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde tarafımda elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun şekilde sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezde yer alan verilerin bu üniversite veya başka bir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını beyan ederim.

Okan AKGÜL

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgi ve deneyimlerinin ışığı altında beni yönlendiren, bilgilerini ve desteklerini asla esirgemeyen, birikimlerinden yararlanırken destek almaktan çekinmediğim, yapmış olduğumuz araştırmanın planlanmasından yazılmasına kadar olan bu süreçte yardımlarını üzerimden esirgemeyen, her düştüğümde beni tekrar ayağı kaldıran ve aynı titizlikle beni yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Ayşe Dilşad MİRZEOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Görmüş olduğum eğitim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen, her türlü zorlukta yanımda olan, hakkını asla ödeyemeyeceğim annem Sayın Fatma Nermin AKGÜL'e teşekkürlerimi sunarım.

Her türlü zorlukta yanımda olan, yardımını asla esirgemeyen, bu yolda beni yalnız bırakmayan ve her zorluklar karşısında arkamda olan en büyük destekçim arkadaşım Sayın Hatice VARLI' ya teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
SUMMARY	ix
BÖLÜM 1.	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2.	
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	7
2.1. Eğitim	7
2.2. Eğitimde hedef.....	8
2.2.1. Uzak Hedef	8
2.2.2. Genel Hedef.....	9
2.2.3. Özel Hedef.....	9
2.3. Eğitimde İçerik	9
2.3.1. Eğitim durumları (öğrenme ve öğretme süreci)	10
2.4. Eğitimde sınama	10

2.5. Eğitimin temel işlevleri.....	11
2.5.1. Bireysel işlevi	11
2.5.2. Toplumsal işlevi	11
2.5.3. Ekonomik işlevi.....	12
2.5.4. Siyasi işlevi.....	12
2.5.5. Gizli işlevi	12
2.6. Öğrenme	12
2.7. Öğrenmeyi etkileyen faktörler	13
2.7.1. Öğrenen ile ilgili faktörler	14
2.7.2. Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler	14
2.7.3. Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler	14
2.8. Öğrenen ile ilgili faktörler	14
2.9. Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler	15
2.10. Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler	16
2.11. Öğrenme Stilleri.....	16
2.11.1. Öğrenme stilleri nasıl gelişir?.....	17
2.12. Öğrenme Stil Modelleri	18
2.12.1. Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli	18
2.12.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	20
2.12.3. Gregorc Öğrenme Stili.....	21
2.12.4. McCarthy Öğrenme Stili	23
2.12.5. Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stilleri	24
2.12.6. Grasha ve Riechmann Öğrenme Stili Modeli.....	25
2.13. İlgili Araştırmalar	29
2.13.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	29
2.13.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	34

BÖLÜM 3.

MATERYAL VE METOT YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Evren Ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Aracı	39

3.4. Verilerin Analizi	41
BÖLÜM 4.	
BULGULAR	42
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	42
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	43
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	47
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular	52
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
BÖLÜM 5.	
TARTIŞMA	58
5.1. Alt problem 1 ile ilgili tartışma	58
5.2. Alt problem 2 ile ilgili tartışma	60
5.3. Alt problem 3 ile ilgili tartışma	63
5.4. Alt Problem 4 İle İlgili Tartışma	65
5.5. Alt Problem 5 İle İlgili Tartışma.	68
5.6. Alt problem 6 ile ilgili tartışma	69
5.7. Alt problem 7 ile ilgili tartışma	71
5.8. Alt Problem 8 İle İlgili Tartışma	73
5.9. Alt Problem 9 İle İlgili Tartışma	74
5.10. Alt Problem 10 İle İlgili Tartışma	75
5.11. Alt Problem 11 İle İlgili Tartışma	77

BÖLÜM 6.

SONUÇ VE ÖNERİLER	79
6.1. Sonuç	79
6.2. Öneriler	81
6.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	81
6.2.2. İleride yapılacak olan çalışmaya yönelik öneriler	82
KAYNAKLAR	84
EKLER	93
ÖZGEÇMİŞ	105



KISALTMALAR

BES : Beden eğitimi ve spor

BESÖ : Beden eğitimi ve spor öğretmenliği

BESYO : Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ÖS : Öğrenme stili

SBF : Spor Bilimleri Fakültesi

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet ve sınıfa göre dağılımları.....	38
Tablo 3.2. Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin sınıflamasına göre güvenirlik katsayıları	39
Tablo 3.3. Üçlü değerlendirme için oluşturulan puan aralıkları	40
Tablo 4.1. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	42
Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin üniversitelere göre karşılaştırılması.....	43
Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre karşılaştırılması.....	46
Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre karşılaştırılması	47
Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin yaşa göre karşılaştırılması	48
Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik ortalamaya göre karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının lisanslı spor yapma durumuna göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması	51
Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının barınma türüne göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kitap okuma alışkanlığına göre karşılaştırılması.....	53
Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması.....	54
Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması.....	56

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma betimsel tarama modelinde araştırmadır. Araştırma grubunun 2017-2018 güz dönemi öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu, Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Trakya Üniversitesi Kırkpınar Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplamda 243 beden eğitimi ve spor öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada verileri elde etmek için Grasha ve Riechmann (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Vural (2013) tarafından yapılan "Öğrenme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizine göre üniversite, sınıf, lisanslı spor yapma, anne eğitim durumuna göre öğrenme stilleri alt boyutlarında farklılıklar elde edilirken, akademik ortalama, barınma değişkeninde düşük düzeyde farklılıklar elde edilmiştir. Yaş ve baba eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrenme stil tiplerinin, bireylerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Öğrenme, Öğrenme stilleri, Grasha ve Riechmann Öğrenme Stili, Beden Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor.

INVESTIGATION OF THE LEARNING STYLES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHER ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

SUMMARY

The aim of study is to examine the learning styles of physical education and sports teacher candidates according to various variables. It is a research in descriptive survey model. In 2017-2018 fall semester academic year, Sakarya University Faculty of Sport Sciences, Balikesir University School of Physical Education and Sports, Marmara University Faculty of Sport Sciences and Trakya University Kirkpınar School of Physical Education and Sports, attended the Faculty. And fourth grade students. In this study (Learning Style Scale by which was developed by Grasha Riechmann (1996) and adapted to Turkish by Vural (2013). Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H test were used to analyze the data. According to the analysis of the data obtained in the study, while the differences between the university the university, class, licensed sports, mother education status were obtained, low academic differences, housing were obtained. It was determined that there were no significant differences in the educational variables.

According to the results obtained in the study, learning style types have positive effects on the learning levels of individuals.

Keywords: Education, Learning, Learning styles, Grasha and Riechmann Learning Style, Physical Education, Physical Education and Sports.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bireyler daima öğrenmeye açıktırlar. Fakat bazı bireyler öğrenmeyi daha hızlı ve kolay gerçekleştirirken, bazıları ise daha yavaş gerçekleştirmekte ve zorlanma yaşamaktadırlar. Bu durum, bireylerin sahip olduğu kişisel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Kişisel farklılıklar kalımsal olabileceği gibi çevresel temelli de olabilir. Örneğin okullarda öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntem ve teknikleri ve eğitim ortamının bazı özellikleri gibi etmenler, öğrenmede öğrenciler arasındaki farklılıklara neden olmaktadır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında farklı öğrenme durumlarına sahip olan öğrencilere yapılabilecek en önemli haksızlıklardan biri tek düze bir öğretim gerçekleştirmektir. Burada tek düze öğretimden kasıt, öğrencilerin bireysel farklılıkları ele alınmadan sadece tek bir yöntem veya yaklaşımla öğretim yapmak, belli başlı değerlendirme teknikleri kullanmak ve klasik sınıf ortamlarını tercih etmek gibi sıralanabilir. Bu açıdan bakıldığında; yapılan eğitimin kalitesinin üst seviyeye çıkartılması ülkemizde yetişen gençliğin günümüzde küreselleşmenin etkisiyle başka ülkelerin gençleriyle rekabet etmesi hedefleniyorsa, öğretmenler öğrencilerin en önemli bireysel farklılıklarından olan öğrenme stillerine göre bir öğretim ortamı düzenlemelidirler. Bu noktada öğrenme stilleri kavramı karşımıza gelmektedir.

Öğrenme stili, bireylerin kendine özgü öğrenme yolu olarak ifade edilebilir. (Sewall, Timothy 1986, s. 6).

Öğrenme stilleri üzerinde uzun süreli çalışmalar yapan Rita Dunn (1993) öğrenme stillerini şu bağlamda tanımlamıştır. “Öğrenme stilleri her bir bireyin yeni ve onu zorlayıcı bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenme gerçekleştirirken kendine özgü yollar kullanmıştır.

Bir bireyin özellikle eğitimsel öğrenmelerle ortaya koyduğu alışkanlıkların stratejik veya sistematik zihinsel davranışlarıdır (Pritchard, 2009, s.41).

Bono öğrenme stillerini tanımlarken şu şekilde düşünmektedir. “Hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir düzen meydana getirmeleri ve bu meydana gelen düzen içerisinde tutarlı olarak devam etmesidir.” (Boydak, 2017, s.3-4).

Öğrenme stillerine hâkim olan birey, öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkına varacak, dolayısıyla bu yönlerini görerek geliştirme yolunda çalışmalar yapmaya çalışacaktır. Kişi becerilerin hangisinde yeterli, hangisinde yetersiz olduğunun farkına varmasını sağlayacak, dolayısıyla kendini yetersiz gördüğü alanlarda daha çok pratik yaparak yeterli bir konuma gelmeye çalışacaktır. Bu da kişinin tüm yaşantısında öğrenme ile ilgili başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrenme stillerinin çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu türler kişilerin öğrenme merakının hangi yönde ve nasıl gerçekleştiğini bizlere gösterir. Bireyler öğrenirken sahip oldukları öğrenme stilleri üzerinden bilgi alışverişini sağlar ve öğrenmeyi gerçekleştirir.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek öğretmenlerin gerekli duyduğu düzenlemeleri yapmasını sağlar. Ayrıca, öğrenenlerin öğrenme stillerini tanımlayarak öğrenmelerini kolaylaştırır. Bireylerin kendine güvenmelerini sağlar. Öğrencilerin öğrenme stillerine bakılarak ona yönelik bilgiler vermek öğrencinin dikkatini çekerek, keşfetmelerine ve heyecanlanmalarına sebep olabilir. Bu sayede öğrenme daha kalıcı sağlanabilir ve öğrendiklerini hayata geçirmek için daha istekli olmalarını sağlar (Bhat, 2014, s. 9-12). Öğrenme stilleri bireylerin nasıl ve hangi şekilde öğrenmelerini sağladıklarını öğrenmek için gerekli bir yol göstermektedir. Bireyler öğrenmeyi farklı şekilde sağladıkları bilinmektedir. Bu farklılıklar öğrenme stilleriyle belirlenmektedir. Öğrenme stillerine bakılacak olursa görsel, işitsel, kintestetik/ dokunsal olarak tanımlanmaktadır. Görsel öğrenme modeline sahip kişilerin düz anlatım ile yapılan öğretim yönteminden yeterince fayda göremezler. Görsel öğrenciler öğrenmeyi tam anlamak için kesinlikle görselleştirilerek desteklenerek verilmelidir. Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla kolay bir şekilde öğrenirler ve bu araç ve gereçlerle öğrendikleri bilgiyi daha

kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar (Boydak, 2017, s. 6).

İşitsel öğrenme stiline sahip bireyler daha çok konuşarak, tartışarak öğrenmeyi sağlarlar. Bilgi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Bilgiyi, olayları ve kavramları birinin anlatarak aktarması ile daha iyi bir şekilde anlarlar. Grup ve ikili çalışmalarda konuşma ve dinleme olanakları oldukları için oldukça öğrenmeyi iyi sağlarlar. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine olayları ya da bilgiyi anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlarlar (Boydak, 2017, s. 6).

Kinestetik/dokunsal öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanacakları bir şeyleri yaparak ya da yaşayarak öğrenme dediğimiz öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekmektedir. Sınıf gibi kapalı ortamlar yerine, okul bahçesi veya laboratuvarda dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenirler (Boydak, 2017, s. 7).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirledikleri dönemin üniversite öncesi dönem olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilere kendi öğrenme stillerini belirlemede en etkili unsurun da öğretmenler olduğu yadsınmamaktadır. Bu çalışmanın denek grubunu aday beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. İlerideki mesleklerini öğretmen olarak belirleyen aday beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları, öğrenme stillerini etkileyen faktörlerin bilinmesi ile öğrenme stillerini geliştirme olanakları elde etmelerini sağlama ve kendi öğrenme stillerinden yola çıkarak gelecekteki meslek hayatlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler için farklı öğretim ortamı oluşturabilme düşüncesiyle böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.1. Problem Cümlesi

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre değişmekte midir? sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın amacının gerçekleştirilmesi için aşağıda yazılan alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri nasıldır?”
2. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri akademik ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri lisanslı sporcu olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri barınma çeşidine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenin temel görevi, yeni yetişen nesillerin istedik özelliklerin kazanmasında onlara yardımcı olmaktır. Günümüzde eğitim alanında yapılan araştırmalara göre bireyler farklı strateji ve yöntemlerle öğrendikleri bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenler kendi alanlarını oluşturan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazanmalarında öğrencilere

yardımcı olurken, onların öğrenme stillerini dikkate almak zorundadır. Ancak bu durumu gerçekleştirebilmesi için meslek olarak öğretmenliği seçen bireylerin öğrenme stilleri ve bunları etkileyen faktörlerin neler olduğunu bilmeye ihtiyaç duydukları yadsınamaz bir gerçektir.

Bu açıdan bakıldığında yapılan bu araştırmanın öğretmen adaylarının üzerinde yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adayları kendi öğrenme stilini ve bunları etkileyen faktörleri anlayamazlarsa veya öğrenme stillerine dayalı bir öğretimin nasıl gerçekleştirildiğini bilmezlerse mesleğe başladığı zaman, öğrencilerinin öğrenme stil tiplerinin dikkate almayacağı ve bireysel farklılıkları göz ardı eden bir eğitim-öğretim ortamı oluşturacağı düşünülmektedir.

Bununla beraber yapılan literatür incelenesi sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni olacak öğrencilerin öğrenme stil tipleri ile ilgili çalışmaların son derece sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stil tiplerinin belirlenerek, farklı değişkenlerin bu özelliği ne derece etkilediğinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan bu araştırma bu nedenle önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın bu konuyla ilgili ileride yapılacak araştırmalara ışık tutması da beklenmektedir.

Bu araştırma sayesinde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kendi alanlarındaki öğrenme stillerinin neler olduğunu anlamalarına katkı getirilecek, adayların kendi öğrenme stillerinden yola çıkarak, benzer ve farklı öğrenme stiline sahip olan bireylere konu ile ilgili destekte bulunmaları yolu ile ilerideki mesleki hayatlarında daha iyi bir öğretmen rolüne sahip olacakları düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ölçme aracında yer alan maddeleri tarafsız, doğru ve hiçbir etki altında kalmadan, objektif bir biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Sakarya Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümleri (BESÖ) öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
3. Araştırma belirtilen üniversitelerin BESÖ bölümüne kayıt yaptıran 3. ve 4.sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada sıkça geçen bazı kavramlar aşağıdaki ifade edilen anlamlarıyla kullanılmıştır.

Eğitim: Bireyde istendik yönde davranışların değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin ortaya çıkıp çıkmadığını anlamak için, davranış değişikliğini belirlemek gerekmektedir (Bacanlı, 2018, s. 313).

Öğrenme: Bireylerin ya da öğrencilerin çevresiyle belli bir düzeyde etkileşimleri sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2004, s. 4).

Öğrenme Stili: Bireylerin ya da öğrencilerin bir bilgiyi en kolay ve rahat biçimde öğrenmesi ve bilgiyi kalıcı süre kullanabilmesi için, kişinin özelliklerine bağlı olarak geliştirilen öğrenme yöntemleridir.

Beden Eğitimi: Bireylerin canlılığın bütünlüğüne dayalı olan, fiziksel, zihinsel ve tüm kişilik özelliklerinin gelişmesidir. Genel olarak eğitimi tamamlar ve birbirinden ayrılmayan bütünlerdir. Sağlıklı, bedenen güçlü, toplumla bütünleşme, kültürleşme ve vatandaşlık eğitimidir (Kasap, 1993).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni: Mesleki görevini yerine getirdiği eğitim kurumlarında, öğrencilere beden eğitimi ile ilgili temel eğitimi veren kişidir.

BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Eğitim

Günümüzde eğitim olmazsa olmazlardandır. Temel olarak bakıldığında eğitim; bireyde istendik yönde davranışların değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin ortaya çıkıp çıkmadığını anlamak için, davranış değişikliğini belirlemek gerekmektedir (Bacanlı, 2018, s. 313).

Eğitim bireylerin doğumdan ölümüne kadar olan süreç içindeki gerçekleşen ve bunlarda kalıcı iz bırakan süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırır. Bu öğrenme süreci bireyin davranışlarında gözle görülür değişikliklere sebep oluşturur. Örneğin; okuma yazma bilmeyen bir çocuk, okuma yazma eğitiminden sonra kitap, dergi okuyabilir ve sonra okuması gözlenebilir (Erden, 2008).

Buna göre eğitime bakıldığında;

- a. Bir süreçtir.
- b. Bireyin davranışlarında pozitif yönde değişimler meydana getirmek amaçlanır.
- c. Bireyin davranışlarında değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- d. Eğitim süresince bireyin kendi yaşantıları esas alınır.

Eğitimin genel amaçları arasında bireylerin yeteneklerini geliştirmek, bireye bilgi ve beceri yönünden olumlu tutumlar kazandırmak, bireylerin kişiliğini geliştirmek, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi, bireye tüm insanlığa faydalı olabilme düşüncesini aşılacak gibi amaçları vardır.

Gerek eğitim tanımları gerekse eğitimin amaçları incelendiğinde, eğitimin bir toplum için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Toplumun gelişmesi ve kalkınması isteniyorsa, işe eğitim alanından başlanması şarttır. Çünkü eğitilmiş bireyler, sisteme olumlu katkılar sağlayacaktır. Ancak eğitimde yapılacak olan güncellemeler, değişiklikler veya yeniliklerde, gerçekten nitelikli bireyler yetiştirmenin temel alınması gerekmektedir. (Güven ve Özerbaş, 2018, s. 2-3).

2.2. Eğitimde hedef

Hedef genel anlamıyla varılmak istenilen nokta olarak tanımlanabilir. Hedefler planlanırken bunun ilgili olarak ne zamana ve nereye dönük olduğu bilinmelidir (Bilen, 2010, s. 20). Sönmez (1994) eğitim hedefini kişide gözlenen istenilen özellikler (Taşdemir, 2000, s. 9) olarak tanımlamaktadır. Bu yüzden hedefler belirlenirken üç ana başlık altında yapılmalıdır. Ertürk (1972, s. 24-25)' e göre de eğitimde hedef kavramı planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, değişikliği ya da davranış olarak ifade edebilmeye uygun bir özelliktir şeklinde tanımlamıştır (Demirel, 2004, s. 105-106). Eğitimde hedefler genelden özele üç türe ayrılmaktadır.

2.2.1. Uzak hedef

En geniş ancak kısa ifade edilen hedefler olup politik felsefeyi yansıtır. Anayasada ifadesini bulan ve hükümet uygulamalarına yansıyan hedeflerdir. Eğitimci bu hedefleri baz alarak hareket noktasını belirler (Bilen, 2010, s. 20). Bir başka tanımla uzak hedef ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedef türüdür (Demirel 2004, s.106). Ülkeleri belirli bir felsefe doğrultusunda varlıklarını devam ettirmeleri için örgün ve yaygın tüm eğitim uygulamalarıyla bu felsefeyi benimsetebilmiş olmalarına bağlıdır. Dolayısıyla özelden genele tüm etkinlikleri eğitimin uzak hedefleri belirler ve bu yolda hizmet eder. Eğitim hedeflerinin birbirlerini oluşturabilirliği sağlanmış olur (Taşdemir, 2000, s. 10).

2.2.2. Genel hedef

Eğitim felsefesini yansıtan ve kalkınma ihtiyacını ifade eden hedeflerdir. Bunların bir bölümü Millî Eğitim Bakanlığı'nın bir bölümü de okul sisteminin hedefleridir (Bilen 2010, s. 21). Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler genel hedef olarak tanımlanmaktadır (Demirel 2004, s. 106). Ülkenin tüm hedefleri olarak da açıklanmaktadır. Bu hedefler bütün öğretim kademelerinin hedefini oluşturmaktadır (Taşdemir 2000, s. 10).

2.2.3. Özel hedef

Bir dersin hedefleri olup, genel ve uzak hedeflerle sıkı ve aşamalı bir ilişkisi vardır. Bizleri genel hedefleri ve dolayısıyla uzak hedeflerin öngördüğü düzeye ulaştıran özel hedeflerdir (Bilen, 2010, s. 21). Hedefler kademelerine göre, bir disiplin alanı, program, ders, ünite gibi öğretim aşamaları hedefleridir (Taşdemir 2000, s. 10).

2.3. Eğitimde İçerik

Programın içerik boyutlarına bakıldığında öğrenciler için belirlenen hedeflere ulaşmak için "Ne öğretelim" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu yönden bakıldığında, içerik boyutu ile öğretilecek bilgilerin düzenlenmesi söz konusudur. Bu düzenlemenin nasıl olması gerektiği tartışmalı konudur.

Variş (1994) eğitim programlarında içerikleri belirlemek isteyen bireyler için aşağıda belirtilen ölçütlere göre hareket etmelerini söylemiştir. Bu ölçütlere bakıldığında;

1. Toplumsal fayda
2. Bireysel fayda
3. Öğrenme ve öğretme
4. Bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer

Bu ölçütlere bakıldığında yenileri eklenebileceği belirtilmektedir (Variş, 1994).

2.3.1. Eğitim durumları (öğrenme ve öğretme süreci)

Eğitim programının dördüncü ögesi olan eğitim durumları, hedef ve içerik belirlendikten sonra yapılandırılır. Eğitim durumları, programın süreç boyutunu oluşturur ve “Nasıl” sorusuna cevaptır. Eğitim durumlarını belirlerken öncelikle eğitim psikolojisi, daha sonra eğitim felsefesi alanlarından yararlanır. Eğitim durumları belirlenirken, hedefle ve içerikle tutarlı olmasına, öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun olmasına, ekonomik ve kaynaşık olmasına dikkat edilmelidir (Mirzeoğlu, 2017). Öğrenme- öğretme sürecine baktığımızda üç temel kavramdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki programlama veya içerik (bilgi, beceri, tutum veya davranışlar. İkincisi süreç veya yöntem son olarak da değerlendirmedir. Bu üç temel boyut birbirleriyle sürekli devam eden dinamik bir etkileşim içindedirler. Öğrenme- öğretme süreci dinamik bir sistem olarak düşünülürse bu sistemi oluşturan temel boyutlar da kendi içerisinde düşünülmelidir. Dolayısıyla öğrenme ve öğretme alt boyutları birbirleriyle uyum içinde olmalıdır (Saban 2005, s.1).

2.4. Eğitimde Sınama

Eğitimde sınama durumları öğrencide gözlemlemeye karar verdiğimiz istediğimiz davranışların kazanılıp kazandırılmadığı hakkında bir karar alma sürecidir. Yetiştirilen bireylerin istediğimiz davranışlara sahip olup olmadığını bakarak sınama durumları hazırlayabiliriz. Bu amaçla her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi düzenleyebiliriz. Bu ölçme araçlarını hazırlarken dikkat edilecek bazı hususlar vardır. Bunlardan birkaçı şöyledir;

1. Sınama durumunun hangi amaçla düzenleneceğine karar verilmelidir.
2. Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalıdır.
3. Kolay sorular başa, ortaya ve sona dağıtılmalıdır.
4. Benzer nitelikteki sorular gruplandırılmalı.
5. Kopya çekmeye olanak tanınmamalıdır.
6. Sınama durumları hedef davranışların yoklamasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır “yazılısı, sözlü, doğru-yanlış- seçmeli vb.” (Demirel, 2017, s. 168-169).

2.5. Eğitimin Temel İşlevleri

2.5.1. Bireysel işlevi

Eğitimde ilgi odaklarına bakıldığında öğrenmeden yana olmasında toplumun yapısında ortaya çıkan gelişmeler de etkili olmuştur. Demokratikleşmelerde ve insan hakları alanlarında meydana gelen önemli ilerlemelerin öğrenmenin de demokratikleşmesine yani kişinin ilgi ve alakası doğrultusunda yetenekleri ve tercihlerine yoğunlaşmasında, alternatif eğitim programlarına ve okulların çeşitliliğinin artmasına sebep olmuştur. Bu duruma bakıldığında öğrenmede bireyselleşmeye gidilmesine yol açmıştır. Bu sebepten dolayı, eğitimin yeni tanımına bakıldığında; “kişinin kendini öğrenme ve profili hakkında farkındalık yaratılması sebebiyle, daha üst zihinsel yetenekleri ortaya çıkartarak, değişen çevre koşullarına karşın uyum gösterebilmesi, bilgi beceri ve davranışlarını sürekli bir şekilde güncel tutabilmesi için uygun öğrenme ortamının yaratılması sürecidir” (Genç ve Eryaman, 2008; akt; Doğan, 2017).

2.5.2. Toplumsal işlevi

Her toplumsal kurumlar gibi eğiti de çeşitli toplumsal işlevleri gereği var olur. Fakat eğitimin işlevleri çağdan çağa ve toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Eğitim çağdaş dünyada geleneksel toplumlarda üstlendiği görevlerden fazlasını yerine getirmek zorundadır. Bireylerin içinde doğduğu ve yaşamlarını sürdürdüğu toplum ile uyumlu olması gerekmektedir. Bu sayede bireyler toplumsal yapıyı öğrenir ve yaşadığı toplumun gerektirdiği rolleri üstlenerek ilerleme kaydeder. Toplumda gereken sorumlulukları yerine getirmezse birey toplum içerisinde bir role bürünemeyeceğinden dolayı soyutlanır. Bireylerin aldığı eğitim sayesinde bir meslek sahibi olur ve topluma sağladığı katkı ile statü kazanmış olur (Özden ve Turan, 2011, s. 111-112).

2.5.3. Ekonomik işlevi

Eğitim sistemi içerisindeki ekonomik işlev, ekonominin getirdiği ihtiyaçlara karşı gelecekte tüketicilere gerekli bilgileri veren, insan gücü ve beyin gücünü yaratmaktır. Araştırmalar sonucunda üretimde artışın olması ile eğitim seviyesinin gelişmesi arasında doğru orantı olduğunu görülmüştür (Tezcan, 1985, s. 72-73).

2.5.4. Siyasi işlevi

Siyasi bakımdan eğitime bakılacak olursa iki görev göze çarpmaktadır. İlk görevi olan mevcut siyasi sisteme bağımlılığı sağlamaktır. Bu sayede bireylere bu eğitimi vererek dayanışma ruhu kazandırmayı hedeflemektedir. İkinci görevi olan işlevine bakılacak olursa bireylerin seçimi ve eğitilmesiyle ilgilidir. Bu süreç içerisinde okullar ve verilen eğitimler önemli rol oynar (Tezcan, 1985, s. 65-66).

2.5.5. Gizli işlevi

Eğitimin açık işlevi dışında bakıldığında bireylere dolaylı bir şekilde sağlamış olduğu yararlar da görülmektedir. Eğitim sürecini bireylerin açık işlevlerinin toplum hayatına hazırlanırken çoğu zaman farkında olunmadan gizli işlevleri de etkilenmektedir. Eğitimin gizli işlevleri arasında eş seçme, tanıdık sağlama, statü kazandırma, işsizliği önleme, çocuğun ekonomik sömürsünü engelleme gibi işlevler olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2014).

2.6. Öğrenme

Öğrenme insanoğlunun en önemli yeteneklerinden biridir. İnsan yaşamının olmazsa olmazıdır öğrenme. Doğumla başlayan ve hayat boyu devam eden bir sürecin en büyük parçası olan öğrenme, kişilere göre daima farklılık göstermektedir. Yani öğrenme bireylerin zihinsel faaliyetlerinin, öğretim süresince bilgiyi nasıl algılayıp nasıl işlediğinin bilinmesidir.

Öğrenmenin birçok tanımı yapılmıştır. Curry (1983)'e göre öğrenme hem bir süreç hem de bir ürün olduğunu belirtmiştir. Öğrenmede sürecin uyarlanabilir, gelecek odaklı, bütünsel, bireyin bilişselini etkileme, duygusal sosyal ve ahlaki gönüllülük becerileri olarak göstermiştir. Ürün olarak ise, davranışta ve potansiyel davranışta nispeten bir kalıcı değişiklik olarak tanımlamıştır (Curry, 1983, s.1-25).

Doğduğumuz andan itibaren hayatımızın son anına kadar bizi ilgilendiren en önemli kavramlardan biri öğrenmedir. Öğrenme sürecinin biyolojik ve psikolojik farklılıklar nedeniyle kişiden kişiye değiştiği bilinir (Abidin ve ark, 2011, s. 143).

Öğrenme “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlanır (Özden ve Turan, 2011, s. 6).

Yaşam boyu bizimle birlikte olan öğrenme sürecinin pek çok tanımının yanı sıra aşağıdaki şekilde de özetlenebilir.

Bu bilgiler doğrultusunda öğrenmenin niteliklerini şu şekilde açıklayabiliriz;

- a. Öğrenme davranışta bir değişimin meydana gelmesi halidir.
- b. Davranıştaki değişim oldukça kalıcı ve uzun sürelidir.
- c. Öğrenme bireyin aktif oluşunun, birtakım edimlerde bulunmamasının ya da yaptığı egzersizin sonucudur.
- d. Öğrenme gerçekleşmiş ise transfer edilmesi söz konusudur (Kılıç 2014, s. 169).

2.7. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenme pek çok faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler temelde üç başlık altında toplanabilir. Öğrenme ile ilgili faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler ve öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler. Aşağıda bu faktörlerden her biri için ayrı ayrı ele alınmış bir öğrenmeyi nasıl etkileyeceği gösterilmiştir (Bacanlı, 2018, s. 195).

2.7.1. Öğrenen ile ilgili faktörler

- a. Türe özgü hazır oluş
- b. Olgunlaşma
- c. Genel uyarılmışlık düzeyi
- d. Eski yaşantılar
- e. Gudu
- f. Dikkat

2.7.2. Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler

- a. Öğrenmeye ayrılan zaman
- b. Öğrenilen konunun yapısı
- c. Aktif katılım
- d. Geri bildirim

2.7.3. Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler

- a. Telaffuz edilebilirlik
- b. Anlamsal çağrışım
- c. Kavramsal gruplandırma

2.8. Öğrenen ile ilgili faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencilerin iyi bir öğrenmeye sahip olabilmesi için gereken özellikleri ifade eder. Bu özelliklere ait kısa bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

- a. Türe özgü hazır oluş; Öğrenecek olan bireyin, istenilen davranışı göstermek için gerekli biyolojik donanımına sahip olması durumuna denir.
- b. Olgunlaşma; Organizma türe hazır oluş durumunda olabilir, fakat gerekli olgunluğa ulaşmamış ise öğrenme yine sağlanamayacaktır. Bu nedenle birey yaş açısından ve zekâ açısından olgunlaşma önemlidir.

- c. Genel uyarılmışlık hali ve kaygı; Uyarılmışlık düzeyi bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak söylenebilir. Birey dışarıdan çok az uyarı alıyorsa, genel olarak uyarıcılara karşı kapalı ise, uyarılmışlık hali düşük, çok fazla uyarıcı almışsa yüksek uyarılmışlık durumundadır. Bu sebepten dolayı öğrenme zorlaşabilmektedir. Bu yüzden orta seviye uyarılmışlık hali olması gerekmektedir.
- d. Eski Yaşantılar; Öğrenmenin meydana gelebilmesi için belirtilen özelliklerin yanı sıra, uygun daha önceden edilmiş bilgilerin de olması gerekmektedir. Kişi öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bir bilgiye sahip ise öğrenme kolaylaşabilir. Tabii tam tersi olma durumu da daima göz önünde bulundurulmalı. Bu durumdan eski yaşantılar öğrenme üzerindeki etkisi değişiklik gösterebilir.
- e. Güdü; Bireyin öğrenmek için harekete geçiren durumdur. Bireyler öğrenmeye güdülenmiş olursa öğrenmeyi o kadar kolay sağlarlar.
- f. Dikkat; Bireyin bilincinin bir noktaya odaklanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için bireylerin derslerde dikkatli olması gerekmektedir (Bacanlı, 2018, s.195-202).

2.9. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler

Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler iyi bir öğrenmenin sağlanması için gerekli olan öğrenme yöntemlerini ifade eder. Bu yöntemler aşağıda belirtilmiştir.

- a. Öğrenmeye ayrılan zaman; Öğrenme için ayrılan zaman dilimi dikkate alındığında, ara sıra çalışma ve toplu bir şekilde çalışma olarak ele almak mümkündür. Aralıklı yapılan çalışmalarda ders konusunun her gün ya da her hafta tekrar edilerek derse sistemli bir şekilde çalışılması anlamına gelmektedir. Toplu yapılan çalışmalarda ise derslere sadece sınav zamanı çalışılmasını ifade etmektedir.
- b. Öğrenilen konunun yapısı; Ele alınan konuların işleniş tarzına göre öğrenme yöntemleri parçalara bölünerek çalışma ya da bütün halde çalışma olarak iki gruba ayrılabilir. Genel olarak eğitimde bütünden parçalara bölünerek eğitim verilmesi önerilir. Böylece konunun anlaşılması daha rahat olacağı düşünülmektedir.
- c. Öğrencinin aktif katılımı; Öğrencilerin aktif ya da pasif oluşları ele alındığında öğretim de kullanılan yöntemlerini “dinleme, yazma, okuma, anlatma” şeklinde bir

sıra halinde yerleştirebilir. Anlatmaya yönelik durumda olan öğrencilerde dinleme durumunda olan öğrencilerden daha fazla öğrenme sağladıkları görülmüştür.

- d. Geribildirim; İyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediklerini ya da ne kadar öğrendiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilir (Bacanlı, 2018, s. 202).

2.10. Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler

Öğretmenlerin öğrenme üzerindeki tek etkisi gerek öğrencilerle gerek öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili durumlarında etkili olabilmektedir. Öğrenme malzemelerinin birtakım özellikleri mevcuttur. Bunlar öğrenmeyi ya zorlaştırır ya da kolaylaştırır. Bu özellikler aşağıda belirtilmiştir.

- a. Algısal ayırt edebilirlik; Algıda önemli olan ve öğrenmenin temelini oluşturan kurallar vardır. Bu kurallara bakıldığında çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir. Belirli bir konu içerisinde özellikle bir vurgunun özel olarak odaklanılan konular daha çabuk ve daha iyi öğrenilir.
- b. Anlamsal çağrışım; Öğrenilmek istenilen konuların bazıları başka bilgi ile örtüştürülerek bireylere yansıtılmalıdır. Örneğin bir kelime söylendiğinde, aklına ilk gelen ilk şeyin yanı sıra diğer kelimelerinde gelebilmesidir.
- c. Kavramsal gruplandırma; Birçok bilginin ya da kavramlar ile karşı karşıya kalındığında öğrenme malzemesinin bütünleştirilmesi ile öğrenmenin artırılmasıdır. Birbirlerine benzeyen kavramlar ile öğrenme daha kolay sağlanmaktadır (Bacanlı, 2018, s.204).

2.11. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri terimi kişilerin bilgiyi farklı şekillerde öğrendiğini ifade eder. Son yıllarda öğrenme stilleri kavramı sürekli bir etki kazanmıştır. Makalelerde yoğun ilgi görmüştür. Öğrenme stilleri kavramı, eğitim sisteminin her kademesinde eğitimciler tarafından ortaya çıkarılmıştır (Pashler ve ark. 2009, s. 105-119).

Bir öğrenme stili, öğrenme durumunda, bireyin tipik problem çözme, düşünme, algılama ve hatırlama tarzının uygulanması olarak da tanımlanabilmektedir (Cassidy, 2004; s.419-444). Öğrenme stilleri üzerinde çok uzun süre çalışmalar gerçekleştiren Rita Dunn (1993) öğrenme stillerini şu şekilde tanımlamaktadır: “öğrenme stilleri her bir bireyin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü belirlediği yolları kullanmasıdır” (Boydak, 2017, s. 3).

Yaşam boyu öğrenme toplumlarda hiç olmadığı kadar önemli bir değerdir. Bunun sebebi farklı insanların nasıl öğrendiklerini anlamak, başarılı bir öğrenme ve öğretmenin anahtarıdır. Her insanın işleyişini, korunmasını, bütünleşmesini ve yeni bilgi, becerilerin kazanılmasını öğrenme stilleri belirler. Bireyler kendi birikimleri kullanarak kendi öğrenme stillerini belirler. Bireyler öğrenmede bir sonraki adımı belirleyerek bunları gerçekleştirmeye yönelirler. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek öğrenmedeki bağına daha kuvvetli hale getirir. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme stillerini anlayamazsa öğretimde uyumsuzluklar gözlenebilir (Prashnig, 2000). Bu nedenle öğretmenler insanların yaşadıkları dünyada nasıl öğrendiklerini, insanların nasıl işler yaptığını, sorunları nasıl gördüğünü ve bunlarla ilgili nasıl çözümler ürettiklerini anlamaya çalışmalıdırlar.

2.11.1. Öğrenme stilleri nasıl gelişir?

Bireylerin öğrenme stillerinin gelişmesinde en büyük pay biyolojik farklılıklar olarak bilinmektedir (Thies, 2000, s. 55-61). Yeni ve zor akademik bilgiler bireylerin öğrenme stillerini etkilemektedir. Bireylerin öğrenme stili tercihlerini etkileyen etmenler olarak aşağıdakiler söylenebilir;

- a. Sessiz bir ortam
- b. Öğrenme ortamındaki parlak veya düşük ışık
- c. Kesintisiz ya da aralıklı çalışma şekilleri
- d. Algısal modlar (işitsel, görsel, dokunsal ve kinestetik)
- e. Sınıf ortamında pasif ya da aktif olma durumu (Dunn ve Dunn, 1992;1993)

2.12. Öğreme Stil Modelleri

Öğrenme stili, bireylerin öğrenme farklılıklarını ortaya koymak için kullanılan tanımlardır (Butler, 1993). İnsan zihninin nasıl çalıştığını ve bilgileri nasıl anladığını ve bu bilgileri nasıl işlediğini değerlendirmek amacıyla birçok çalışmalar yapılmıştır. Sonuç olarak bireylerin öğrenme tarzını değerlendirmek amacıyla birçok öğrenme stillerine ait modeller geliştirilmiştir. Öğrenme stilleri bilginleri insan kişiliğinin farklı şekillerde olduğunu yorumlasalar da tüm öğrenme stillerinin ortak iki temel noktası olduğunu söylemişlerdir. Birincisi öğrenme sürecinin üzerine odaklanmasıdır. Tüm öğrenme stillerinde bireylerin bilgiyi nasıl benimsedikleri, bilgi hakkında nasıl düşündükleri ve sonuçların nasıl değerlendirdiklerini incelemektedirler. İkinci ortak noktaları ise; bireylerin öğrenme stilleri kişisel ve bireyselleşmiş düşünce ve duygu eyleminin sonucu olarak görmektedirler (Silver, Strong ve Perini 2009, s. 31).

Eğitimciler kendi öğretim stillerini değerlendirerek öğrencilere vermiş oldukları öğrenme stilleri arasındaki farkları değerlendirebilirler. Butler (1993)'ın yapmış olduğu araştırmalar sonucunda öğretmenin tutum ve eylemleriyle öğrenciler arasında bir bağ olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler tutumlarını öğrencilerine göre ayarlayabilir ve öğrenmelerini onların gözünden görebilmektedir. Öğrenme stillerinin birçok ve bazılarının da karmaşık olarak tanımları olduğu göz önünde bulundurularak; öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları basitçe ve daha hızlı bir yolla anlayabilmeleri için görsel, işitsel, kinestetik öğrenme stillerine dikkat etmeleri gerekmektedir (Pritchard, 2009, s. 56). Öğretmenler öğrenciyi öğrenme konusunda yönlendirmeler yaparak kendi öğrene stillerini ortaya koymasını sağlamıştır.

Farklı bilim adamları öğrenme stillerini açıklamaya çalışmışlardır. Bu sayede birçok model geliştirmişlerdir. Bu modellere ait detaylı aşağıda yer almaktadır.

2.12.1. Kolb'un deneysel öğrenme modeli

Dewey ve Lewin'in daha önceki çalışmalarına dayanan Kolb (1984), "eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir" temeline oturttuğu bu model, felsefe ve bilişsel yaklaşımların

geleneğine bağılı olarak ortaya çıkan bir öğrenme teorisidir (Zuber ve Skerrit, 1992a, s. 98). Kolb'un bu öğrenme modeli genel olarak öğrenmenin süreçlerinin açıklaması olmaktadır (Henry, 1989, s. 25-37). Kolb modeli, öğrencilerinin bilgileri nasıl algıladığına ve nasıl bir yolla işlediğine odaklanır (Kelly, 1997).

Kolb'un modeli dört aşamalı öğrenme döngüsüne dayanan dört genel öğrenme stilinden oluşmaktadır. Kolb'a göre nerdeyse her birey tüm öğrenme biçimlerini belirli bir dereceye kadar kullansa da her kişinin tercih ettiği bir öğrenme stili vardır (Pritchard, 2009, s. 49-50).

Kolb ve Fry (1975)'in yapmış olduğu çalışmada etkili öğrenmeye yol açan dört yetenek belirlemiştir.

- a. Somut deneyimler
- b. Yansıtıcı gözlem
- c. Soyut kavramsallaştırma
- d. Aktif deney

Birinci aşama olan somut deneyimde öğrenciler, yeni deneyimlere katılır. İkinci aşamada yansıtıcı gözlem ile bireylerin başkalarının ürettiklerini izleyerek gözlemlerde bulunurlar. Üçüncü aşama olan soyut kavramsallaştırmada öğrenci, yapmış olduğu gözlemlerle teoriler oluşturur. Son aşamada ise aktif deney yaparak öğrencilerin problem çözmede ya da karar vermesinde teorileri kullanmaları gerekmektedir.

Hartman (1995, s. 18-20)'a göre dört öğrenme stilini ele almak için farklı formatlar önermektedir. Dersler, bildiriler soyut kavramsallaştırma için ne kadar iyi görünse de somut olmayan çalışmalar ve aktif deneyler için daha etkilidir. Somut deneyler için elle tutulabilir çalışmalar, yansıtıcı gözlem için faydalı olmaktadır.

Kolb modeline bakıldığında dört adet de öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar;

- a. Değiştiren
- b. Özümseyen

- c. Yerleştiren
- d. Ayırştıran

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler “Nasıl” sorusunu kullanan, problem çözürek ve teknik görevler yaparak öğrenmeyi tercih eden bu öğrenciler için öğretmen; rahatlıkla yanlış yapabilecekleri bir ortamda deneme yanılma yoluyla öğrenmelerini sağlayabilmektedir.

Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler “Ne” sorusunu kullanan, bilgileri mantıki bir sıraya koyarak ve yansıtıcı gözlem kullanarak öğrenmeyi tercih eden bu bireyler için öğretmenlerin uygulayacağı mantıksal ve olgusal dersler etkili olacaktır. Kendi başlarına etkin bir şekilde okuyan ve dinleyen bu öğrenciler için ders kitaplarından okuma ödevleri verilebilir, bağımsız veri toplama, analiz için araştırma yapımaları ya da kütüphanelerde araştırma yapımaları sağlanabilir.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler “Ya”, “ise?” sorusunu kullanan, problem çözüme durumlarında yeni materyalleri uyguladıklarında iyi öğrenen bu tür öğrenciler için öğretmenler, araştırma yönlendirmeli etkinlikler kullanabilir.

Ayırştıran öğrenme stiline sahip öğrenciler “Neden” sorusunu kullanan bu tür öğrencileri için öğretmenler; her türlü tartışma yöntemini ve grup projelerini kullanabilir (Güven ve Özerbaş, 2018, s. 80-81).

2.12.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1993) Öğrenme Stilleri Modeli, öğrenme stili modellerinde ünlü modellerden biridir. Bu model, bir bireyin sahip olduğu hem biyolojik hem de bireysel gelişimsel niteliklerin ve bir kişinin nasıl yeni bilgi ve beceriler edindiğini temsil eder. Bu kişinin kendine özgü özelliği ile gösterilir. Dunn ve Dunn Öğrenme stili modeli çevre, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik unsurdan oluşur.

Dunn (1999)'a göre öğrencilerin başarısız olma nedeni öğretim programları olarak görülse de bu şekilde olmadığını, öğrencilerin kendilerine bilgi olarak ne öğretilirse öğretilsin öğrenecek kapasitede oldukları bilinmektedir. Fakat doğru öğrenmenin sağlanması için öğretilecek konuların öğrenme stillerine cevap veren ve uygun olan yöntem ile yaklaşmaları gerekmektedir. Dunn ve Dunn; öğrenme stillerinin bireyin çevresel, duygusal, sosyolojik, fiziksel ve psikolojik olmak üzere beş alandaki tercihlerine dayalı olduklarını söyler (Güven ve Özerbaş, 2018, s. 75-76).

Bu beş öğrenme stili uyarıcısı ve her bir uyarıcı için bazı unsurlar, Dunn ve Dunn tarafından tanımlanmıştır (Hawk ve Shah, 2007, s. 1-19). Ayrıca uyarılara dahil olan elementler çevresel uyarılar olarak kabul edilen ses, ışık, sıcaklık ve oda tasarımıdır. Motivasyon, sorumluluk ve yapı duygusal uyarıcı olarak kabul edilir. Yalnız öğrenmek, bireyle öğrenme, akranlarla ve bir öğretmenle öğrenme ise sosyolojik uyarılar olarak kabul edilir. Algısal, öğrenirken alım, gün boyu enerji düzenleri ve hareketlilik ihtiyaçları fizyolojik uyarılar olarak kabul edilir. Global veya analitik, yarım küre ve dürtüsel veya yansıtıcı ise psikolojik işlem uyarıcıları olarak kabul edilir (Alasya, 2011).

Dunn, kısa öyküleri, çizimleri ve grafikleri tercih edenlerin küresel öğrencilerin öğrenme tercihleri olduğunu belirtir. Öte yandan Dunn, bilgileri yeni öğrendiklerinde analitik öğrencilere art arda vermesi gerektiğini söyler. Öğrenmenin sağlanması için bilgilerin parça parça olarak bir araya getirilmesini gerektiğini savunmaktadır.

2.12.3. Gregorc öğrenme stili

Bir çoğumuz, dünyanın eşsiz bireylerle dolu olduğunu kabul etmekteyiz. 1970'lerin başlarına bakıldığında bir öğretmen, bir okul yöneticisi ve eğitim profesörü olan Anthony Gregorc (2000), bir öğrenme stili üzerinde bireylerin nasıl, niçin, ne yapabilecekleri ve yapamayacakları sorusunu cevap bulabilmek için çalışmalar yapmıştır.

İlk yapmış olduğu araştırmalar sonucunda Gregorc “öğrenme stili modelini” 1982 yılında geliştirmiştir. Bu öğrenme envanteri, bireylerin yeteneklerini ya da bilgiyi öğrenme ve ifade etmek için kullandıkları kanalları tanımlayan öz analiz aracıdır. Kişinin kendi

becerilerinin ortaya çıkışı, bireylerin stilini belirlediğini savunmuştur (Gregorc, 1982). Stil ayrıştırıcı, yetişkinler için özel olarak tasarlanmıştır. Bu öğrenme envanteri lise çağındaki ve küçük yaşlardaki bireyler için uygulanması olanaksızdır.

Kapsamlı olarak yapılan araştırmalar sayesinde, Gregorc (2000) bireylerin algı ve sıralama için dört kanal tanımlamıştır.

- a. Somut- Sıralı
- b. Soyut- Sıralı
- c. Soyut- Rasgele
- d. Somut- Rasgele

Somut – Sıralı Öğrenme: Bu öğrenme kanalında öğrenciler, birey odaklı değil ürün odaklı ve sıralı objektif olarak tanımlanırlar (Gregorc, 1982). Bu öğrenmede güçlü olan kişiler düzenli ve adım adım ilerleyerek öğrenmeyi sağlarlar. Öğrenme tercihlerini aktivitelerden yana kullanırlar (Butler, 1993).

Soyut – Sıralı Öğrenme: Bu öğrenmede öğrencinin değerlendirmeleri mantıklı ve rasyoneldir. Bu tür öğrenmeye sahip bireyler okuma ve analiz etmeyi, ders vermeyi ve tartışmayı öğrenmede tercih ederler (Butler, 1993).

Soyut – Rasgele Öğrenme: Soyut öğrenen bireyler insan odaklı ürünler değil daha çok hayal gücünde canlandırarak öğrenmeyi sağlarlar (Gregorc, 1982). Bu kategorideki bireyler, grup etkileşimi ve iletişimine imkân veren temalar, fikirler, duygular ve etkinlikler ile öğrenmeyi tercih ederler (Butler, 1993).

Somut – Rasgele Öğrenme: Bu öğrenmeye sahip bireyler deneysel ve risk alarak öğrenmeyi sağlarlar (Gregorc, 1982). Bireyler olarak, aktif araştırmayı ve uygulamayı tercih eden bireyler öğrenme ve benzeri etkinliklere yönelik deney ve problem çözme yaklaşımlarını tercih ederler (Butler, 1993).

2.12.4. McCarthy öğrenme stili

McCarthy (1987) öğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve aldıkları bilgiyi işlemede yeteneklerini, kullanmadaki tercihleri olarak tanımlamıştır. McCarthy, öğrenme stili modelinin temelini, Kolb öğrenme stili modelinden almıştır.

McCarthy (1980)'nin ortaya koyduğu 4MAT öğrenme modeli bireylerin öğrenme stillerine deneyimsel yaklaşımlarla gerçekleşeceğini anlatmaktadır. Öğrenme stilleri, bireylerde temel karakteristik öğrenmeyi aktif etmektedir (Dunn ve Griggs, 2000). Örneğin bazı bireyler görsel uyarıcıları tercih ederler.

McCarthy'nin bu modelinde, öğrencilerin öğrenme tercihleri, algılamayı, hissetmeyi analiz etmeye ya da gözlemlemeyi, kavramları düşünmeye ve bunları uygulamaya geçiren dört temel bileşen ile tanımlar. Bu modellere sırasıyla bakıldığında aşağıdaki gibidir;

- a. Motivasyon
- b. Konsept Geliştirme
- c. Pratik
- d. Uygulama

Modele bakıldığında dört öğrenme stilinin beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanması konusunda daha baskın olduğu görülmektedir (Statt, Plummer ve Marinelli, 2001, s. 34-37).

McCarthy öğrenme modelinde ilk olarak öğrencinin ilgisini çekerek onu motive etmek için uygulamalı deneyimler gerçekleştirilir. İkinci kısımda ise kavramı adımlara ayırma, sorgulama, açıklama ve gösterme ve bunu hayata geçirmeyi planlamaktadır. Bir sonraki adımda bireylere otorite sağlayarak, öğretmenin rolünü kolaylaştırmak için pratikler yapılmaktadır. Son bölüme bakıldığında ise öğrencilere oyun ve yarışma temposuyla öğrenmeyi sağlamak için katılar yapılmaktadır (Statt,Plummer ve Marinelli, 2001, s. 34-37). Bu öğrenme modeli ile fiziksel olarak öğrenme yöntemlerini optimize etmenin yolu

bulunmuş olur. Çünkü bireyler tercih ettikleri öğrenme stili ve diğer öğrenme stili arasındaki farkları anlamaya başlarlar (Statt, Plummer ve Marinelli, 2001, s. 34-37).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere konuları öğretmede etkili bir yaklaşım sunabilmeleri için, sadece oyunların unsurlarını göz önüne almaları değil, bireylerin öğrenme stillerini ve duyuşal-motorik özelliklerinin de farkında olmaları gerekmektedir (Brunner ve Hill, 1992, s. 57-61).

Oyun oynatarak öğretme ve öğrenmeyi kinestetik ya da deneysel öğrenme stili olarak görülmektedir, fakat görsel tercihleri olan öğrencilerin de öğrenmeyi görsel olarak destekleyecek unsurlar da bulundurulmalıdır. Benzer şekilde işitsel öğrenme becerisine sahip bir bireyin, belirli bir beceriyi öğrenirken işitsel anahtar kelimeleri bireye belirterek, bireyler daha iyi öğrenme sağlayabilmektedir (Hannaford, 1995; Prashnig, 1996,1998).

2.12.5. Felder ve silverman'ın öğrenme stilleri

Literatüre bakıldığında Kolb (1984), Honey ve Mumford gibi farklı öğrenme stili modelleri mevcuttur (1986). Buradan yola çıkarak Felder ve Silverman (1988) her biri farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar ile öğrenme stili önermişlerdir. Bu model birkaç yıldır üniversitelerde başarı ile kullanılmıştır (Clarke ve arkadaşları, 2010, s.837-848, Frene ve arkadaşları, 2009; s.146-162, Franzoni ve Assar 2009, s. 15-29, Graf ve arkadaşları, 2008, s. 122-137, Swanepoel, 2013, s. 263-273, Patterson, 2011, s. 10-30).

Öğrenme tiplerinde Felder-Silverman modeline daha çok eğilim göstermekteyiz. Çoğu öğrenme stilinde modeller birkaç grupta sınıflandırılırken, Felder ve Silverman dört boyutlu olarak, ayrıntılı bir şekilde öğrenme stiline odaklanarak öğrenmeyi ele almıştır.

Bu modellere bakıldığında yapılan kategoriler şu şekildedir;

- a. Algılama-Sezgisel
- b. Sözel-İşitsel
- c. Aktif-Yansıtıcı
- d. Sıralı-Küresel

Felder ve Brent (2005)'e göre öğrenme stilleri kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir; Algılama ile öğrenenler pratik, somut ve gerçek bilgilere yönelik öğrenme sağlarlar. Sezgisel öğrenenler daha çok kavramsal, yenilikçi ve kuramlarda altta yatan anlamları öğrenmeye yöneliktir.

Aktif öğrenenler, bilgileri deneyerek ve gruplar halinde çalışmalar yaparak öğrenme sağlarlar. Yansıtıcı öğrenen bireyler ise bir şeyleri düşünerek ve yalnız kalmayı tercih ederek öğrenmeyi sağlarlar.

Görsel öğrenme sağlayan bireylerde resimler, şemalar ve akış şemaları gibi sunulan malzemeler ile görsel bağlantı kurarak öğrenmeyi sağlarlar. Sözlü öğrenen bireyler yazılı ya da sözlü açıklamaları tercih ederek öğrenme sağlarlar.

Sıralı öğrenme sağlayan bireyler düşüncelerinde planlı ve düzeli bir şekilde öğrenme eğilimi gösterirler. Öğrenmeyi yavaş ve tümevarım yöntemi ile sağlarlar. Küresel öğrenme sağlayan bireyler ise bütünseldir. Bilgiyi bütün bir şekilde öğrenme eğilimi göstermektedirler.

2.12.6. Grasha ve riechmann öğrenme stili modeli

Cincinnati Üniversitesinde Psikolojik Profesörü Anthony Grasha, 1974 yılında Sheryl Riechmann ile birlikte üniversite öğrencilerinin derse katılım stillerini belirlemek amacıyla Grasha- Riechmann Öğrenme Stili ölçeğini geliştirmiştir (Loechelt, 2002, s. 89).

Grasha ve Riechmann'da 1996 yılında bir öğrenme stili modeli geliştirmişlerdir. Grasha-Riechman modeli bireyleri bütünleştirmeye yönelik öğrenme stili olarak görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme stili özelliklerini geliştirmede en çok tercih edilen öğrenme stili modeli olarak görülmektedir (Ford, Robinson, Wise, 2016, s. 3-13). Grasha ve Riechmann Öğrenme Modeli, sosyal etkileşim yaklaşımına dayalı bir modeldir. Bu model, öğrencilerin kişiliğini ve bilişsel özelliklerini değerlendirmek yerine, öğrencilerin sınıf etkinliklerine karşı tutumlarını inceler. Bu nedenle, bu model özellikleri öğrenme

stilllerinin tanımlanmasında öğrenme tercihleri sosyal ve duygusal boyutlarına odaklanmaktadır. Bu modele göre, altı öğrenme stili üç kategori olarak sınıflandırılmıştır. Her kategori de bir bipolar olarak devamlılıkla düzenlenmiştir. Bu öğrenme stilleri rekabetçi, işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve bağımsızdır. Grasha'nın vurguladığı gibi bir öğrenci bir öğrenme stiline diğer bir stilden daha fazla özelliklerine sahip olabilmektedir. Bu baskın özelliklerin gözlemlenmesi sınıf ortamında kolaydır. Her öğrencinin baskın bir öğrenme stili vardır. Her bir kişi baskın öğrenme stiline ek olarak birde fazla stile sahiptir (Bhat, 2014, s.9-12).

Bu öğrenme stiline asıl amacının “bireylerin bilgiyi nasıl bir yolla edindikleri, aynı yaş gruplarıyla iletişim içinde olma ve öğrenme süreçlerine katılmayla ilgili yetenekleri etkileyen kişisel özelliklerin neler olduğunu” tanımlamak olduğu söylenebilir. Bu tanıma bakılarak bilgiyi edinme yönüyle bireysel, etkileşim ve katılma yönüyle duyuşsal boyutlarının olduğu tanımlamalardır. Bu öğrenme modelinde öğrenme stillerinin, eğitimsel süreçte ne kadar toplumsal yansımaların olabileceği düşünülse de bunun kişiye özgü değişkenler olarak da bakılmasını gerektiği söylenmektedir (Şimşek, 2004; akt; Vural, 2013). Yapılmış olan sınıflandırmalara bakıldığında, öğrenen bireylerin bilgilerinin hangi düzeyde nasıl öğrendiğinin yanı sıra daha çok bireylerin sınıf ortamında kurduğu etkileşimler üzerinde durulmuştur (Bhat, 2014, s. 9-12).

Grasha ve Riechman tarafından ortaya çıkartılan bu öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme yolunda tercih ettikleri yollara yönelmesi bakımından ele alındığında Dunn ve Dunn öğrenme stiline benzemektedir. Grasha ve Riechmann öğrenme stiline bakıldığında akademik çerçevede öğrenmeye destek çıkan, bu desteği davranış, tutum ve kalıplar olarak oldukça etkili bir şekilde ön plana çıkmıştır. Bu modelde öğrenme stili, “bireylerin bilgiyi edinme esnasında yeteneği ve öğrenme sürecindeki kabiliyetlerin ele alınması” şeklinde tanımlanmıştır (Riding ve Rayner; 1988; akt, Vural, 2013).

Grasha ve Riechmann öğrenme stilleri modeli genellikle üst düzey sınıflarda öğrenim gören bireyler ve üniversitelerde eğitim gören bireyler için daha elverişli olduğu bulunmuş ve bu düzeylerde öğrenim gören öğrencilerde kullanılmıştır. Öğrenme stillerinin değişmeyecek nitelikleri olduğunu vurgulayan Grasha ve Riechmann, her bir

bireyin ya da öğrencinin öğrenme stillerinin sınıftan sınıfa fark edeceğini söylemiştir. Bunun nedeni olarak da sosyal etkileşimleri göstermişlerdir. Her bir ders için bireylerin sunacağı tutumlar ve davranışlar farklılıklar gösterebilmektedir.

Bu nedenle Grasha ve Riechmann öğrenme stillerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirmiş oldukları bu ölçek, belirli bir dersi ölçmek ve genel bir değerlendirme yapmak için iki farklı türde geliştirilmiştir. Bu nedenle, Grasha ve Riechman tarafından geliştirilen bu ölçek, diğer öğrenme stilleri modellerinden farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu farklılıklardan biri öğrencilerin kişisel ve zihinsel özelliklerinin genel olarak değerlendirilmesinden çok, öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları tutum ve davranışlarına göre planlanan bir model olarak tasarlanmış olmasıdır. Bu yönüyle Grasha ve Riechmann'ın 1996 yılında ortaya çıkartmış oldukları bu sınıflandırma, öğrencilerin “kişisel ve zihinsel” özelliklerinin genel değerlendirmesinden daha çok öğrencilerin sınıf etkinliklerine karşı olan tutumlarının temelini oluşturduğu bir öğrenme stili olduğu görülmektedir (Montgomery ve Groat, 1998; akt; Vural, 2013).

Grasha ve Riechman Öğrenme Modelinin her bir stili Grasha tarafından açıklanmıştır. Grasha ve Riechmann, öğrencilerin öğrenme gerçekleştirdiği ortamlarda tercih ettikleri öğrenme stil kalıplarını; öğrencinin öğrenmeye ilişkin yaklaşımları, öğretmenlerinin ve diğer öğrencilerin görüşleri ve ders uygulamalarına ilişkin tepkiler olmak üzere üç boyutta açıklamışlardır (Jonassen ve Grobowski, 2012; akt: Vural, 2013). Bu boyutlara bakılarak öğrenme stilleri aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

- a. Bağımsız / Bağımlı
- b. Yarışmacı / İşbirlikçi
- c. Bağımlı / Bağımsız

Bağımsız Öğrenme Stili: Bağımsız öğrenme stiline sahip bireyler kendi başlarına öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenme yeteneklerine güvenirlir ve grup projeler yerine bağımsız ödevleri seçerler. Öğrenci merkezli öğrenmeyi genel olarak tercih ederler. (Bhat, 2014, s. 9-12). Bağımsız öğrenmeyi tercih eden öğrenciler kendi kendilerine

çalışmalarında tercih ederler. Kendileri için düşünmeyi severler ve öğrenmede yeteneklerine daima güvenirler. Önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih ederler. Kendilerine güvenen bireylerdir (Sahoo ve Chandra, 2013, s. 33-45).

Bağımlı Öğrenme Stili: Bağımlı öğrenme stiline sahip bireyler, öğretmene ya da akranlarına bir yapı ve rehberlik kaynağı olarak bakar ve ne yapmaları gerektiğini söyleyen otoriter figürler tercih eder (Vural, 2013). Bağımlı öğrenme stiline sahip bireyler öğretmen veya akranları arasında bir otorite ister. Çünkü bir şeyler yapmak için açık talimatlara ve yönergelere ihtiyaç duyarlar. Başka bir deyişle, yapılarının kaynağı öğretmen ve akranlarıdır. Sadece öğrenmeleri gerekeni öğrenirler. Ayrıca öğretmen merkezli öğrenmeyi tercih ederler (Bhat, 2014, s. 9-12).

Yarışmacı (Rekabetçi) Öğrenme Stili: Yarışmacı öğrenci kendi düzeyindeki bireylerden daha iyi performans gösterebilmek için öğrenmek isterler. Bu amaçla öğretmenler eğer bu öğrencilerin kendi performanslarını kanıtlayacak etkinlikler sağlarsa öğrencinin derse ilgisi ve motivasyonu artacaktır. (Güven ve Özerbaş, 2018, s. 89-90). Sınıfı kazan-kaybet durumu olarak görmektedirler. Rekabetçi bireyler sınıftaki diğer öğrencilere göre daha iyi performans sahibi olmak isterler (Baneshi, Karamdoust ve Hakimzadeh, 2013, s. 119-124). Rekabetçi öğrencilerin ödüllendirilmesi gerek, bu yüzden kendi yaşlılarıyla rekabet ederler. Ayrıca sınıf arkadaşlarının üstünde performans göstermeyi tercih ederler. Sınıf başarıları için bu öğrenciler, etrafında fark edilmeyi bekler. Dahası, dikkatin odak noktasında olmaktan zevk alırlar. Genel sınıf tercihlerinde bazıları tartışmalarda, öğretmen merkezli öğretimde ve akranlarından üstün olmalarını sağlayan etkinliklerde lider olmaktadır (Bhat, 2014, s. 9-12).

İşbirlikli Öğrenme Stili: İşbirlikli tarzı benimseyen bireyler, fikirlerini paylaşarak öğrenmenin mümkün olduğunu düşünürler. Bu sayede diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle güçlü bir etkileşime girerler. Çalışmalarında başkalarıyla etkileşime geçerek gruplar halinde konuşmayı tercih ederler (Baneshi, Karamdoust ve Hakimzadeh, 2013, s. 119-124). İşbirlikli öğrenciler diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrenirler. Öğretmenleri ve sınıf içerisindeki arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmayı sağlayarak, sınıf içi etkinliklerde fikir ve becerilerini paylaşıp öğrenmeyi daha

iyi yoluyla sağlarlar (Güven ve Özerbaş, 2018, s. 89-90). Böylece paylaşarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu nedenle bu öğrenciler küçük gruplar halinde ve projeleri ve tartişmalarda bu öğrenciler eğilimlidir.

Kaçınan Öğrenme Stili: Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin sınıf ortamında bulunmaktan hoşlandıkları söylenemez. Diğer öğrenciler ve öğretmenler ile aktivitelere katılmazlar. Sınıf genel olarak onlara sıkıcı gelmektedir (Baneshi, Karamdoust ve Hakimzadeh, 2013, s. 119-124). Bu nedenle öğretmenleri dinlemeyi tercih etmezler. Sınav sistemleri genel olarak öğrenme tercihleri arasında bulunmaz.

Katılımcı Öğrenme Stili: Katılımcı öğrenciler öğrenme etkinliklerine ve tartişmalara açık ve ilgilidirler. Öğrenmeleri için sorumluluk alırlar ve mümkün olduğu kadar çok sınıf içerisinde çalışmayı tercih ederler. Öğretmenlerin beklentilerini karşılamak için oldukça iyi çalışırlar ve iyi iletişim kurarlar. Derse girmenin tadını çıkartır ve dersin gereklerini en iyi şekilde yapmaya çalışırlar (Vural, 2013). Katılımcı öğrenme stiline sahip bireyler kurslara ve sınıf içerisindeki etkinliklere katılmaktan hoşlanır. Ayrıca tartişmalar ve okuma ödevleri genel olarak sınıfta yapmayı tercih ettikleri arasındadır. (Bhat, 2014, s. 9-12).

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında Grasha ve Riechmann Öğrenme Stili Envanteri ile yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu envanter ile eğitimdeki farklı alanlarda gerçekeştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalardan örnekler yer almaktadır.

Sidekli ve Akdoğdu (2017) yapmış olduğu çalışmalarında öğrenme stillerinin sınıf öğretmen adaylarının akademik başarılarını yordama gücünü belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın evrenini Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde 2014-2015 eğitim öğretim güz yarıyılı 4.sınıfta eğitim gören sınıf öğretmeni

adayları oluşturmaktadır. Çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaların verileri “Grasha-Riechman Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerinin katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmen adaylarının çekingen, katılımcı ve bağımlı öğrenme stiline yönelik ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin akademik başarıya yordama gücünü belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda ise altı öğrenme stili ile sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları arasında anlamlı ve orta düzeyde çoklu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarı düzeyi için önemli bir yordayıcı olduğunu belirlemişlerdir.

Tüysüz ve Tatar (2008)’ın yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stilleri belirlenerek, öğrenme stiline öğretmen adaylarının kimya dersindeki başarıları ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1.sınıfta okuyan 186 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Grasha-Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan Öğrenme Stilleri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kimya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kimya dersindeki başarıları için ise yılsonu kimya notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının kimya dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Ural ve Esmer (2017)’ in yapmış oldukları araştırmada, Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılan kursiyerlerin öğrenme stilleri ile düşünme stilleri arasında ilişkiyi ortaya konmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla Stenberg ve Wagner tarafından geliştirilen “Düşünme Stili Ölçeği” ile Grasha-Riechman tarafından geliştirilen “Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Kursiyerlerin kişisel bilgi (yaş, cinsiyet, kurs türü) bir anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Halk Eğitim Merkezi Kurslarına devam eden yetişkinlerin öğrenme ve düşünme stillerinin değişkenlere göre farklılık gösterdiğini bazılarında ise farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Kahyaoğlu, Tan ve Kaya (2013) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1.320, örneklemini ise 260 ilköğretim öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” ile Grasha-Riechmann (1994) tarafından geliştirilen ve Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “öğrenme stilleri ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleği arasındaki tutumun düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Tatar, Tüysüz ve İlhan (2008)'nın yapmış oldukları araştırmada Kimya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemini 112 kimya öğretmeni adayının oluşturduğu araştırmanın verileri Grasha ve Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca en üst düzeyde sahip olunan öğrenme stilleri dikkate alındığında işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stillerine nazaran çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin akademik başarıları ile katılımcı öğrenme stili arasında pozitif bir korelasyonun olduğunu göstermişlerdir.

Karakuyu ve Tortop (2010)' da yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının fizik dersindeki başarılarına ve derse yönelik etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta okuyan 168 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Grasha ve Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Fizik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenme Stili Ölçeği öğrencilerin tercihleri üzerine odaklanarak Bağımsız, Pasif, İşbirlikçi, Bağımlı,

Rekabetçi ve Katılımcı olmak üzere 6 farklı öğrenme stili tanımlamışlardır. Ölçek 5'li Likert tipi ölçek olarak hazırlanıp 60 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin fizik dersindeki başarıları için ise dönem sonu fizik notları kullanılmıştır. Araştırma öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının fizik dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Bakır ve Mete (2014)' in yapmış oldukları çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum ve fen ve teknoloji dersi akademik başarıları) göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Burdur il merkezindeki 24 ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 1494 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği ve Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve kolerasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu vesosyo-ekonomik duruma göre anlamlı olarak değişiklik göstermektedir. Ayrıca öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Süral (2008)'de yapmış olduğu çalışmada aradaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 278 üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha ve Reichmann (1974) tarafından geliştirilen 60 maddelik Grasha-Reichmann "Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada değişken olarak cinsiyet faktörü ele alınmış ve öğrenme stillerine etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak öğrenme stilleri altı alt boyutuyla ele alınarak incelenmiş, öğretmen adaylarının akademik başarılarıyla da kıyaslanarak anlamlı ve kendi içerisinde tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur.

Alemdağ ve Öncü (2015)'de yapmış oldukları çalışmada Kolb Öğrenme Stili Modeline göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemek ve bazı

değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, dört devlet üniversitesinde öğrenim gören, 123'ü kadın ve 228'i erkek 351 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III (KÖSE-III) kullanılmıştır. Bireylerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Gencel (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan KÖSE-III'te 4 ayrı öğrenme stili tanımlanmıştır. Envanter, 4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Veriler, tek örneklem ve iki değişken için χ^2 (Kay-Kare) testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının en fazla Değişirme, sonra sırasıyla Özümseme, Ayırıştırma ve Yerleştirme öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenme stilleri; cinsiyet, akademik başarı durumu ve sporcu olma durumuna göre farklılaşmazken, sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır. 1 ve 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en fazla Değişirme, 2.sınıftaki öğrencilerin Özümseme, 3.sınıftaki öğrencilerin de Özümseme ve Ayırıştırma öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre sınıf değişkeninin, katılımcıların baskın öğrenme stillerini belirleyici bir özellik olduğu söylenebilir.

Çelik ve arkadaşları (2014)'nin yapmış oldukları araştırmada, çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesinde öğrenim gören 479 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre dağılımını belirlemek için tek örneklem kay-kare testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ölçeğinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlara bağlı olarak rekabetçi öğrenme stili yüksek düzeyde bulunurken; bağımsız, bağımlı, katılımcı, çekingen ve işbirlikli öğrenme stilleri orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Kulaç, Narlı ve Ercire (2014)'nin yapmış oldukları araştırmanın amacı İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirleyerek ve bu stiller arasındaki ilişkileri veri madenciliği yöntemleri ile meydana çıkarmaktır. Veri madenciliği bir veri kümesinde örüntülerin veya ilişkilerin bulunması için çeşitli algoritmaların uygulaması olarak ifade edilebilmektedir. Bu amaçla, Dokuz Eylül Üniversitesinde ilköğretim

matematik öğretmenliğinde okuyan 400 öğrenciye, Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde, kadın öğrencilerin %50'den fazlasının, bağımsız en az frekansla daha, rekabetçi öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Erkeklerde ise işbirlikçi ve bağımlı öğrenme stillerine sahip öğrenci sayısı en fazladır. 1. sınıftan 4. sınıfa doğru ise, bağımsız öğrenme stiline sahip olan öğrenci sayısının azaldığı, işbirlikçi öğrenme stiline sahip olan öğrenci sayısının arttığı gözlemlenmiştir. Ağ grafiği incelendiğinde, en güçlü ilişki aynı anda bağımsız öğrenme stili ve işbirlikçi öğrenme stiline yüksek olması ilişkisidir. Diğer bir yandan pasif öğrenme stiline ve bağımsız öğrenme stiline düşük düzeyleri arasındaki ilişkinin grafikte yer almadığı görülmüştür. Karar ağacı modeline bakıldığında ise öğrencilerin öğrenme stillerine ne düzeyde sahip olduklarını belirleyen en önemli özelliğin bağımsız öğrenme stili olduğu görülmektedir. Ayrıca birliktelik kuralları tekniği ile %75 güvenilirlikle çeşitli kurallar oluşturulmuştur.

2.13.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Lang ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan çalışmanın amacı işitme engelli bireylerin öğrenme stillerini belirlemektir. Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin altı öğrenme stili boyutları ele alınarak 100 işitsel engelli üniversite öğrenci ile yapılmıştır. Ayrıca bu 16 öğretmen için karşılık olan altı öğretim vurgu ölçeği kullanılmıştır. Öğrenci ortalama puanları bağımlı, katılımcı, işbirlikçi ve bağımsız boyutları, rekabetçi ve önleyici stilden daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Katılımcı öğrenme stili, ders başarısı ve ders ilgisi ile anlamlı şekilde ilişkilerin bulunduğunu, bu da aktif öğrenmeye vurgu yapılmasının istenebileceğini göstermişlerdir. Eğitimler için, öğrencilerde olduğu gibi, öğretim vurgusu için ortalama puanların işbirlikçi, bağımlı, katılımcı ve bağımsız boyutlar için daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Amira ve Jelas (2010)' ın yapmış olduğu çalışmada Malezya Kebangsaan üniversitesi öğretim görevlisi ve öğrencilerinin öğretme ve öğrenme stilleri incelenmektedir. Grasha-Riechmann (1994) öğretme ve öğrenme stili envanterinin çevrilmiş hali 120 öğretim görevlisi ve 545 öğrenciye dağıtılmıştır. Sonuçlara bakıldığında uzmanlar, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretme stillerinin öğretim üyeleri arasında baskın olduğunu ve öğrencilerin

işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stillerinde daha baskın olduğu görülmüştür. Bulguların sonuçları, dağıtım sistemlerini ve öğrenmenin sonuçlarını geliştirmek için üniversite öğretme ve öğrenme açısından tartışmışlardır.

Sahoo ve Chandra (2013)'nin yapmış olduğu öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalarında uzaktan eğitim gören Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi (IGNOU) öğrencileri ile yapılmıştır. Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği (1996) kullanılmıştır. Örneklem grubu final yılı beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinden toplam 150 kişi oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarında öğrencilerinin büyük çoğunluk olarak işbirlikçi, katılımcı, bağımlı ve rekabetçi öğrenme stillerini benimsediğini ortaya koymuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri ve öğrenme stilleri arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin, bağımlı stilde olanlardan sayıca anlamlı derecede daha fazla olduğu, katılımcı öğrenme stiline sahip bireylerin uzaktan eğitim gören bireylerin kaçınan stile sahip olanlardan daha önemli bir büyüklük olduğunu ortaya koymuştur. Stajyerlerde ise işbirlikli bir tarza sahip olan öğrenci sayısının, rekabetçi öğrenme stiline sahip bireylerle aynı düzeyde olduğunu belirtilmiştir.

Ferrari ve arkadaşlarının 1996 yılında yapmış olduğu araştırmalarında Grasha ve Riechmann öğrenme stili ölçeğinin 60 maddelik versiyonları üç kampüsteki farklı üniversiteye giden birinci sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Araştırmada katılımcı, çekingen ve işbirlikli ölçeklerde kabul edilebilir şekilde bir tutarlılık olduğunu belirlemişlerdir. Ancak bağımlı, bağımsız ve rekabetçi ölçeklerde bu sonuca ulaşamamışlardır. Maddelerin ve ölçeklerin faktör analizleri, hiçbir bireye baskı yapılmadan uygulandığını belirtmişlerdir. Ne örnek ne de ölçek, herhangi bir Grasha ve Riechmann tarafından öne sürülen öğrenim stili ölçeğine benzer yapıda bir ölçek yapılmamıştır. Ancak iki örnekte ölçek puanları teorik olarak boyutlardan biri olan katılımcı-çekingen faktörünü ortaya çıkarmıştır. 60 maddelik versiyonun özellikle bu nedenle 90 maddelik bir versiyon için raporlanan yapıya çok benzediğini belirtmiştir.

Novak ve arkadaşları (2006)'nin yapmış oldukları çalışmanın amacı, ikinci sınıf eczacılık öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme (PBL) öğretmenliği deneyimlerinden önceki ve

sonraki öğrenme stili puanlarını belirlemek ve puanlar ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmektir. Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği, dönem boyu süren probleme dayalı bir öğrenme sınıfından önce ve sonra farmakoterapi laboratuvarı öğrencilerine uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında değişkenlerden bir tanesi olan işbirlikli, hiçbir öğrenme stili düşük olarak belirlenmediğini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin kaçınma öğrenme stili puanları artış göstermiş olup, katılımcı öğrenme puanlarında düşüş olduğunu belirlemişlerdir.

Banesi ve arkadaşları (2014)'nın gerçekleştirdiği çalışma beşerî bilimler ve fen bilimlerinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tahran Üniversitesi, Beşerî Bilimler (n = 421) ve Fen Bilimleri (n = 618) fakültelerindeki lisans ve lisansüstü öğrenciler arasında orantılı tabakalı rasgele örnekleme yöntemi ile 1039 kişi seçilmiştir. Beşerî Bilimler grubunda, 285 kadın ve 136 erkek ve Bilim grubunda, 208 kadın ve 410 erkek yer almıştır. Katılımcılar Grasha-Riechmann öğrenci öğrenme stilleri ölçeğini yanıtlamıştır. Bulgular, kadınların işbirlikli, katılımcı ve bağımlı stillerde erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek ortalamalar elde ettiklerini, ancak kaçınan ve bağımsız stillerde erkeklerin ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilim grubunun işbirlikli, katılımcı, bağımlı ve rekabetçi tarzlardaki tercihleri beşerî bilimler grubundakilerden önemli ölçüde yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Poomar (2004)'ın yapmış olduğu çalışmada yapısal öğretim yöntemlerinin ve teknolojinin, öğrencinin öğrenmesini etkileyen tüm kritik faktörler olan öğrenci öğrenme stilleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeğine dayanan ön ve son testler, üç kolej düzeyindeki kurslarda bir sömestr boyunca öğrenci öğrenme stillerindeki değişiklikleri değerlendirmek için kullanılmıştır. İşbirlikli projeler ve kurs yönetimi yazılımı kullanımı ile birlikte verilen özel öğretim tercihleri sayesinde, değerlendirme sonuçları öğrencilerin eğitiminde önemli bir artış göstermiştir.

BÖLÜM 3. MATERYAL VE METOT YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve özellikleri, verilerin toplanmasında ve verilerin analizine ait bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da şimdi var olan bir olayı olduğu gibi betimlemeyi planlayan araştırma şeklidir. Araştırmaya konu olan bireyleri ya da objeleri, kendi olağan koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Bireyleri herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2011).

3.2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmaya Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Spor Bilimleri Fakültesi (SBF), Marmara Üniversitesi (MÜ) Spor Bilimleri Fakültesi, Trakya Üniversitesi (TÜ) Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) ve Balıkesir Üniversitesi (BÜ) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada çalışmaya katılacak üniversiteler belirlenirken kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi ile çalışmaya katılan bireylerle yüz yüze bir şekilde görüşme sağlanmıştır. Araştırmada, bölümlerde öğrenim gören öğrencilere mümkün olduğunca ulaşılmaya çalışıldığından örnekleme gidilmemiştir. Araştırmaya 2017-2018 öğrenim yılı güz döneminde yukarıda adı geçen üniversitelerde öğrenim gören, kendisine ulaşılan 243 beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 3. ve 4.sınıf öğrencilerine ölçekler dağıtılmış ve gönüllü katılım gösterilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yönelik bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet ve sınıfa göre dağılımları

Sınıf	Cinsiyet	Sakarya		Balıkesir		Marmara		Trakya		Toplam	
		Ün.		Ün.		Ün.		Ün.			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3. Sınıf	Kadın	6	5,4	8	7,1	10	8,9	12	10,7	36	32,1
	Erkek	33	29,5	5	4,5	20	17,9	18	16,1	76	67,9
	Toplam	39	34,8	13	11,6	30	26,8	30	26,8	112	100
4.sınıf	Kadın	6	4,6	8	6,1	7	5,3	11	8,4	32	24,4
	Erkek	27	20,6	21	16,0	25	19,1	26	19,8	99	75,6
	Toplam	33	25,2	29	22,1	32	24,4	37	28,2	131	100

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya SAÜ Spor Bilimleri Fakültesi'nden % 5.4, BÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan % 7.1, MÜ Spor Bilimleri Fakültesinden % 8.9, TÜ Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan % 10.7 oranında (toplam % 32.1) 3.sınıf kadın öğrenci katılırken, SAÜ Spor Bilimleri Fakültesi'nden % 29.5, BÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan % 4.5, MÜ Spor Bilimleri Fakültesi'nden %16.1 ve TÜ Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan % 16.1 toplamda % 67.9 oranında 3.sınıfta öğrenim gören erkek öğrenci katılmıştır.

Çalışmaya SAÜ SBF' den %4,6, BÜ BESYO' dan %6,1, MÜ SBF'den % 5.3 ve TÜ Dumlupınar BESYO'dan % 8.4, toplamda % 24.4 oranında 4. sınıfta öğrenim gören kadın öğrenci katılırken, SAÜ SBF'nden % 20.6, BÜ BESYO'dan % 16, MÜ SBF'den % 19.1 ve TÜ BESYO'dan % 19.8, toplamda % 75.6 oranında 4. sınıfta okuyan erkek öğrenci çalışmaya katılmıştır. 3. Sınıf kadın öğrenci sayısı 36, erkek öğrenci sayısı 76; 4.sınıf kadın öğrenci sayısı 32 ve erkek öğrenci sayısı 99 toplamda 243 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma da veri toplama aracı olarak Grasha-Riechmann (1996) Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeği Zereyak (2005) tarafından Türkçe alanyazına kazandırılmış bir ölçektir. Ancak bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Vural (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma aşamasındaki dil geçerliliği Zereyak (2005) tarafından yapılmış ölçek kullanılmıştır (Zereyak, 2005; akt: Vural, 2013). Ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri gerçekleştirilerek yapılmıştır. Ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktör ve 32 maddeden oluşan bir yapıya indirgenmiştir (Vural, 2013). Uyarlanan ölçeğin uygulama sonuçlarına göre Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin sınıflamasına göre güvenirlik katsayıları

Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği	
Stil Adı	Alfa Değeri
Bağımsız öğrenme stili	.662
Kaçınan öğrenme stili	.644
İşbirlikçi öğrenme stili	.757
Bağımlı öğrenme stili	.650
Yarışmacı öğrenme stili	.815
Katılımcı öğrenme stili	.774
Toplam	.812

32 maddeden oluşan yapının faktör yüklerinin .343 ile .776 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcı ve işbirlikçi öğrenme stilinde dört, bağımsız öğrenme stilinde beş, bağımlı ve kaçınan öğrenme stillerinde 6 ve yarışmacı öğrenme stilinde ise yedi madde yer almaktadır Bağımsız (7,13,19,25,37. maddeler), bağımlı (4,16,34,46,52,58 maddeler), işbirlikli (3,27,39,57 maddeler) yarışmacı (5,11,17,29,35,57,53 maddeler), katılımcı (6,42,48,54 maddeler), ve kaçınan (2,20,26,32,38,50.maddeler). Ölçek beşli likert tipi sorulardan oluşmaktadır: 1= “Kesin Katılmıyorum”, 2= “Kısmen

Katılmıyorum”, 3= “Kararsızım”, 4= “Kısmen Katılıyorum”, 5= “Kesin Katılıyorum” (Vural, 2013).

Madde sayısının 5 ile çarpımından elde edilen toplam puanın madde sayısına bölünmesiyle bireylerin hangi öğrenme stiline girdiği belirlenebilmektedir. Elde edilen bu sonucun değerlendirilmesinde ise üçlü veya beşli gruplandırmalardan yararlanılmaktadır. Bu gruplandırmalar bireyin ilgili öğrenme stiline hangi düzeyde sahip olduğu hakkında bilgi vermektedir. Üçlü değerlendirme için gruplandırmalar; düşük, orta, yüksek iken beşli gruplandırmalarda ise çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek şeklindedir Vural (2013)’ın yaptığı araştırma kapsamında yapılan AFA sonucunda elde edilen değerlendirmeler için oluşturulan üçlü gruplandırma Tablo 3.3’de belirtildiği gibidir (Vural, 2013).

Tablo 3.3. Üçlü değerlendirme için oluşturulan puan aralıkları

Alt Faktör	\bar{x}	Ss*	Düşük	Orta	Yüksek
Bağımsız	3.51	0.63	1.00-2.57	2.58-4.45	4.46-5.00
Bağımlı	2.24	0.85	1.00-1.15	1.16-3.69	3.70-5.00
İşbirlikli	3.42	0.79	1.00-2.22	2.23-4.62	4.63-5.00
Yarışmacı	4.39	0.53**	1.00-3.86	3.87-4.92	4.93-5.00
Katılımcı	2.94	0.88	1.00-1.62	1.63-4.26	4.27-5.00
Kaçınan	3.52	0.84	1.00-2.26	2.27-4.78	4.79-5.00

Tablo 3.3’e bakıldığında grupların belirlenmesinde bağımlı öğrenme stiline ilişkin analizler dışında gruplandırmalarda standart sapma değeri $\pm 1,5$, bağımlı öğrenme stiline yönelik değişkende ortalamanın yüksek görülmesinin sebebiyle de araştırmacı tarafından standart sapma değeri ± 1 olarak temel alınmıştır. Bağımlı öğrenme stiline yönelik grup ortalamalarında diğer faktör gruplarına göre yüksek olmasının sebebi orijinal ölçekte hesaplanan değer ile paralellik göstermesinden kaynaklıdır (Zerayak, 2005; akt: Vural, 2013, s.481-496).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde parametrik veya non-parametrik testler kullanılmasına karar vermek için normal dağılım (Kolmogorov Smirnov) ve varyansların homojenliği (Levene) testleri yapılmış, elde edilen sonuçlara göre verilerin analizinde non-parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir.

Öğretmen adaylarının hangi öğrenme stilinde ne derece daha iyi oldukları ve hangisinde daha baskın olduklarını belirlemek için ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Araştırmada ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde fark çıkan durumlarda, farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR

Bu bölümde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ölçeğine verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Problemin çözümünde elde edilen dataların normal dağılım özelliğine ve varyansların homojenliği testleri yapılmış ve yapılan KMO (Kolmogorov-Smirnov) testinde verilerin normal dağılmadığı belirlendiği ($p<0.05$) için non-parametrik test yapılmasına karar verilmiştir. Bulgular alt problemler şeklinde aşağıda yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemi çözmek için öğrenme stilini meydana getiren her bir alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öğrenme Stilleri	n	X	Ss	Minimum	Maksimum	Seviye
Bağımsız	243	3.78	.77	1.00	5.00	Orta
Bağımlı	243	4.07	.72	1.00	5.00	Yüksek
İşbirlikli	243	3.55	.88	1.00	5.00	Orta
Yarışmacı	243	3.23	.99	1.00	5.00	Düşük
Katılımcı	243	3.61	.99	1.00	5.00	Orta
Kaçınan	243	3.25	.93	1.00	5.00	Orta

Tablo 4,1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bağımsız, bağımlı, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stillerinden elde ettikleri aritmetik ortalamaların 3.23 ve 4.07 arasında değiştiği ve bu değerlerin Vural (2013)’ın belirttiği değerler karşılaştırılması sonucu bağımsız öğrenme stilinde yüksek, yarışmacı öğrenme stilinde düşük, diğer öğrenme stillerinde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın ikinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri eğitim aldıkları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruyu çözümlenebilmek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve fark çıkan üniversitelerde farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testleri yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin üniversitelere göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Üniversite	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılıklar
Bağımsız	SAÜ	72	98.88	3	20.539	0.00	1-2
	BAÜ	42	149.95				1-4
	MAR	62	110.63				
	TRA	67	139.85				
Bağımlı	SAÜ	72	104.85	3	6.506	0.09	
	BAÜ	42	125.18				
	MAR	62	129.72				
	TRA	67	131.51				
İşbirlikli	SAÜ	72	94.06	3	38.696	0.00	1-2
	BAÜ	42	157.74				1-4
	MAR	62	100.44				2-3
	TRA	67	149.57				3-4

Tablo 4.2 (Devamı)

Yarışmacı	SAÜ	72	105.89	3	67.423	0.00	1-2
	BAÜ	42	163.00				1-3
	MAR	62	72.74				1-4
	TRA	67	159.19				2-3
							3-4
Katılımcı	SAÜ	72	110.31	3	54.165	0.00	1-2
	BAÜ	42	166.33				1-3
	MAR	62	76.90				1-4
	TRA	67	148.50				2-3
							3-4
Kaçınan	SAÜ	72	101.11	3	55.295	0.00	1-2
	BAÜ	42	171.10				1-4
	MAR	62	83.75				2-3
	TRA	67	149.07				3-4
Toplam		243					

Tablo 4.2'e bakıldığında farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini oluşturan bağımlı öğrenme stili hariç tüm alt boyutlarda üniversite değişkenine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. (bağımsız öğrenme stili $x^2_{(3)}=20.539$, $p=.00$; işbirlikli öğrenme stili $x^2_{(3)}=38.696$, $p=.00$; yarışmacı öğrenme stili $x^2_{(3)}=67.423$, $p=.00$; katılımcı öğrenme stili $x^2_{(3)}=54.165$, $p=.00$ ve kaçınan öğrenme stili $x^2_{(3)}=55.295$, $p=.00$).

Bağımsız öğrenme stilineki farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Sakarya Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Sakarya Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın ise Trakya Üniversitesi lehine, olduğu bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme stilineki farklılıkların karşılaştırılması bakılacak olursa Mann Whitney U testine göre Sakarya Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir

Üniversitesi lehine, Sakarya Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine, Balıkesir Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Marmara Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir.

Yarışmacı öğrenme stilindeki üniversite karşılaştırılmasının Mann Whitney U testine göre Sakarya Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Sakarya Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi arasındaki farkın Sakarya Üniversitesi lehine, Sakarya Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine, Balıkesir Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Marmara Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğrenme stilindeki farklar incelendiğinde, Mann Whitney U testine göre dağılımlarında ise Sakarya Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Sakarya Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi arasındaki farkın Sakarya Üniversitesi lehine, Sakarya Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine, Balıkesir Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Marmara Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca kaçınan öğrenme stilindeki farklıların Mann Whitney U testine göre bakıldığında Sakarya Üniversitesi ile Balıkesir Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Sakarya Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine, Balıkesir Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi arasındaki farkın Balıkesir Üniversitesi lehine, Marmara Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi arasındaki farkın Trakya Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte

midir?’’ sorusu oluşturmaktadır. Bu soruyu çözümlmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.3’ de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsız	3.sınıf	112	99.44	11137.50	4809.50	0.00
	4.sınıf	131	141.29	18508.50		
Bağımlı	3.sınıf	112	112.05	12550.00	6222.00	0.04
	4.sınıf	131	130.50	17096.00		
İşbirlikli	3.sınıf	112	102.75	11508.00	5180.00	0.00
	4.sınıf	131	138.46	18638.00		
Yarışmacı	3.sınıf	112	98.27	11006.50	4678.50	0.00
	4.sınıf	131	142.29	18639.50		
Katılımcı	3.sınıf	112	104.04	11653.00	5325.00	0.00
	4.sınıf	131	137.35	17993.00		
Kaçınan	3.sınıf	112	93.58	10480.50	4152.50	0.00
	4.sınıf	131	146.30	19165.50		
Toplam		243				

Tablo 4.3’e göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre öğrenme stillerini oluşturan tüm alt boyutlarda 4. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır (Bağımsız öğrenme stili U=4809.500, p=.00; bağımlı öğrenme stili U=6222.00, p=.04; işbirlikli öğrenme stili U=5180.00, p=.00; yarışmacı öğrenme stili U=4678.00, p=.00; katılımcı öğrenme stili U=5325.00, p=.00 ve kaçınan öğrenme stili U=4152.00,p=.00). Bu sonuca göre sınıf düzeyinin öğrenme stilini etkileyen bir unsur olduğu ve 4. sınıf öğrencilerinin tüm stillerde öğrenmeyi daha yüksek oranda tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrenme stilindeki anlamlı farklılıklara bakacak olursak bağımsız öğrenme stilinde 3.sınıf ve 4.sınıf arasındaki anlamlı farklılık 4.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Bağımlı öğrenme stilinde 3.sınıf ve 4.sınıf arasındaki anlamlı

farklılık 4.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. İşbirlikli Öğrenme stilinde öğrenme stilinde 3.sınıf ve 4.sınıf arasındaki anlamlı farklılık 4.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Yarışmacı öğrenme stilinde 3.sınıf ve 4.sınıf arasındaki anlamlı farklılık 4.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrenme stilinde 3.sınıf ve 4.sınıf arasındaki anlamlı farklılık 4.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir. Kaçman öğrenme stilinde 3.sınıf ve 4.sınıf arasındaki anlamlı farklılık 4.sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruyu çözmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.4’ de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsız	Kadın	68	116.16	7899.00	5553.00	0.42
	Erkek	175	124.27	21747.00		
Bağımlı	Kadın	68	131.16	8919.00	5327.00	0.20
	Erkek	175	118.44	20727.00		
İşbirlikli	Kadın	68	123.07	8368.50	5877.50	0.88
	Erkek	175	121.59	21277.50		
Yarışmacı	Kadın	68	123.01	8365.00	5881.00	0.89
	Erkek	175	121.61	21281.00		
Katılımcı	Kadın	68	115.97	7886.00	5540.00	0.40
	Erkek	175	124.34	21760.00		
Kaçman	Kadın	68	121.98	8294.50	5948.50	0.99
	Erkek	175	122.01	21351.50		
Toplam		243				

Tablo 4.4’ye göre çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stillerine ait hiçbir alt boyutta anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (bağımsız öğrenme stili U=5553.00, p= .42; bağımlı öğrenme stili U=5327.00, p=.20;

işbirlikli öğrenme stili $U=5877.50$, $p=.88$; yarışmacı öğrenme stili $U= 5881.00$, $p=.89$; katılımcı öğrenme stili $U=5540.00$, $p=.40$ ve kaçınan öğrenme stili $U=5948.50$, $p=.99$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğrencilerin benzer öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruyu çözmek için Kruskal Wallis H test yapılmış ve fark çıkan yaş gruplarında farkın hangi yaşlar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testleri yapılmış ve sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin yaşa göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bağımsız	18-20	29	99.88	2	4.474	0.65
	21-23	185	127.80			
	24-↑	29	107.12			
Bağımlı	18-20	29	112.19	2	2.262	0.32
	21-23	185	125.74			
	24-↑	29	107.98			
İşbirlikli	18-20	29	109.17	2	4.518	0.10
	21-23	185	127.24			
	24-↑	29	101.41			
Yarışmacı	18-20	29	107.48	2	8.071	0.18
	21-23	185	128.87			
	24-↑	29	92.67			
Katılımcı	18-20	29	101.22	2	4.091	0.13
	21-23	185	126.88			
	24-↑	29	111.62			
Kaçınan	18-20	29	92.28	2	9.281	0.10
	21-23	185	129.68			
	24-↑	29	96.74			
Toplam		243				

Tablo 4.5'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre öğrenme stillerine ait hiçbir alt boyutta anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. (Bağımsız öğrenme stili $x^2=4.474$, $p=.65$; bağımlı öğrenme stili $x^2=2.262$, $p=.032$; işbirlikli öğrenme stili $x^2=4.518$, $p=.10$; yarışmacı öğrenme stili $x^2=8.071$, $p=.18$; katılımcı öğrenme stili $x^2=4.091$, $p=.13$; kaçınan öğrenme stili $x^2=9.281$, $p=.10$). Bu sonuca göre yaşın öğrenme stillerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri akademik ortalamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu soruyu çözümlmek için Kruskal Wallis H test yapılmış ve fark çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testleri yapılmış ve sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik ortalamaya göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Akademik ortalama	N	Sıra Ortalaması	Sd	x^2	p	Anlamlı Farklılıklar
Bağımsız	1.51-2.00	4	107.75	3	5.920	0.21	
	2.01-2.50	22	145.18				
	2.51-3.00	57	133.49				
	3.01-3.50	107	113.16				
	3.51-4.00	53	118.94				
Bağımlı	1.51-2.00	4	140.88	3	1.382	0.85	
	2.01-2.50	22	122.07				
	2.51-3.00	57	128.41				
	3.01-3.50	107	116.89				
	3.51-4.00	53	123.96				
İşbirlikli	1.51-2.00	4	124.63	3	11.926	0.18	
	2.01-2.50	22	165.93				
	2.51-3.00	57	128.31				
	3.01-3.50	107	116.44				
	3.51-4.00	53	108.01				

Tablo 4.6.(Devamı)

Yarışmacı	1.51-2.00	4	139.88	3	6.596	0.16	
	2.01-2.50	22	148.98				
	2.51-3.00	57	131.67				
	3.01-3.50	107	115.83				
	3.51-4.00	53	111.51				
Katılımcı	1.51-2.00	4	123.00	3	7.586	0.11	
	2.01-2.50	22	153.66				
	2.51-3.00	57	124.86				
	3.01-3.50	107	111.04				
	3.51-4.00	53	127.84				
Kaçınan	1.51-2.00	4	148.75	3	24.376	0.00	2-4
	2.01-2.50	22	166.66				2-5
	2.51-3.00	57	135.91				3-5
	3.01-3.50	107	121.39				4-5
	3.51-4.00	53	87.72				
Toplam		243					

Tablo 4.6'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik ortalamalarına göre öğrenme stil tiplerinde sadece kaçınan ($x^2=24.156$, $p=.00$) öğrenme stiline alt boyutunda anlamlı farklılık gösterirken bağımsız, bağımlı, işbirlikli, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stilleri alt boyutlarında anlamlı farklılıklara ulaşamamıştır. (Bağımsız öğrenme stili $x^2=5.920$, $p=.21$; bağımlı öğrenme stili $x^2=1.382$, $p=.85$; işbirlikli öğrenme stili $x^2=11.926$, $p=.18$; yarışmacı öğrenme stili $x^2=6.596$, $p=.16$; katılımcı öğrenme stili $x^2=7.586$, $p=.11$).

Kaçınan öğrenme stiline farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve testin sonucunda anlamlı farklılıkların 2.01-2.50 ile 3.01-3.50 ($U=-2,873$, $p=.004$), 3.51-4.00 akademik ortalamalar arasında ($U=-4,061$, $p=.00$) ve 2.51-3.00 ile 3.51-4.00 akademik ortalamalar arasında ($U=-3,642$, $p=.00$) olduğu ve 3.01-3.50 ile 3.51-4.00 akademik ortalamaları arasında ($U=-2,953$, $p=.003$) olduğu belirlenmiştir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında farkın 2.01-2.50 ve 3.01-3.50 arasındaki farkın 2.01-2.50 lehine, 2.01-2.50 ve 3.51-4.00 arasındaki farkın 2.01-2.50 lehine, 2.51-3.00 ve 3.51-4.00 arasındaki farkın 2.51-3.00 lehine, 3.01-3.50 ve 3.51-4.00 arasındaki farkın 3.01-3.50 lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre

akademik başarı arttıkça, öğrencilerin daha düşük düzeyde kaçınan öğrenme stilini tercih ettikleri söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri lisanslı sporcu olma duruma göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruyu çözümlmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’da verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının lisanslı spor yapma durumuna göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Lisanslı Spor Yapma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsız	Evet	173	130.05	22498.00	4663.00	0.05
	Hayır	70	102.11	7148.00		
Bağımlı	Evet	173	123.65	21391.50	5769.50	0.56
	Hayır	70	117.92	8254.50		
İşbirlikli	Evet	173	132.13	22859.00	4302.00	0.00
	Hayır	70	96.96	6787.00		
Yarışmacı	Evet	173	133.44	23085.00	4076.00	0.00
	Hayır	70	93.73	6561.00		
Katılımcı	Evet	173	130.31	22544.00	4617.00	0.04
	Hayır	70	101.46	7102.00		
Kaçınan	Evet	173	133.63	23117.50	4043.50	0.00
	Hayır	70	93.26	6528.50		
Toplam		243				

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin lisanslı olarak spor yapma durumuna göre öğrenme stil tiplerini oluşturan alt boyutlardan bağımlı öğrenme stili alt boyutu hariç, diğerlerinde lisanslı olarak spor yapanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (bağımsız öğrenme stili $U=4663.00$, $p=.05$; işbirlikli öğrenme stili $U=4302.00$, $p=.00$, yarışmacı öğrenme stili $U=4076.00$, $p=.00$; katılımcı öğrenme stili $U=4617.00$, $p=.04$ ve kaçınan öğrenme stili $U=4043.50$, $p=.00$). Bu sonuca göre, lisanslı olarak spor yapma durumunun, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stil tiplerini belirlemede etkili olduğu söylenebilir.

4.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylar öğrenme stilleri barınma çeşidine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun analizinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar doğrultusunda anlamlı farklılık düzeylerini belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen adaylarının barınma türüne göre öğrenme stillerinin karşılaştırılması

	Kaldığı Yer	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Farklılıklar
Bağımsız	Yurt	47	107.27	4	2.807	0.59	
	Apart	21	129.12				
	Ev	22	130.50				
	Ark. Ev	67	125.12				
	Aile	86	123.71				
Bağımlı	Yurt	47	123.04	4	3.186	0.53	
	Apart	21	105.76				
	Ev	22	114.80				
	Ark. Ev	67	116.99				
	Aile	86	131.14				
İşbirlikli	Yurt	47	121.68	4	3.082	0.54	
	Apart	21	134.36				
	Ev	22	123.57				
	Ark. Ev	67	129.93				
	Aile	86	112.58				
Yarışmacı	Yurt	47	139.83	4	14.652	0.05	1-5
	Apart	21	124.31				4-5
	Ev	22	127.61				
	Ark. Ev	67	165.84				
	Aile	86	99.47				
Katılımcı	Yurt	47	137.63	4	8.997	0.61	
	Apart	21	112.07				
	Ev	22	124.80				
	Ark. Ev	67	133.52				
	Aile	86	106.19				
Kaçıman	Yurt	47	133.35	4	9.230	0.56	
	Apart	21	134.43				
	Ev	22	141.32				
	Ark. Ev	67	126.40				
	Aile	86	104.39				
Toplam		243					

Tablo 4.8’ye bakıldığında öğrencilerin kaldıkları yere göre öğrenme stilleri arasındaki farklılıklar Kruskal Wallis H testi ile incelenmiş ve sadece yarışmacı öğrenme stili alt boyutunda anlamlı farka ($\chi^2=14.652$, $p=.05$) ulaşılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre, yarışmacı öğrenme stillerinin yurttan kalanlar ve aile yanında kalanlar arasında yurttan kalanlar lehine ($U=-3.046$, $p=.002$), arkadaşlarıyla kalanlar ve aile yanında kalanlar arasında arkadaşlarının yanında kalanlar lehine ($U=-3.413$, $p=.001$) olduğu belirlenmiştir. Kalma yerine göre yapılan karşılaştırmalarda yarışmacı öğrenme stili dışındaki hiçbir alt boyutta anlamlı farka rastlanmamıştır (bağımsız öğrenme stili $\chi^2= 2.807$, $p=.59$; bağımlı öğrenme stili $\chi^2= 3.186$, $p=.53$; işbirlikli öğrenme stili $\chi^2=3.082$, $p=.54$; katılımcı öğrenme stili $\chi^2= 8.997$, $p=.61$; kaçınan öğrenme stili $\chi^2= 9.230$, $p=.56$).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun analizinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’de verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kitap okuma alışkanlığına göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Kitap Okuma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağımsız	Evet	166	124.07	20596.00	6047.00	0.49
	Hayır	77	117.53	9050.00		
Bağımlı	Evet	166	125.33	20804.50	5838.50	0.28
	Hayır	77	114.82	8841.50		
İşbirlikli	Evet	166	118.26	19630.50	5769.50	0.22
	Hayır	77	130.07	10015.50		
Yarışmacı	Evet	166	115.21	19124.50	5263.50	0.27
	Hayır	77	136.64	10521.50		
Katılımcı	Evet	166	121.63	20190.00	6329.00	0.90
	Hayır	77	122.81	9456.00		
Kaçınan	Evet	166	112.47	18669.50	4808.50	0.02
	Hayır	77	142.55	10976.50		
Toplam		243				

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı göre öğrenme stillerini oluşturan alt boyutlardan kaçınan (U=4808.50, p=.00) öğrenme stilinde kitap okumayanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu sonuca göre, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler, daha yüksek düzeyde kaçınan öğrenme stilini tercih ettikleri söylenebilir. Bununla birlikte, bağımlı, bağımsız, işbirlikli, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır (bağımsız U=6047.00, p=.49; bağımlı U=5838,50, p=.28; işbirlikli U=5769.50, p=.22; yarışmacı U=5263.50, p=.27; katılımcı U=6329.00, p=.90).

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemin analizinde Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Daha sonra çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Farklılıklar
Bağımsız	Okuryazar değil	13	114.50	4	15.43	0.04	2-3
	İlkokul	75	97.26				2-4
	Ortaokul	55	141.61				
	Lise	79	130.03				
	Lisans	21	133.43				
Bağımlı	Okuryazar değil	13	128.00	4	1.33	0.86	
	İlkokul	75	118.13				
	Ortaokul	55	122.95				
	Lise	79	120.10				
	Lisans	21	136.76				
İşbirlikli	Okuryazar değil	13	118.12	4	26.86	0.00	2-3
	İlkokul	75	91.21				2-4
	Ortaokul	55	147.67				
	Lise	79	137.80				
	Lisans	21	107.69				

Tablo 4.10 (Devamı)

Yarışmacı	Okuryazar değil	13	104.19	4	18.54	0.01	2-3
	İlkokul	75	98.10				2-4
	Ortaokul	55	142.29				
	Lise	79	137.08				
	Lisans	21	108.50				
Katılımcı	Okuryazar değil	13	121.73	4	15.55	0.04	2-3
	İlkokul	75	99.79				
	Ortaokul	55	145.88				
	Lise	79	129.75				
	Lisans	21	109.81				
Kaçınan	Okuryazar değil	13	95.65	4	20.11	0.00	1-4
	İlkokul	75	96.14				2-3
	Ortaokul	55	137.01				2-4
	Lise	79	140.66				
	Lisans	21	121.14				
Toplam							243

Tablo 4.10'a bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre sadece bağımlı öğrenme stili hariç ($p > .05$), diğer tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur (bağımsız öğrenme stili $\chi^2_{(4)}=15.43$, $p=.00$; işbirlikli öğrenme stili $\chi^2_{(4)}=26.86$, $p=.00$; yarışmacı öğrenme stili $\chi^2_{(4)}=18.54$, $p=.00$; katılımcı öğrenme stili $\chi^2_{(4)}=15.55$, $p=.04$ ve kaçınan öğrenme stili $\chi^2_{(4)}=20.11$, $p=.00$).

Elde edilen anlamlı farklılıklara bakılacak olursa bağımsız öğrenme stilinde ilkokul ve ortaokul arasındaki farkın ortaokul mezunu anneler lehine, ilkokul ve lise arasındaki farkın lise mezunu anneler lehine olduğu görülmektedir. İşbirlikçi öğrenme stilinde ilkokul ve ortaokul arasındaki farkın ortaokul mezunu anneler lehine, ilkokul ve lise arasındaki farkın lise mezunu anneler lehine olduğu belirlenmiştir. Yarışmacı öğrenme stilinde farkların ilkokul ve ortaokul arasındaki farkın ortaokul mezunu anneler lehine, ilkokul ve lise arasındaki farkın Lise mezunu anneler lehine olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerde farkların ilkokul ve ortaokul arasındaki farkın ortaokul mezunu anneler lehine olduğu görülmektedir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerde farkların okuryazar değil ve lise arasındaki farkın lise mezunu anneler lehine, ilkokul ve ortaokul arasındaki farkın ortaokul mezunu anneler lehine, ilkokul ve lise arasındaki farkın lise mezunu anneler lehine olduğu görülmektedir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt problemin analizinde Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Daha sonra çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p
Bağımsız	Okuryazar değil	3	113,33	5	6,589	0,253
	İlkokul	45	101,36			
	Ortaokul	66	124,31			
	Lise	93	126,72			
	Lisans	36	138,86			
Bağımlı	Okuryazar değil	3	108,50	5	6,264	0,281
	İlkokul	45	119,79			
	Ortaokul	66	117,74			
	Lise	93	122,02			
	Lisans	36	146,28			
İşbirlikli	Okuryazar değil	3	135,17	5	10,619	0,59
	İlkokul	45	105,12			
	Ortaokul	66	120,03			
	Lise	93	131,42			
	Lisans	36	135,50			
Yarışmacı	Okuryazar değil	3	126,33	5	10,51	0,74
	İlkokul	45	98,31			
	Ortaokul	66	121,53			
	Lise	93	136,35			
	Lisans	36	110,31			
Katılımcı	Okuryazar değil	3	131,33	5	15,748	0,08
	İlkokul	45	89,71			
	Ortaokul	66	129,14			
	Lise	93	132,44			
	Lisans	36	132,07			
Kaçınan	Okuryazar değil	3	100,50	5	9,038	0,108
	İlkokul	45	99,54			
	Ortaokul	66	125,93			
	Lise	93	134,89			
	Lisans	36	112,26			
Toplam		243				

Tablo 4.11' e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre öğrenme stillerinin alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılığa ulaşlamamıştır (bağımsız $\chi^2=6.589$, $p=.25$; bağımlı $\chi^2=6.264$, $p=.28$; işbirlikli $\chi^2=10.619$, $p=.59$; yarışmacı $\chi^2=10.51$, $p=.74$; katılımcı $\chi^2=15.748$, $p=.08$; kaçınan $\chi^2=9.038$, $p=.108$).

Bu sonuca göre baba eğitim düzeylerinin, öğrencilerin öğrenme stili tercihleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.



BÖLÜM 5. TARTIŞMA

Bu bölüme araştırma problemini oluşturan alt problemlerin çözümü için yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre tartışma yer almaktadır.

5.1. Alt Problem 1 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Farklı üniversitelerin BESYO ve SBF’ lerinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının hangi öğrenme stilini tercih ettikleri veya hangi öğrenme stillerinin daha baskın olduğunu belirlemek için öğretmen adaylarının alt boyutlardan aldıkları puan ortalamaları Vural (2013)’ın belirttiği değerlerle karşılaştırılmış ve öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stilinde yüksek, yarışmacı öğrenme stilinde düşük, diğer öğrenme stillerinde ise orta düzeyde baskın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bir öğrenme stilini baskın olarak tercih etmediklerini, tüm öğrenme stillerine benzer bir yaklaşım içerisinde oldukları söylenebilir. Grasha (1996)’nın vurguladığı gibi her öğrencinin baskın bir öğrenme stili vardır. Ancak, her bir kişi baskın öğrenme stiline ek olarak birden fazla stile sahiptir. Bu baskın özelliklerin de gözlemlenmesi sınıfta kolaydır (Bhat, 2014). Bu bilgiden yola çıkıldığında, bir kişinin baskın ve öne çıkan öğrenme stilleri olabileceği gibi, bazen tüm öğrenme stillerinde benzer tercih düzeyleri de olabilir. Elde edilen bu sonuca, her ne kadar farklı üniversitelerde okusalar da öğrencilerin lisans döneminde benzer teorik ve uygulamalı dersleri almaları, sporcu geçmişlerinden dolayı benzer ortamlarda bulunmaları, özellikle 4. sınıf öğrencilerinin KPSS gibi bir sınav nedeniyle yoğun ders çalışma süreci içerisinde olmaları etki etmiş olabilir.

Literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmaların öğretmen adayları ile (Sidekli ve Akdoğdu, 2018; Gujjara ve Tabassum, 2011; Elban, 2018; Aydemir ve ark., 2016), bazı çalışmaların ortaokul ve lise öğrencileri ile (Alasya, 2011; Şentürk ve İkikardeş, 2011; Uzuntiryaki, 2007 ve Babadoğan ve Kılıç, 2012), bazı çalışmaların ise öğretmenler ile (Bilgin ve Bahar, 2008) gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların birinde Sidekli ve Akdoğdu (2018), sınıf öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleri olduğunu tespit etmişlerdir. Oğuz ve ark. (2011)'nin yaptıkları çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının baskın öğrenme stilleri araştırılmış ve öğretmen adaylarının işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin baskın olduğu belirlenmiştir. Gujjara ve Tabassum (2011)'un Pakistan'da eğitim fakültesinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme stilleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının bağımsız, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinde düşük seviyede tercih ettikleri, buna karşılık kaçınan, işbirlikli ve yarışmacı öğrenme stillerini ise yüksek seviyede tercih ettikleri belirlenmiştir. Elban (2018)'nin tarih öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerini sırası ile bağımlı, bağımsız, katılımcı, işbirlikli, kaçınan ve yarışmacı olarak tespit etmiştir. Benzer şekilde Aydemir ve ark. (2016)'nin yaptıkları çalışmada da, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yarışmacı öğrenme stillerinde yüksek puanlar aldıkları, buna karşın bağımsız, bağımlı, kaçınan ve işbirlikli öğrenme stillerinde orta düzeyde puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Alasya (2011) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin işbirlikli ve yarışmacı öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Uzuntiryaki (2007) lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve kimya başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, çalışmaya katılan 265 9. sınıf öğrencisinin %40'ının katılımcı, bağımlı ve işbirlikli öğrenme stillerini tercih ettiğini, sadece %18'inin ise bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilini tercih ettiğini belirtmiştir. Uzuntiryaki (2007) ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin %64'ünün bağımlı öğrenme stiline sahip olduğunu raporlamıştır. Şentürk ve İkikardeş (2011)' un 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin yarısının katılımcı öğrenme stilini tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Babadoğan ve Kılıç (2012)'in 6. sınıf öğrencileri üzerinde

gerçekleştirdikleri çalışmada ise, öğrencilerin işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerini daha baskın olarak tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada Bilgin ve Bahar (2008) sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerini belirlemeye çalışmışlar ve öğretmenlerin işbirlikli/rekabetçi alt boyutlarının ortalamaları yüksek çıkmıştır. Bu sonuçta rekabetçi öğrenme stiline sahip olan öğretmenlerin diğer meslektaşlarından daha iyi performans göstermek için daha fazla çaba harcama eğiliminde olduklarını, başarılarından dolayı tanınmayı isteme eğiliminde olduğunu göstermektedir. İlginç olan rekabetçi öğrenme stiline belki de diğer ucu olarak düşünülen işbirlikçi öğrenme stiline de yüksek çıkmasıdır. Rekabetçi öğrenme stiline sahip olan bireylerin işbirlikçi öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşım içinde olduğunu söylenemez. Oysa düşünceleri paylaşma, takım halinde çalışma işbirlikçi öğrenme stiline sahip olan bireylerde ön plana çıkmaktadır (Bilgin ve Bahar, 2008).

Yukarıda verilen çalışma örneklerinde görüldüğü gibi, öğrenme stilleri bireysel tercihler olarak değişmektedir. Çünkü her bireyin bilgiyi elde etme ve onları işleme yolları birbirinden farklıdır. Bu nedenle bransa veya öğretim seviyesine göre ortak bir öğrenme stiline toplanmak oldukça zordur.

5.2. Alt Problem 2 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri eğitim aldıkları üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemde elde edilen bulgularına göre bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerinde birinci sırada BÜ BESYO’daki, ikinci sırada TÜ Kırkpınar BESYO’daki, üçüncü sırada MÜ SBF’deki ve dördüncü sırada SÜ SBF’deki öğrencilerin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, Balıkesir Üniversitesi BESYO’da ve Trakya Üniversitesi BESYO’da okuyan öğretmen adaylarının bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerini diğer üniversitelerin SBF’de okuyan öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha fazla tercih

ettikleri görülmektedir. Bu sonuca göre Balıkesir Üniversitesi'nde ve Trakya Üniversitesi'nde okuyan beden eğitimi öğretmen adayları kendi kendilerine düşünmeyi seven, öğrenme yeteneklerine güvenen, kendi ilgi duydukları ve önemli buldukları içeriği öğrenmek isteyen, ders ödevlerini arkadaşlarından ayrı yapmak isteyen, yeteneklerini geliştirmek için girişimde bulunan, öz denetimli ve öz güvenleri yüksek (Zerayak, 2015) bireyler oldukları söylenebilir. Bununla birlikte bu öğrenciler aynı zamanda doğal yetenek ve fikirlerini paylaşmaları gerektiğini hissedilen, diğer öğrencilerle olduğu gibi öğretmenle de işbirliği yaparak çalışan, sınıfı diğer öğrencilerle etkileşim içinde oldukları bir öğrenme alanı olarak gören, becerilerini grup ve takım çalışmaları içinde geliştiren, ancak diğerlerine çok fazla bağımlı olup, yalnız başına çalışmayı istemeyen (Zerayak, 2015) öğrencilerdir. Bu iki öğrenme stili aslında öğrenmede oldukça etkili öğrenme yollarını içinde barındıran, aynı zamanda da öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan öğrenme stilleridir. Ancak bir öğrenme stili öğrenmede bireyselliği vurgularken, diğeri ise arkadaşları ile birlikte çalışmayı vurgulamaktadır. Bu nedenle, bu üniversitede okuyan öğrencilerin her ikisinde de yüksek puanlar alması bir tezatlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Benzer şekilde yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme tercihlerinde birinci sırada BÜ BESYO'daki, ikinci sırada TÜ Kırkpınar BESYO'daki, üçüncü sırada SÜ SBF'deki ve dördüncü sırada MÜ SBF'deki öğrencilerin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre Balıkesir ve Trakya Üniversitelerinde okuyan beden eğitimi ve spor öğretmen adayları diğer üniversiteler ile karşılaştırıldığında daha yüksek yarışmacı öğrenme stili puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Marmara Üniversitesi'nde okuyan öğretmen adayları ise en düşük puanı elde etmişlerdir. Bu duruma İstanbul'da okuyan öğretmen adaylarının çok fazla iş imkanının olması ve öğretmenliği para kazanılacak tek meslek olarak görmemeleri neden olmuş olabilir. Bununla beraber, Balıkesir ve Trakya Üniversitelerinde okuyan beden eğitimi öğretmen adaylarının ödüllendirilmeyi seven, bu yüzden sınıf arkadaşları ile sürekli rekabet içinde olan, sınıf arkadaşlarının üstünde performans göstermek için çalışan, sürekli odak noktada olmaktan zevk alan, liderlik yapabileceği tartışmalar, öğretmen merkezli öğretim ve akranlarından üstün olabilmesine olanak sağlayan etkinlikler yolu ile öğrenmeyi (Bhat, 2014) tercih ettikleri söylenebilir.

Balıkesir ve Trakya Üniversitelerinde okuyan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stilinde diğer üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu öğrenme stilinde en düşük puana sahip öğretmen adayları yine Marmara Üniversitesi okuyanlardır. Bu duruma bu öğretmen adaylarının yine büyük şehirde yaşamaları, bu şehirde yaşamlarını devam ettirebilmek için öğrenciliklerinin yanı sıra çalışma hayatlarının da olması ve iş yaşamlarından dolayı derslere çok fazla katılım gösterememelerinin böyle bir sonuca neden olduğu söylenebilir. Bununla beraber, Balıkesir ve Trakya Üniversitelerinde okuyan beden eğitimi öğretmen adaylarının ise öğrenme ortamlarında diğer öğrenciler ile fikirlerini ve yeteneklerini paylaşan, öğretmenleriyle işbirliği yapan ve arkadaş grubu içerisinde yer almayı seven (McColgin 2000: s. 56, akt: Süral ve Sarıtaş, 2008, s. 31-44) öğrenciler oldukları söylenebilir.

Yarışmacı ve katılımcı öğrenme stillerinde olduğu gibi, kaçınan öğrenme stilinde de yine Balıkesir ve Trakya Üniversitelerinde okuyan beden eğitimi öğretmen adaylarının puanları diğer üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu üniversitelerde okuyan öğretmen adayları derslere katılma ve öğrenme konusunda çok istekli olmayan, sınıfta neler olup bittiğiyle ilgilenmeyen (Grasha, 1996, s. 128, akt: Aydemir, Koçoğlu, Karalı, 2015) öğretmen adayı profili de çizmişlerdir. Bu bulgu daha önce açıklanan katılımcı öğrenme stili bulgusu ile çelişmektedir. Marmara Üniversitesi'nde okuyan beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ise en düşük kaçınan öğrenme stili puanına sahiptir. Bu öğrenciler her ne kadar derslere çok fazla katılımcı değillerse de ders ortamında bulduklarında, dersteki olup bitenle ilgilenen bir profil belirtmişlerdir.

Bununla birlikte öğrenme stilini oluşturan bağımlı öğrenme stili alt boyutunda üniversiteler arasında anlamlı farka ulaşılmamıştır.

Öğrenme bireysel bir süreçtir ve öğrenmeye etki eden farklı bireysel unsurlar (hazırbulunuşluk, ilgi, yetenek, dikkat ve konsantrasyon vb.) bulunmaktadır. Bu nedenle aslında gelecekte beden eğitimi ve spor öğretmeni olmayı seçmiş bireyler ülkemizde benzer bir eğitimden geçmektedir (YÖK, 1998). Yani benzer dersleri, aynı içerikte, aynı

sürede almaktadırlar. Ancak çalışmada örnek olarak alınan üniversitelerin farklı illerde olması ve bu üniversiteleri tercih eden öğretmen adaylarının bireysel özelliklerinden kaynaklanan farklılıkları nedeniyle böyle bir sonuca ulaşılmış olabilir. Bununla birlikte her ne kadar bölümde okutulan dersler ortak olsa da bu dersleri okutan öğretim elemanlarının ders işleme sürecinde kullandıkları farklı öğretim yolları (anlatım, ödev ve projeler, işbirlikli çalışmalar) sınıf içi ortamlardaki farklılıklar ve üniversitenin öğrencilerine sundukları sosyal imkanlar (seminerler, konferanslar, kütüphane olanakları vb.) da üniversiteler arasında böyle bir farklılığa neden olmuş olabilir.

5.3. Alt Problem 3 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri okudukları sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin bulgularına bakıldığında öğrenme stilini oluşturan tüm alt boyutlardaki puanların 4. sınıfta öğrenim gören beden eğitimi öğretmen adaylarında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle 4. sınıfta öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmen adayları hem bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerinde hem de bağımlı, yarışmacı ve kaçınan öğrenme stillerinde 3. sınıflara göre daha yüksek değerlere sahiptirler. Bu bulguya göre sınıf düzeyi artıkça öğrenme stil tiplerinin de daha baskın hale geldiği söylenebilir.

Ayrıca eğitim-öğretim ortamında geçirilen yaşantılar ve sunulan imkanlar öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stil tiplerini etkilemektedir. Öğretmen adaylarının öğretim programları incelendiğinde 3. sınıfta daha fazla teorik dersler bulunurken, 4. sınıfta öğretmenlik uygulaması, topluma hizmet uygulamaları, araştırma projesi vb. daha fazla uygulama ve proje ağırlıklı derslerin yer alması nedeniyle daha fazla bağımsız çalışacakları, arkadaşları ile işbirliği yapacakları ve bağımsız çalışabilecekleri ortamları deneyimleme fırsatlarına sahip olmaları, ancak bunun yanında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi bir sınava hazırlanmaları nedeniyle de bağımlı, kaçınan ve özellikle yarışmacı öğrenme stillerini de tercih etmeleri böyle bir farklılığa neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bu alt bulgusu ile ilgili literatür incelendiğinde, Karamustafaoğlu ve ark. (2016) ortaokul öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişler ve çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf seviyesi, yaşanan şehir, cinsiyet ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Bakır ve Mete (2014)'nin yaptıkları çalışmada da sınıf değişkenine göre bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiş, bağımsız ve pasif öğrenme stillerinde 7. ve 8. sınıf lehine, bağımlı ve katılımcı öğrenme stilinde ise 6. ve 7. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan bir başka çalışmada Gujjara ve Tabassum (2011) Pakistan'da eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının okudukları farklı programlardaki sınıflara göre (lisans, yüksek lisans vb.) tercih ettikleri öğrenme stillerini incelemişler ve tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının öğrenme alanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Çalışmada elde edilen bulguya paralel şekilde Alasya (2011)'nin lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, 12 sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre daha bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Alemdağ ve Öncü (2015)'nin gerçekleştirdikleri çalışmada da beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri sınıflara göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçların, 1 ve 4. sınıfta daha çok Değiştirme, 2 ve 3. sınıfta ise daha çok Özümseme öğrenme stili yönünde olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte gerçekleştirilen bu araştırmada vurgulanması gereken diğer önemli bir husus, 4. sınıf öğrencilerinde kaçınan öğrenme stiline puanlamasının diğer öğrenme stili puanlamalarından yüksek olduğudur. Kaçınan öğrenme stiline sahip bireyler, sınıf ortamında derse karşı ilgisiz ve bu ortamdan sıkılan öğrencilerdir. Öğrenmeyi sevmezler ve sınıf içi faaliyetlere katılmak istemezler. Bu tür öğrencilere eğitim vermek için, öğrendikleri şeylerin onlara hayatlarında ne kazandıracaklarını anlatmak gerekir (Otrar, 2006: 49, akt: Süral ve Sarıtaş, 2008, s.31-44). Araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerin daha fazla kaçınan öğrenme stil tipine sahip olmaları içinde buldukları dönem ile alakalı olabilir. 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin KPSS hazırlık aşamalarında olmaları ve bu durumdan kaynaklı olarak stresli bir dönemde olmaları, araştırmada ise ölçeğin ders ortamında kendilerine verilmesi bu öğrenme stiline yönelmelerine neden olmuş olabilir.

5.4. Alt Problem 4 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre öğrenme stil tiplerini oluşturan hiçbir alt boyutta anlamlı farka ulaşılamamıştır. Bu sonuç farklı cinsiyetteki öğretmen adayları tarafından seçilen öğrenme stillerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bu duruma çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ilk, orta ve lise dönemlerindeki öğrenim hayatlarında benzer süreçlerden geçmeleri, karma eğitim ilkesi gereği aynı sınıflarda aynı öğretmenlerden ders almaları, aynı bölümün öğrencisi olmalarından kaynaklı benzer teorik ve uygulamalı dersleri görmeleri ve sporcu kimliklerinden dolayı benzer spor ortamlarında bulunmaları neden olmuş olabilir.

Gerçekleştirilen bu araştırmada cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber, cinsiyetin öğrenme stilleri üzerindeki etkisinin farklı olduğunu gösteren pek çok çalışma rapor edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bazı araştırmalar, yapılan bu çalışmadaki bulguyu destekleyecek şekilde cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde etkili olmadığını söylerken (Kural, 2009; Özdemir ve Kesten, 2012; Elban, 2018; Alemdağ ve Öncü, 2015; Brown, 2013), bazı çalışmalar ise anlamlı fark yarattığını vurgulamaktadırlar (Karamustafaoğlu ve ark., 2016; Bakır ve Mete, 2014; Sidekli ve Akdoğdu, 2018; Sarıtaş, 2008; Eymir, 2011; Richlin, 2006, s:36 ve Baneshi, Dehghan ve Mokhterpour, 2014).

Bu çalışmaların sonuçlarını destekleyen bir çalışmada Kural (2009) üniversite öğrencileri üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiş ve çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemiştir. Özdemir ve Kesten (2012)’ in sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Elban (2018)’ nin tarih öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı

çalışmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan bazı çalışmalarda da araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Alemdağ ve Öncü (2015)'nün gerçekleştirdikleri çalışmada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Değiştirme ve Özümseme öğrenme stilinde erkek öğretmen adaylarının oranının daha yüksek olduğu belirlenmiş, ancak cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine yurt içindeki beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür (Çelik ve Şahin, 2011; Yalız ve Erişti, 2009; akt: Alemdağ ve Öncü, 2015). Brown (2013)'un yaptığı doktora tezinde de 155 üniversitede okuyan sporcu öğrencinin yaptıkları cinsiyetleri ile öğrenme stili tercihleri arasında ilişkiye bakılmış ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ise araştırma sonuçlarını desteklemeyen bulgulara ulaşılmıştır. Karamustafaoğlu ve ark. (2016)'nin ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyete göre işbirlikli öğrenme stili lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bakır ve Mete (2014)'nin ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada da işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stillerinde kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sidekli ve Akdoğdu (2018)'nin yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çekingen, katılımcı ve bağımlı öğrenme stiline yönelik ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş, kadın öğretmen adaylarında bağımlı ve katılımcı, erkek öğretmen adaylarında çekingen öğrenme stillerinin baskın olduğu görülmüştür. Sarıtaş (2008)'da yaptığı yüksek lisans tezinde cinsiyet değişkeni açısından, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğunu belirlemiştir. Eymir (2011)'in lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha bağımlı ve işbirlikli öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Babadoğan ve Kılıç (2012)'in 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin kaçınan,

işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinde cinsiyetinin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca farklı alanlarda okuyan farklı cinsiyete sahip öğrencilerin de öğrenme stillerinin farklı olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, beden eğitimi ve spor alanındaki erkek öğrencilerin genellikle daha fazla yarışmacı, kaçınan ve bağımsız öğrenme stillerini tercih ettikleri, kadın hemşire adaylarının erkek hemşire adaylarına göre daha çok bağımlı ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları ve liberal sanat alanında eğitim gören kadınların daha fazla işbirlikli öğrenme stilini tercih ettiklerini gösteren bulgular bulunmaktadır (Richlin, 2006, s:36). Beşerî ve fen bilimi okuyan öğrenciler ve bu alanlardan mezun olan bireyler üzerinde yürütülen bir başka çalışmada Baneshi, Dehghan ve Mokhterpour (2014), cinsiyetin öğrenme stilleri üzerine etkisine bakmışlardır. 1039 kişinin katıldığı çalışmada araştırmada elde edilen bulgulara göre kadınların erkeklere göre işbirlikli, katılımlı ve bağımsız öğrenme stil puanları erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca fen bilimlerinde çalışan bireylerin/öğrencilerin, beşeri bilimlerde çalışanlara/okuyanlara göre daha fazla işbirlikli, katılımlı ve bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri arasında fen bilimlerinde çalışanların/okuyanların ödev ve projelerini gerçekleştirmek için daha fazla işbirliği yapmaya ihtiyaç duymaları gösterilmiştir. Benzer şekilde Gujjara ve Tabassum (2011)'un Pakistan'da eğitim fakültesinde yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre tercih ettikleri öğrenme stilleri incelenmiş ve kadın öğretmen adaylarının kaçınan öğrenme stili hariç tüm öğrenme alanlarında anlamlı düzeyde erkeklerden yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ling ve Ching (2010), 8 farklı üniversitenin öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerini araştırdığı ve karşılaştırdığı çalışmalarının sonucunda öğrenme stillerinin öğrencilerin matematik dersi akademik başarısına olumlu katkı sağladığını; Zhan, Moodie, Sun ve Wang (2013) farklı kültürler üzerine üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında Çin'li öğrencilerin bağımsız ve rekabetçi öğrenme stilleri Amerikalı öğrencilerden daha yüksek düzeyde tercih ettiğini ayrıca erkek öğrencilerin bağımlı, rekabetçi ve pasif, kadın öğrencilerin ise bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (akt: Şen, 2018).

Halili ve ark. (2015)'nin Malezya'da video konferans ile yetişkinler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmaya katılan kadınların büyük bir kısmının bağımsız, yarışmacı, bağımlı, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stilini tercih ettikleri, buna karşın erkek katılımcıların ise kaçınan öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Alasya (2011)'nin lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla yarışmacı, işbirlikli, katılımcı ve bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları, erkek öğrencilerin ise kadın öğrencilerden daha kaçınan öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

5.5. Alt Problem 5 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri yaş durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu alt problemle ilgili elde edilen bulgular doğrultusunda yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yaş aralıklarına bakılacak olursa birbirlerine yakın olması, öğrenme stillerinin hemen hemen aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu farkın öğretmen adayı sayısından etkilendiği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısı incelendiğinde, 21-23 yaş arasında öğretmen adaylarının oldukça fazla olması ve buna bağlı olarak da spor yapan öğretmen adayı sayısının da fazla olması böyle bir sonuca neden olmuş olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgu ile farklılık gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Özdemir ve Kesten (2012) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye bakmışlar sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılıkların olduğunu gözlemişlerdir. Yaş arttıkça baskın öğrenme stillerinin değiştiğini ve ayrıştırma öğrenme stiline daha çok tercih edildiğini bulmuşlardır. Merter (2009)'in eğitim fakültesinde ilköğretim bölümünde okuyan öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, Dicle

Üniversitesi “Matematik Öğretmenliği” programı öğrencilerinin öğrenme stilleri, sadece öğrencilerin yaşlarına göre farklılaşmaktadır.” Farklılaşmanın kaynağı olarak da 19-23 yaş arasındaki grup gösterilmiştir.

Bir başka çalışmada Esmer ve Ural (2017)’ in Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeği kullanarak yapmış olduğu araştırmada, yaş değişkeninde bağımlı, bağımsız, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stilinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılıkların olmadığını belirlemiştir. Sadece bağımsız öğrenme stilinde anlamlı farkların olduğunu tespit etmiştir.

5.6. Alt Problem 6 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri akademik ortalamaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın sonunda elde edilen bulgular, akademik ortalamaya göre sadece kaçınan öğrenme stiline sahip olan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Kaçınan öğrenme stilindeki farklılıkların 3.51-4.00 ortalamaya sahip öğretmen adayları ile daha düşük ortalamaya sahip öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Akademik ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğretmen adayları daha az kaçınan öğrenme stilini tercih ederken, not ortalaması daha düşük olanlar ise daha yüksek oranda kaçınan öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber diğer öğrenme stil tiplerini oluşturan bağımsız, bağımlı, yarışmacı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerinde ise anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır.

Çalışmada elde edilen bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akademik ortalamaları orta düzeyin biraz üzerinde olan öğretmen adayları arkadaşları ile birlikte hedef belirleyerek ve birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi tercih ederken, akademik ortalaması ortalama ve ortalamadan biraz yüksek olanlar kaçınan öğrenme stilini tercih ederken, akademik ortalaması daha yüksek öğretmen adaylarının ise kaçınan öğrenme stilini daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmadaki bu alt probleme ilişkin yapılan farklı araştırma sonuçları incelendiğinde akademik ortalama ile öğrenme stiline ilişkili

olduğunu gösteren (Bakır ve Mete, 2014; Sidekli ve Akdoğdu, 2018; Sarıtaş, 2008; Elban, 2018, Karakuyu ve Tortop, 2010 ve Summak, 2007) ve ilişkili olmadığını gösteren alışmalar (Atalay ve Ay, 2016; Seven ve ark., 2012) bulunmaktadır. Bakır ve Mete (2014)'nin yaptıkları çalışma sonuçlarına göre pasif öğrenme stillerine sahip öğrenciler ile fen ve teknoloji ortalamaları arasında negatif yönlü bir anlamlılık varken, bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Kısacası ğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sidekli ve Akdoğdu (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenme stillerinin akademik başarıyı yordama gücünü belirlemek için regresyon analizi yapmışlar ve altı öğrenme stili ile sınıf ğretmeni adaylarının akademik başarıları arasında anlamlı ve orta düzeyde biroklu ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak öğrenme stilleri akademik başarı üzerinde önemli bir yordayıcısı olduğunu rapor etmişlerdir. Sarıtaş (2008) yaptığı tez çalışmasında, fen ve teknoloji ğretimi dersini alan ğretmen adaylarından bağımsız ve paylaşımcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde, çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte bağımlı ve rakabeti öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Elban (2018)'ın tarih ğretmenliği bölümünde okuyan ğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, ğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarıyı yordadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada, katılımcı ve yarışmacı öğrenme stilleri akademik başarı üzerinde önemli etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, Karakuyu ve Tortop (2010)'un yaptıkları çalışmada, fizik ğretmenliği bölümü ğrencilerinin öğrenme stillerinin derse karşı tutumlarında etkisi olduğu belirlenmiştir. Summak (2007) yaptığı çalışmada ortaokul ğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda 6.sınıf ğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7.sınıf ğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. Sınıf ğrencilerinin akademik başarıları ile

bağımsız, pasif, işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stilleri öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Bununla beraber, Atalay ve Ay (2016)' in yaptıkları araştırmada, farklı öğrenme stillerine sahip fen bilgisi öğretmen adaylarının proje performans puanları arasında anlamlı bir fark görülürken, akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bağlamda öğrenme stilleri adayların akademik başarıları ortalamalarını doğrudan etkilemediği söylenebilir. Seven ve ark. (2012) tarafından hemşirelik yüksekokulu 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilemediği belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar, bu araştırmada elde edilen verileri destekler niteliktedir.

5.7. Alt Problem 7 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri lisanslı sporcu olma durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, lisanslı olarak spor yapma değişkenine göre bağımsız, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stil tiplerinde, lisanslı olarak spor yapanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bağımlı öğrenme stil tiplerinde bu farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, lisanslı olarak spor yapma durumunun, öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stili hariç diğer tüm öğrenme stillerini önemli derecede etkilemekte olduğu söylenebilir. Spor ortamlarının yarışma içermesi, bireysel hedefler koyarak bunlara ulaşmak için çalışmaya imkanlar sunması, bununla birlikte özellikle takım sporlarında işbirliğinin yaşanmasını sağlayan ortamların bulunması, düzenli ve sürekli antrenman yapmayı teşvik etmesi vb. durumlar sporcu öğretmen adayları lehine böyle bir farkı doğurmuş olabilir.

Araştırmada elde edilen bulguları destekleyen Richlin (2006, s:36), beden eğitimi ve spor alanındaki erkek öğrencilerin genellikle daha fazla yarışmacı, kaçınan ve bağımsız öğrenme stillerini tercih ettiklerini vurgulamıştır. Braakhuis (2015)'in yaptığı çalışmada,

bir grup sporcuyla öğrenme stillerine göre belirlemek amaçlanmıştır. 93 sporcunun katıldığı çalışmada sporcular VARK (Görsel, İşitsel, Okuma/Yazma ve Kinestetik) anketini doldurmuştur. Sporcular öğrenme tercihlerinde ağırlıklı olarak kinestetik (%38) ve çoklu model (%33) öğrenmeyi tercih etmişlerdir. Çok az sayıda sporcunun görsel bir öğrenme tarzı tercihine sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve VARK tercihi, atletik durum ile VARK tercihi arasında anlamlı bir ilişkilere ulaşılrken, bireysel veya takım sporcusu olma ve VARK tercihi arasında çok az ilişki bulunmuştur.

Bununla birlikte, bu çalışmadan elde edilen bulguları desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Alemdağ ve ark. (2016)'nın yaptıkları çalışmada sporcu öğrencilerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiş ve çalışmada lise ve üniversitedeki sporcu öğrencilerin öğrenme stilleri arasında bir farklılık bulunamamıştır. Spor yapma durumu da bir eğitim süreci olarak ele alındığında, bu süreçte yer alan sporcu öğrencilerin ortak özelliklere sahip olmaları, sporun doğası ve kendi kültürel özellikleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerini benzer şekilde etkilemiş ve spor yapmayanlara göre anlamlı farklılıklar oluşturmuş olabilir. Alemdağ ve Öncü (2015)'nün beden eğitimi öğretmeni adaylarının sporculuk durumlarına göre öğrenme stillerini inceledikleri çalışmada ise istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlara ulaşılamamış; öğrenme stillerinin sporculuk durumlarına bağlı olarak değişmediği rapor edilmiştir. Benzer şekilde Gonzalez-Haro ve ark. (2010)'nın yaptıkları çalışmada, farklı spor dallarına ve fiziksel aktiviteler katılma ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Çalışmada spor yılının da öğrenme stilleri ile ilişkisi bulunamamıştır. Ayrıca sporcuların performans düzeyine göre, pragmatik bileşen (fikirlerin uygulanmasında pratik olan, yeni fikirlerin olumlu yönlerini deneyimlemeyi seven ve özenli davranan bireyler) profesyonel sporcularda amatör ve eğlence sporcularına göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Brown (2013)'un yaptığı doktora tezinde de 155 üniversitede okuyan sporcu öğrencilerin yaptıkları spor ve spor yılları ile öğrenme stili tercihleri arasında ilişkiye bakılmış ve anlamlı bağların olmadığı belirlenmiştir.

5.8. Alt Problem 8 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri barınma çeşidine göre farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın bu sorusuna dair yapılan istatistiksel analizde beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının barınma türlerine göre bağımsız, bağımlı, işbirlikli, katılımcı ve kaçınan öğrenme stilleri arasında anlamlı fark bulunmazken, sadece yarışmacı öğrenme stilinde yurtda ve arkadaşlarıyla birlikte kalan öğretmen adaylarının puanları, ailesi ile birlikte evde kalanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre, barınma türünün öğrenme stili üzerinde çok fazla etkisi olmadığı yorumu yapılabilir. Karamustafaoğlu, Tutar ve Sontay (2017)’in gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının barınma yerlerine ilişkin öğrenme stilleri alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Merter (2009)’un yaptığı çalışma, gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularını desteklememektedir. Merter (2009)’in yaptığı çalışmada ailesi yanında barınan öğrencilerin öğrenme stilleri, yurtda, tek başına veya arkadaşlarıyla kiralık evlerde ve akrabaları yanında barınan öğrencilerin öğrenme stillerinden daha fazla farklılaştığı belirlenmiştir.

Claxton ve Ralston (1978), “bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarz”, Keefe (1979), “öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşim ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikler” (akt: Alemdağ ve Öncü, 2015) olarak tanımlanan öğrenme stillerinin doğuştan gelen bir özellik olduğu ve daha sonra yaşanan deneyimler ile çok az düzeyde değiştirilebildiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle çalışmada elde edilen bu bulgu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel özelliklerden kaynaklanmış olabilir.

Bununla birlikte arkadaşları ile birlikte kalan ve yurtda kalan beden eğitimi ve spor öğretmen adayları, evde aileleri ile birlikte kalan öğretmen adaylara göre daha fazla

yarışmacı öğrenme stilini tercih etmektedirler. Rekabetçi stile sahip kişiler, öğrenme ortamını sürekli olarak kazanç-kayıp eksenini üzerinde görmekte ve kazanmak için çalışmaktadırlar (Koçak, 2007, akt: Arseven ve Yeşiltaş, 2016). Bu tanımlamadan yola çıkarak barınma yerini başkası ile paylaşan öğretmen adayları, evdeki yaşam sorumluluklarını (ev temizleme, bulaşık yıkama, çamaşır yıkama vb.) bir kazanç-kayıp ekseninde görebilir, arkadaşları ile birlikte ders çalışırken veya yaşarken onlarla rekabet içerisine girebilir ve bu nedenlerden dolayı öğrenciler arasında zaman zaman çekişme yaşanabilir. Larkin ve Budny (2005)'in belirttiği gibi bir odada bulunan loş ışık, odanın düzeni, odanın sessiz olması, odayı başkası ile paylaşması bireyin öğrenmesi üzerinde olumlu ya da olumsuz katkılar sağlayabilir (Kazu ve Koç-Akran, 2018). Bu bağlamda ailesi ile birlikte yaşayan öğretmen adayları ailenin kendisine sunduğu imkanlar (kendi odasının bulunması, ödev ve projeler için yardım ve destek sunma, teknolojik donanım, yemek ve temizlik işlerinde daha az sorumluluk alma) doğrultusunda daha rahat ve rekabet olmayan bir ortamda yaşar. Yaşanan bu ve benzeri durumlar farklı yerlerde barınan öğretmen adayları arasında böyle bir farka neden olmuş olabilir.

5.9. Alt Problem 9 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonunda elde edilen verilere bakıldığında sadece kaçınan öğrenme stiline sahip bireylerde kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık vardır. Bağımsız, bağımlı, işbirlikli, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında ise anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Kaçınan öğrenme stilinde de kitap okumayan öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu sonuca göre kendini kitap okur olarak görmeyen beden eğitimi ve spor öğretmen adayları, kaçınan öğrenme stilinde daha yüksek puanlar almış, yani bu öğrenme stilini tercih etmişlerdir. Bir başka deyişle, kitap okuma alışkanlığı az olan veya olmayan öğretmen adayları daha yüksek oranda kaçınan öğrenme stilini tercih etmişlerdir.

Kaçınan öğrenme tarzına sahip olan öğrenciler derslere katılmak istemezler. Sınıfta neler olup bittiğini merak etmezler. Bu nedenle, öğretmenlerle çalışmayı da tercih etmezler. Geçme ve kalma puan sistemleri ve testleri, sınıf ortamındaki genel öğrenme tercihleri arasında değildir (Bhat, 2014). Bu bağlamda kitap okuma düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının bu öğrenme stilini tercih etmeleri normal bir durum olarak yorumlanabilir. Ayrıca çağımızın en önemli öğrenme yollarından birinin teknoloji desteği ile öğrenme olduğundan dolayı, öğretmen adayları kitap okuma yerine farklı yollarla öğrenmeyi tercih etmiş de olabilirler.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Biçer ve Duruhan (2014) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerin sırasıyla yerleştiren, değiştiren, ayrıştıran, özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını ve öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit etmişlerdir. Rüzgar (2014) beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek, öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; okuduğunu anlama açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; evinde kitaplık bulunan öğrencilerin bulunmayanlardan, evinde daha fazla kitap bulunan öğrencilerin az kitap bulunanlardan, bugüne kadar okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin daha az kitap okuyanlardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırma grubunun baskın öğrenme stillerinin işbirlikli, katılımcı ve bağımlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonucunda okuduğunu anlama puanını; okunan kitap sayısı, cinsiyet, okumaya dayalı ödev yapma, evde kitaplık bulunması, günlük kitap okuma süresi ve öğrenme stili değişkenlerinin yordadığı belirlenmiştir.

5.10. Alt Problem 10 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın onuncu alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre anne eğitim düzeyine göre bağımsız, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stillerine sahip beden eğitimi ve spor öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anneleri ortaokul ve lise mezunu olan öğretmen adaylarının, anneleri ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde bağımsız, işbirlikli, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise mezunu olan öğretmen adaylarının, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek düzeyde kaçınan öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Morrow (1993)'a göre bireylerin aile eğitim düzeyi çocukların öğrenme stillerini, gelecekteki başarılarını etkilemektedir. Morrow (1993) özellikle anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencinin okuldaki derse yönelik tutumunu etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Chiodo ve Byford (2004) anne eğitimin çocuğun derse karşı ilgisini, başarısını etkilediğini açıklamışlardır. (akt: Kazu ve Koç-Akran, 2018).

Araştırmada elde edilen bu bulguya benzer şekilde Merter (2009)' in eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının anne eğitim seviyesine bağlı olarak öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çalışmada farklılaşmanın daha çok, anneleri lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirtilmiştir. Kazu ve Koç Akran (2018)' in yaptıkları çalışmanın temel amacı, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu bağlamda öğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerinden anne-baba eğitimi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Şen (2018)'in yaptığı çalışmada da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile anne-baba eğitim seviyesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenme stilleri ile anne eğitim seviyesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan birinde Bakır ve Mete (2014) ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması yapılmış ve pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili puanlarına göre anlamlı bir fark bulamazken, sadece bağımsız öğrenme stilinde anne eğitim durumuna göre

üniversite mezunu anneler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Yurtsever (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmış ve çalışmada anne eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri arasında farklılıkların olmadığını belirtilmiştir. Yenilmez ve Çakır (2005), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim seviyesi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Topuz ve Karamustafaoğlu (2013) fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin yıllara göre nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim durumu ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Yukarıda bahsedilen araştırmalarla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları arasındaki farklılık, çalışmalara katılan öğrencilerin özelliklerinden, yaş ve eğitim seviyelerinin farklılığından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca çalışmaların farklı illerde yürütülmüş olması da bulgularda bu tür farklılığa neden olmuş olabilir.

5.11. Alt Problem 11 İle İlgili Tartışma

Araştırmanın on birinci alt problemini “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stilleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmada bu alt problemle elde edilen bulgulara göre, baba eğitim düzeyine göre çalışmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu sonuca göre baba eğitim seviyesinin öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Yenilmez ve Çakır, 2005; Topuz ve Karamustafaoğlu, 2013; Şen, 2018). Yenilmez ve Çakır (2005), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim seviyesi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Topuz ve Karamustafaoğlu (2013)’ nun yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve baba eğitim durumu ile öğrenme stillerini arasında anlamlı bir ilişki

bulunmadığı belirtmişlerdir. Şen (2018)' in yaptığı çalışmada da ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile anne-baba eğitim seviyesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenme stilleri ile baba eğitim seviyesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bununla birlikte araştırma sonuçları ile paralellik göstermeyen bazı çalışmalara da rastlanmaktadır. Kuzu ve Koç Akran (2018)' in ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerinden olan anne-baba eğitimi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu raporlamışlardır.



BÖLÜM 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu bölümde, araştırma verileri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

1. Çalışmaya katılan Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının bağımsız, bağımlı, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stillerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
2. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin üniversiteye göre karşılaştırılması sonucunda bağımlı öğrenme stilinde farkın olmadığı, bağımsız, işbirlikli, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stilinde Balıkesir ve Trakya Üniversitelerinin BESYO ve SBF'lerinde okuyan adaylar lehine, kaçınan öğrenme stilinde ise Marmara ve SAÜ Üniversitelerinin öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, hem bağımsız, işbirlikli ve katılımcı hemde bağımlı yarışmacı ve kaçınan öğrenme stillerinde 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir.
4. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyete göre bağımlı, bağımsız, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrenme stilleri üzerinde cinsiyetin önemli etkisinin olmadığı söylenebilir.
5. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin yaş durumuna göre karşılaştırılması sonucunda, hiçbir alt boyutta anlamlı farka ulaşılmamıştır. Bu sonuca göre öğrenme stilleri üzerinde yaşın önemli etkisinin olmadığı söylenebilir.

6. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik ortalamaya göre karşılaştırılması sonucunda sadece kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Akademik ortalama yükseldikçe kaçınan öğrenme stilini tercih eden öğretmen adayı sayısı da düşmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının akademik ortalamaları diğer öğrenme stillerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.
7. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin lisanslı spor yapma durumuna göre karşılaştırılmasında bağımsız, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stillerinde lisanslı spor yapanlar lehine fark bulunurken, bağımlı öğrenme stiline sahip adaylarda anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre lisanslı spor yapma durumunun öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.
8. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin barınma türüne göre karşılaştırılması sonucunda, sadece yarışmacı öğrenme stilinde arkadaş evinde ve ailesinin yanında kalanlar lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının barınma türleri diğer öğrenme stillerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.
9. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kitap okuma durumuna göre karşılaştırılması sonucunda, sadece kaçınan öğrenme stili alt boyutunda kitap okuyanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı farka ulaşamamıştır.
10. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda, bağımsız, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan öğrenme stillerinde annesi ortaokul ve lise mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenirken, bağımlı öğrenme stilinde bu farkın olmadığı görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak, anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.
11. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda, öğrenme stilini oluşturan hiçbir alt boyutta anlamlı farkların olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma bağlı olarak baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının öğrenme stillerini etkilemediği söylenebilir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına dayalı olarak ve ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

1. Öğrencilerin bağımsız öğrenme stilini geliştirebilecekleri eğitim ortamları sunulmalı, proje, tartışma, problem çözmeye dayalı vb farklı yöntem ve tekniklerle ders işlenmelidir.
2. Öğretmen adaylarına öğrenme stilleri ile ilgili alabilecekleri seminer ve konferanslar, üniversiteye başladıkları ilk yıllarda düzenlenebilir.
3. Öğrencilerin bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerini geliştirmelerine destek olabilmek için öğretim elemanlarının farklı yöntem ve tekniklerle ders işlemeleri teşvik edilmelidir.
4. Öğretmen adaylarının daha fazla spor ortamlarına katılabilecekleri fırsatlar yaratılmalı, sınıf içi, sınıflar arası, fakülteler arası spor müsabakaları düzenlenebilir.
5. Öğretmen adaylarının öğrencilik hayatında barındıkları yerde kendi odasının olmasına ait bilgiler öğretmen adaylarına verilebilir.
6. Öğretmen adaylarının kitap okuma düzeyleri araştırma için destekleyici çalışmalar yapılabilir.
7. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin barınma türüne göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular doğrultusunda bireylerin barınma türlerinde kaçır kişiden oluştuğuna bakılabilir.
8. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin aylık gelir düzeylerine göre karşılaştırılmasının sonucunda bulgulara bakıldığında aylık gelirlerinin yanı sıra aylık harcamalarına bakılabilir.
9. Anne öğrenme stillerinde anne eğitim düzeyi önemli olduğu için, bu konu ile ilgili ailelere konferans, seminer vb. bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir.

10. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin baba eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasının yanı sıra baba meslek türüne bakılabilir.
11. Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm programlarında tüm bölümlerde aynı olmasına rağmen, öğretmen adaylarının farklı üniversitelerde okuyan kaçınan öğrenme stilini daha çok tercih etikleri belirlenmiştir. Bu nedenle bu üniversitelerde öğretim elemanları daha fazla öğrenci merkezli eğitim uygulamaları konusunda teşvik edilip desteklenmelidir.

6.2.2. İleride yapılacak olan çalışmaya yönelik öneriler

1. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin üniversitelere göre karşılaştırılmasına benzer çalışmaların gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerde, daha fazla sayıda üniversiteler eklenerek de yapılabilir.
2. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması yönelik gelecekte yapılacak olan araştırmalarda üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yanı sıra birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine de uygulanabilir. Aynı zamanda farklı bölümlerde öğrenim gören farklı sınıf düzeyine sahip bireyler ile karşılaştırılması yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik gelecekte yapılacak olan benzer araştırmalarda kadın ve erkek öğrencilerin sayısı artırılarak uygulanabilir.
4. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik ortalamaya göre karşılaştırılmasına yönelik gelecekte yapılacak olan çalışmaların, sadece düşük ortalama ya da yüksek ortalamaya sahip bireyler üzerinde yapılarak yeni çalışmalarda uygulanabilir.
5. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin lisanslı spor yapma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik benzeri çalışmaların gelecekte yapılacak olan araştırmalarda lisanslı spor yapan öğrencilerin sayısı artırılarak ya da profesyonel anlamda spor yapan bireyler üzerinde de bu çalışmalar yapılabilir. Aynı

şekilde bireysel spor yapan ve takım sporları yapan bireyler arasında da karşılaştırma yapılabilir.

6. Benzer çalışmaların gelecekte araştırmalarda bizim çalışmamızdan farklı olarak devlet yurtlarında da bu çalışmalar yapılabilir.
7. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kitap okuma durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik benzer çalışmalarda gelecekte yapılacak olan araştırmalarda kitap okuma durumunun yanı sıra gazete, dergi, yazılar vs. okuma durumları da eklenebilir.
8. Aylık gelir dağılımının kendi aralarında yüksek, orta ve düşük olma durumuna göre öğretmen adaylarının öğrenme stilleri karşılaştırılabilir.
9. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin anne eğitim ve baba eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına benzer çalışmalarda anne ve baba eğitim düzeyinin yanı sıra anne ve baba mesleği gibi alt problem oluşturabilir.
10. Özel ve devlet okullarında bu çalışmaya benzer araştırmalar yapılabilir.
11. Orta öğretim düzeyindeki özel ve devlet okullarında benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abidin, M., Rezaee, A., Abdullah, H. & Singh K. (2011). Öğrenme ve Öğretim Stilleri. Güven, S. ve Özerbaş, M.A İçinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. s.70-73. Ankara; Pegem Akademi.
- Alasya, M. (2011). *High School Student's Learning Styles In North Cyprus. Eastern Mediterranean University*. Gazimağusa, North Cyprus.
- Alasya, M. (2011). High School Students' Learning Styles in North Cyprus. Dissertation in Master of Education in Educational Sciences Eastern Mediterranean University November 2011 Gazimağusa, North Cyprus.
- Alemdağ, C. ve Öncü, E. (2015). *Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Beden Eğitimi Öğretmen Adayları. Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*. Cilt 1, Sayı 1. S.1-12.
- Alemdağ, C., Kalkavan, A., Alemdağ, S. ve Özkara A. (2016). *Eğitim Kademesi Ve Akademik Başarı Açısından Sporcu Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. International Journal Of Science Culture And Spor*. ISSN:2148-1148, Doi 10.14486/Intjscs543.
- Arseven, A. ve Yeşiltaş, E. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin ve Üstün Yetenekli Olmayan Akranlarının Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 11/2. s. 67-84. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9401>. ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Atalay, N. ve Ay, Y. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Proje Performansı Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *International Periodical for the Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. Volume 11/3, s.277-292.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E. & Karalı, Y. (2016). Grasha-Riechmann Ölçeğine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Değerlendirilmesi. Cilt: 24 *Kastomonu Eğitim Dergisi*. S.1881-1896.
- Babadoğan C., ve Kılıç G. (2012). *Learning Modalities Of Sixth Grade Students And The Learning And Teaching Modalities Of The English Teachers At Primary Schools. Procedia- Social And Behavioral Sciences* 46. s.2467 – 2471.

- Babayiğit, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ve Eğitimdeki Önemi*. TÜBAD, Cilt 1, Sayı 1. s.2-3.
- Bacanlı, H. (2018) *Eğitim Psikolojisi* (25.Baskı). Pegem Akademi. Ankara s.197-313.
- Bakır, S. Ve Mete H. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Burdur İli Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD). Cilt 15, Sayı 3 Aralık 2014, S.127-145.
- Baneshi, A, Karamdoust N, Hakimzadeh, R. (2013). Validity and Reliability of The Persian Version of Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scale. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*.1(4). s. 119-124.
- Baneshi, A.R, Dehghan M, Mokhtarpour H. (2014). *Grasha-Riechmann College Students' Learning Styles of Classroom Participation: Role of Gender And Major*. Jul;2(3), s. 103-107.
- Bhat M.A. (2014). Understanding The Learning Styles And Its On Teaching/ Learning Process. *International Journal Of Education And Psychological Research* (IJEPR). Volume 3, Issue 1, s.9-12.
- Biçer N. ve Duruhan E. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*.
- Bilen, M. (2010). *Eğitimde İlke ve Yöntemler Eğitim Süreci, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Belik Kitap Ankara 2010. s. 20-21.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), s. 19-38.
- Boydak, A. (2017). *Öğrenme Stilleri*. (22.Baskı), İstanbul: Beyaz Yayınları. s. 3-7.
- Braakhuis A.J. (2015). Learning Styles Of Elite And Sub-Elite Athletes. The University Of Auckland, Discipline Of Nutrition, New Zeland. *Journal of Human Sport&Exercise*. Volume 10, ISSUE 4, s.927-933.
- Brown M.M. (2013). *The Relationship Between Learning Style and Level of Sport Performance in Division II Collegiate Athletes*. Auburn, Alabama.
- Bruner, R., & Hill, D. (1992). Using Learning Styles Research In Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation And Dance*, 63(4), s.57-61.
- Butler, K. A. (1993). *Learning and Teaching Style: In Theory and Practice* (2nd Ed). Connecticut: The Learner's Dimension.
- Cassidy, S. (2004). *Learning Styles; An Overview of Theories, Model and Measures Educational Psychology*, 24(4), s. 419-444.

- Clarke, T.J. Lesh, J. Trocchio, And C. Wolman, "Thinking Styles: Teaching And Learning Styles İn Graduate Education Students," *Educational Psychology: An International Journal Of Experimental Educational Psychology*, Vol. 30, No. 7, s. 837-848, 2010.
- Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. *Paper Presented at the Annuual Meeting of the American Educational Research Association*. s. 1-25.
- Demirel Ö. *2004 Kuramda Uygulamaya Program Geliştirme*. Pegem Yayıncılık Yedinci Baskı 2004, Ankara.
- Demirel, Ö. (2017) *Eğitimde Program Geliştirme* (25. Baskı). Pegem Akademi. Ekim 2017. Ankara. s. 168-169.
- Doğan, S. (2017). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ed. C. T. Uğurlu. Eğitimin işlevleri, Ankara: Eğiten kitap.
- Dunn R, Dunn K. (2005). *Teaching Students Throught Their Individual Learning Styles: A Practical Aproach*. 1st Ed. New Jersey: Prentice Hall; 1978.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 7-12*. Boston: Allyn And Bacon.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (2000). *Practical Approaches To Using Learning Styles in Higher Education*. Westport, CT: Bergin & Harvey.
- Elban, M. (2018). Learning Styles As The Predictor of Academic Success of The Pre-Service History Teachers. *European Journal of Educational Research*. Volume 7, Issue 3, s.659-665.
- Erden, M. (2008). Öğrenme ve Öğretim Stilleri. Güven, S. ve Özerbaş, M.A İçinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* s. 2-3. Ankara; Pegem Akademi.
- Eymir, Z. (2011). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Lise Türü, Akademik Başarı ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*. Mayıs, 2011. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anadalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi.
- Felder, R. and B. Brent, "Understanding Student Differences," *Journal Of Engineering Education*, Vol. 94, No. 1, s. 57-72, 2005.
- Felder, R.M. And Soloman, B.A., 1997, *Index Of Learning Styles Questionnaire*. Retrieved 6 February, 2006, From [Http://Www.Engr.Ncsu.Edu/Learningstyles/İlswb.Html](http://Www.Engr.Ncsu.Edu/Learningstyles/İlswb.Html).
- Ford, J, Robinson, M, Wise, E (2016). Adaptation of the Grasha Riechmann Student Learning Style Survey and Teaching Style Inventory to Assess Individual Teaching and Learning Styles in a Quality Improvement Collaborative. *BMC Medical Education* 16:252. DOI: 10.1186/s12909-016-0772-4. s. 1-13.

- Franzoni, A. And Assar, S. (2009). Student Learning Styles Adaptation Method Based On Teaching Strategies and Electronic Media. *Educational Technology & Society*, Vol. 12, No. 4, s. 15–29.
- Frene, D., Lehman, C., Kellermanns, F. and Pearson, R. (2009). Do Business Communication Technology Tools Meet Learner Needs?. *Business Communication Quarterly*, Vol. 72, Pp. 146–162.
- Graf, S., Lin, T. and Kinshuk, A. (2008). “The Relationship Between Learning Styles And Cognitive Traits–Getting Additional Information For Improving Student Modeling,” *Computers In Human Behavior*, Vol. 24, s. 122–137, 2008.
- Gregorc, A. (1982). *Gregorc Style Delineator: Development, Technical and Administration Manuel*. Connecticut: Gregorc Associates, Inc.
- Gregorc, A. (2000). *An Adult’s Guide To Style*. Connecticut: Gregorc Associates, Inc.
- Gujjar, A.A ve Tabassum R, (2011). Assesing Learning Styles Of Student Teachers at Federal College Of Education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences* 30. s.267-271.
- Güven, S. ve Özerbaş, M.A (2018). *Öğrenme ve Öğretim Stilleri* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi. s.2-90.
- Halili, S., Naime Z., Sira, S., Ahmedabuzaid, R. and Leng, C. (2015). Exploring The Link Between Learning Styles and Gender Among Distance Learners. *Procedia-Social And Behavioral Sciences* 191. s.1082 – 1086.
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not all in The Head*. Arlington, VA: Great Ocean.
- Haro, G., Gonzalez, J. ve Escanero, J. (2010). Learning Styles Favoured by Professional, Amateur, And Recreational Athletes İn Different Sports. *Journal Of Sports Sciences*, 2010. s.1-8.
- Hartman, V. F. (1995). Teaching and Learning Style Preferences: Transtion Through Technology. *VCCA Journal*, 9(2), s. 18-20.
- Hawk, T ve Shah, A. (2007). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. Volume 5. Number 1. s. 1-19.
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19. Retrieved from EBSCO Host EJS database.
- Henry, J. (1989). *Meaning and Practice in Experiential Learning*. in *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*, Eds. S. Warner Weil and I. Mcgill, s. 25-37. Milton Keynes: The Society For Research Into Higher Education & Open University Press.

- Honey, P. and Mumford, A., 1986. *The Manual Of Learning Styles*, Peter Honey, Maidenhead.
- Karakuyu, Y. Tortop, H.S. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Fizik Dersine Yönelik Tutum Ve Başarılarına Etkisi. *AKÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 2010-01. S.47-55.
- Karamustafaoğlu O., Tutar M., Sontay, G. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesi. *Journal Of Computer And Education Research*, Volume 5, Issue 10. s.255-280.
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş. ve Şahin, H. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Farklı Değişkenlerle İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2016. s.51-68.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 22.Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasap, H. (1993). "Eğitimde; Beden Eğitimi Yöntemlerinin Yeri Ve Önemi", İstanbul, 1993.
- Kazu, İ.Y. ve Akran, S.K. (2018). 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. (Malatya Ve Elâzığ İli Örneği). S.62-85.
- Kelly, C. (1997). The Theory Of Experimental Learning and ESL. *The Internet TESL Journal*, III (9).
- Kılıç, M. (2014). *Öğrenmenin Doğası İçinde Yeşilyaprak Y. (Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Öğretim)* Pegem Akademi 12.Baskı Ankara.
- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975) "Toward An Applied Theory Of Experiential Learning" In C. Cooper (Ed.) *Theories Of Group Process*. London: John Wiley.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kural, H. (2009). *Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Fen ve Teknolojik Dersi Akademik Başarılarına ve Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Letele, M., Alexander, G. and Swanepoel, Z. (2013). "Matching/Mismatching Of Teaching And Learning Styles In Rural Learning Ecologies Of Lesotho: Does It Enhance Academic Achievement," *J. Hum. Ecol.*, Vol. 41, No. 3,s. 263-273, 2013.
- Loechelt, C. (2002). Öğrenme ve Öğretim Stilleri. Güven, S. ve Özerbaş, M.A İçinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. s.89-90. Ankara; Pegem Akademi.
- Mccarthy, B. (1980). *The 4MAT System: Teaching To Learning Styles With Left/Right Mode Techniques*. Arlington Heights, IL: Excel.

- Mccarthy, B. (1996). *About Learning*. Barrington, IL:Excel.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü-Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Öğrenme Stilleri Farklılaştıran Sosyo-Ekonomik Faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,13 s.78-96.
- Mirzeoğlu, D. *Eğitim (Pedagojik) Temelleri İçersinde* Mirzeoğlu, N. (Spor Bilimlerine Giriş) Spor Yayınevi Ve Kitapevi Ankara 2017.
- Oğuz, E., Ellez, M. ve Koç, Ö. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Burdur.
- Özdemir, N. ve Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2012 16 (1): s.361-377.
- Özden, Y. ve Turan S. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (1.Baskı). Ankara; Pegem Akademi. Eylül 2011. s.111-112.
- Özden, Y. ve Turan S. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (1.Baskı). Ankara; Pegem Akademi. Eylül 2011. s.6.
- Pashler, H, Mcdaniel, M, Rohrer, D, Bjork R. (2009). Learning Styles. Concepts and Evidence. *A Journal of the Association for Psychological Science*. Volume 9. Number 3. s. 105-119.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. And Bjork, R. (2009). Learning Styles. Concepts and Evidence. *A Journal of The Association For Pscyhological Science*. s.105-117.
- Patterson D, "Impact Of A Multimedia Laboratory Manual: Investigating The Influence Of Student Learning Styles On Laboratory Preparation And Performance Over One Semester," *Education For Chemical Engineers*, Vol. 6, s. 10–30, 2011.
- Prashnig, B. (1996). *Diversity Is Our Strength: The Learning Revolution In Action*. Auckland: Profile.
- Prashnig, B. (1998). *The Power Of Diversity: New Ways Of Learning and Teaching*. Auckland: David Bateman.
- Prashnig, B. (2000). *Help, My Teacher Doesn't Know My Learning Style! Education Today*, Issue 3; Posted Online From The Creative Learning Centre İn Aukland, Australia; Retrieved Sept. 1 2004, From Www.Clc.Co.Nz.
- Pritchard, A. (2009). Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom (Second Edition). Güven, S. ve Özerbaş, M.A. *İçinde, Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara; Pegem Akademi. s. 74.

- Pritchard, A. (2009). Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom (Second Edition). Güven, S. ve Özerbaş, M.A. İçinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara; Pegem Akademi. s.80.
- Pritchard, A. (2009). Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom (Second Edition). Güven, S. ve Özerbaş, M.A. İçinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara; Pegem Akademi. s.80-81.
- Sahoo, P. Ve Chandra S. A Study of Learning Styles of B.ED. Trainees of Indira Gandhi National Open University. *MIER Journal of Educational Studies, Trend & Practices*. May 2013, Vol. 3, No 1, pp. 33-45.
- Saban, A. (2005) *Öğrenme Ve Öğretme Süreci, Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım,2009. Ankara s.1.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulama*. Pegem Yayınları 9.Baskı Ankara 2004. s.4.
- Seven, M., Bağcıvan, G., Kılıç, S. ve Açık, C. (2012). Hemşirelik Yüksekokulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Ders Başarıları İle İlişkinin İncelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi* 2012;54: S.129-135.
- Sewall, Timothy J. (1986). *The Measurement of Learning Style: A Critique of Four Assessment Tools*. February 1986. s. 6.
- Sidekli, S. ve Akdoğdu, E. (2018). Öğrenme Stillerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarını Yordama Gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (H.U Journal of Education)*. 33(2). s. 503-517. DOI: 10.16986/HUJE.2017027919. Araştırma Makalesi.
- Silver, H, Strong, R. ve Perini, M. (2009). Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences. Impact on Instructional Improvement. Güven, S ve Özerbaş, M.A. İçinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara; Pegem Akademi. s. 74.
- Statt, E. H., Plummer, O. K., & Marinelli, R. D. (2001). A Circle Of Learning In Sport Instruction. *Journal Of Physical Education Recreation And Dance*, 72(3), s.34-37.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Eylül 2008, Denizli.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2008). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (RTEÜ Journal Of Social Sciences)*1: s.31-44.

- Şen, Ö. (2018). Ortaöğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018;14(2). S.852-862. Araştırma Makalesi / DOI: 10.17860/Mersinefd324217.
- Şentürk, F. ve İkikardeş, N.Y. (2011). Öğrenme Ve Öğretme Stillерinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerinde Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitim Dergisi (EFMED)*. Cilt 5, Sayı 1, s.250-276.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde Planlama Ve Değerlendirme, Program, Öğretim, Yönetim Ve Değerlendirme*. Ocak Yayınları. Ankara.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi* (4.Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara 1958. s. 65-73.
- Thies, A. P. (1979). *A Brain-Behavior Analysis Of Learning Styles. In Student Learning Styles: Diagnosing And Prescribing Programs* (s.55-61). Reston, VA: National Association Of Secondary School Principals.
- Thies, A. P. (1999-2000). The Neuropsychology Of Learning Styles. *National Forum Of Applied Educational Research Journal*, 13(1), s.50-62.
- Topuz, F.G ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013). s.30-46.
- Uzuntiryaki, E. (2007). Learning Styles And High School Students' Chemistry Achievement. *Science Education International*. Vol. 18, No. 1, March 2007, s. 25-37.
- Varış, F. (1994) *Eğitim Program Geliştirme ve Teori Teknikleri*. Ankara Alkım Kitapçılık Yayıncılık, 1994.
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliği Çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal Of Theory and Practice in Education*. ISSN:1304-9496. 2013, 9(4): s. 481-496.
- Yenilmez, K. ve Çakır, A. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Stilleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Güz 2005, Sayı 44, S.569-585.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Mart 1998. Ankara.
- Yurtsever, R. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar 2010.

Zanich, M.L. (1991). *Learning Styles/Teaching Styles. Unpublished Manuscript*, Indiana University Of Pennsylvania, Teaching Excellence Center. Indiana, PA.

Zuber and Skerrit, O. (1992a). *Professional Development In Higher Education: A Theoretical Framework Foraction Research*. London: Kogan Page. s. 98.



EKLER

EK 1. Anket alışmaları İçin Gerekli İzinler

Ek 2. Anket Formu

Ek 3. Demografik zellikler Formu



EK 1. Anket Çalışma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/04/2019-E.3289



T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :26428519/100/
Konu :Anket İzni

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Etik Kurulunun 10/04/2019 tarih ve 05 no'lu toplantısında almış olduğu birinci maddesine (**madde 1-**) ilişkin karar örneği aşağıda sunulmuştur.
Bilgilerinize gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Yusuf ÇAY
Etik Kurulu Başkanı

Madde 1- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 25/03/2019 tarihli ve 100/2852 sayılı Anket Onay İzini konulu yazısı ve eki görüşmeye açıldı.

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Enstitü Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi **Okan AKGÜL** 'ün **Doç.Dr.Ayşe Dilşad MİRZEOĞLU** danışmanlığında hazırladığı "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**" konulu bilimsel araştırma ve çalışmadan elde edilecek verilerin bildiri ve makalelerde kullanılmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi

EK :
Gelen Yazı ve Ekleri (19 sayfa)

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan Sakarya
Tel:0 264 616 00 09 Faks:0 264 616 00 14
E-Posta :etik@subu.edu.tr Elektronik Ağ :www.subu.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/03/2019-E.2852



T.C.
**SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :36762342/100/
Konu :Anket Onay İzni

ETİK KURULUNA

Enstitümüz **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği** Enstitü Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Okan AKGÜL**'ün, **Doç.Dr.Ayşe Dilşad MİRZEOĞLU** danışmanlığında hazırladığı " Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanmak üzere, yazımız ekinde gönderilen anket çalışmasını dilekçede belirtilen kurumlarda yapabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Zafer TATLI
Müdür Vekili

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Danışmanlığını yaptığım 1670Y40017 numaralı Okan AKGÜL yüksek lisans tezinde “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmayı yapmayı planlamaktadır. Bu bağlamda Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Trakya Üniversitesi Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine çalışmada kullanılmayı düşünölen ölçekleri uygulanması gerekmektedir. Yukarıda ismi geçmekte olan üniversitelerden gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini arz ederim. Saygılarımla arz ederim.25.03.2019


Doç. Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU

Ekler: Kullanılacak Ölçekler



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

KIRKPINAR
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEKOKUL YÖNETİM KURULU KARARLARI

Karar No:2017/50

Tarih
20/12/2017

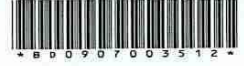
YÖNETİM KURULU KARAR SURETİ

Madde 4- Sakarya Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi yüksek lisans öğrencisi Okan AKGÜL'ün, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının öğrenme stil tiplerinin incelenmesi" adındaki tezi için Yüksekokulumuz öğrencilerine anket yapmak istemiyle ilgili Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden gelen yazı görüldü.

Sakarya Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi yüksek lisans öğrencisi Okan AKGÜL'ün, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının öğrenme stil tiplerinin incelenmesi" adındaki tezi için Yüksekokulumuz öğrencilerine anket yapma isteminin sorumluluğun kişinin kendisinde olması kaydıyla uygun olduğuna mevcudun oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR
Sezai BOZKURT
Yüksekokul Sekreteri

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/01/2018-E.120



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

Sayı : 11091771-044-
Konu : Anket Uygulaması Okan AKGÜL

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 14/12/2017 tarihli ve 35955870/044-E.19109 sayılı yazınız

İlgi yazınızda belirtilen konuda öğrenciniz Okan AKGÜL' ün Yüksekokulumuzda anketini uygulaması tarafımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

e-İmzalıdır
Doç. Dr.Zekeriya GÖKTAŞ
Müdür

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.balikesir.edu.tr/enVision/Dogrula/LM3VM41>

Bigadiç Yolu Üzeri Çağış Yerleşkesi 17. Km BALIKESİR

Ayrıntılı bilgi için iribat: Hayri Akyazı (Fatma Bozkurt Vekaletiyle)

Tel: 2666121400

Faks: 2662390285

E-Posta: besyo@balikesir.edu.tr

Elektronik ağı: <http://besyo.balikesir.edu.tr/>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Spor Bilimleri Fakültesi

Sayı : 83765773-044-E.1700372635
Konu : Okan AKGÜL Anket Uygulaması hk.

19.12.2017

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : 14.12.2017 tarih ve E.19109 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği EABD Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisan öğrencisi Okan AKGÜL'ün yüksek lisans tez araştırması kapsamında "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili Tiplerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu anketinin Fakültemiz bünyesinde uygulanması uygun görülmüş olup gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Salih PINAR
Dekan



Marmara Üniversitesi Anadolu Hisarı Yerleşkesi Spor Bilimleri Fakültesi
Cuma Yolu Cad. 34810 Beykoz / İSTANBUL
Telefon: 0216 308 56 61 Belgeleşer No: 0216 332 16 20
sporbilimleri@marmara.edu.tr http://sporbilimleri.marmara.edu.tr/
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Seyit TEKİN
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Salih PINAR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/3E9C0C6CDC44441D>

EK 2. Anket Formu

Grasha ve Riechmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRSLSS)

Değerli Arkadaşlar,

Aşağıdaki anket bugüne kadar üniversitede aldığınız derslere karşı olan tutumlarınızı ve duygularınızı anlamana yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Bu nedenle her bir soruyu yanıtlarken, yanıtlarınızı **bütün derslerinize karşı** hissettiğiniz genel tutum ve duygularınıza uygun olarak oluşturunuz. Soruların doğru ya da yanlış yanıtları yoktur ve vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Soruları yanıtlarken aşağıdaki listede görmüş olduğunuz derecelendirme skalasını kullanarak yanıt veriniz.

- | | |
|--|---|
| * Eğer cümleye <i>kesin olarak katılmıyorsanız</i> | 1 |
| * Eğer cümleye <i>kısmen katılmıyorsanız</i> | 2 |
| * Eğer <i>kararsızsanız</i> | 3 |
| * Eğer cümleye <i>kısmen katılıyorsanız</i> | 4 |
| * Eğer cümleye <i>kesin olarak katılıyorsanız</i> | 5 |

Sorulara içten cevap verdiğiniz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Okan AKGÜL
SUBÜ-Spor Bilimleri Fakültesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

No	Madde	Katılmıyorum	Kesin Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kesin Katılıyorum
1	Derste sık sık hayal kurarım.							
2	Sınıf etkinliklerinde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.							
3	Öğretmenlerin öğrencilerden ne belediklerini tam olarak açıklamalarını isterim.							
4	Başarılı olmak üzere, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle yarışmak gerekir.							
5	Derslerimdeki konuları öğrenmek için benden ne isteniyorsa onu yaparım.							

No	Madde	Kesin katılımıyorum	Kısmen katılımıyorum	Kararsızım	Kısmen katılımıyorum	Kesin katılımıyorum
6	Dersteki bir konu hakkındaki fikirlerim genellikle ders kitabındakiler kadar iyidir.					
7	İyi bir not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gerekir.					
8	Ben benim için önemli olanı çalışırım, bu her zaman öğretmenin önemli olduğunu söylediği şey olmayabilir.					
9	Ödevlerin nasıl yapılacağı hakkında açık ve detaylı yönergeler almak isterim.					
10	Sınıfta, fikirlerimi aktarmak için diğer öğrencilerle yarışmam gerekir.					
11	Derslerde kendi başıma pek çok şey öğreniyorum.					
12	Derslerimin çoğuna girmek istemiyorum.					
13	Kendi başıma öğrenme yeteneğime çok güveniyorum.					
14	Ders sırasında dikkatimi vermek, benim için yapılması çok zor olan bir şey.					
15	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmayı seviyorum.					
16	Sorulara herkesten önce yanıt vermeyi, problemleri herkesten önce çözmeyi severim.					
17	Derse girip bir şeyler öğrenmeye çalışmaktan vazgeçtim artık.					
18	Öğrenciler, dersteki projeler hakkında öğretmenler tarafından daha yakından izlenmelidir.					
19	Sınıfta öne çıkmak için bazen diğer öğrencilerin ayaklarına basmak gerekir.					
20	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi fikirlerim var.					
21	Yalnızca dersi geçecek kadar çalışıyorum.					
22	Derslerin önemli bir bölümü başka insanlarla geçinmeyi öğrenmektir.					
23	İlgi çekici olduklarımı düşünsem de, düşünmesem de derslerimle ilgili bütün ödevleri iyi bir biçimde yaparım.					
24	Oldukça organize edilmiş dersleri tercih ederim.					

No	Madde	Kesin katılımıyorum	Kısmen katılımıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesin katılıyorum
25	Sınıfta öne çıkmak için ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi hazırlarım.					
26	Ödevleri son teslim tarihinden önce bitiririm.					
27	Öğretmenlerin sınıfta beni görmezden gelmelerini tercih ederim.					
28	Öğrencilere sınavlarda nerelerden sorumlu olacakları tam olarak söylenmelidir.					
29	Diğerlerinin sınavlarda ve ödevlerde ne derece başarılı olduklarını bilmek isterim.					
30	Zorunlu ödevlerin dışında isteğe bağlı olanları da yaparım.					
31	Ders sırasında küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.					
32	Öğretmenlerin tahtaya konunun ana hatlarını yazmalarını isterim.					

Ek 3. Demografik özellikler formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmen adayları,

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stil tiplerinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesini ortaya koymaktır. Anketteki sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Lütfen sizi en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Uygulanan anket formu, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Okan AKGÜL

SUBÜ-Spor Bilimleri Fakültesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR

1. Üniversitesiniz: () Sakarya Üniversitesi
() Balıkesir Üniversitesi
() Marmara Üniversitesi
() Trakya Üniversitesi

2. Sınıfınız: () 3.Sınıf () 4.Sınıf

3. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

4. Yaşınız:.....

5. Akademik ortalamanız: () 1.00-1.50
() 1.51-2.00
() 2.01-2.50
() 2.51-3.00
() 3.01-3.50
() 3.51-4.00

6. Lisanslı olarak spor yapıyor musunuz? () Evet () Hayır

a. Evet ise hangi branş:

- b. Evet ise kaç yıldır lisanslı sporcusunuz? () 1-3 yıl
() 4-6 yıl
() 7-9 yıl
() 10-12 yıl
() Diğer.....

7. Kaldığınız yer : () Yurt

() Apart

() Yalnız başıma evde

() Arkadaşlarımla birlikte evde

() Ailemle birlikte ev

8. Kendinize ait ders çalışma odanız var mı?: () Evet () Hayır

9. Kitap okuyor musunuz?: () Evet () Hayır

10. Kitap okuma sıklığınız nedir? () Ayda 1 tane

() Ayda 2 tane

() Ayda 3 tane

() Ayda 4

() Diğer.....

11. Aylık Geliriniz nedir?

() 250-500 TL

() 501-750 TL

() 751-1000 TL

() 1001-1250 TL

() 1251-1500 TL

() Diğer

12. Anne Eğitim Durumu: () Okuryazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Lisans

() Lisansüstü

13. Baba Eğitim Durumu: () Okuryazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Lisans

() Lisansüstü

14. Mezun Olduğunuz Lise Türü:

() Normal Lise

() Meslek Lisesi

() Anadolu Lisesi

() Sosyal Bilimler Lisesi

() Öğretmen Lisesi

() Teknik Lise

() Spor Lisesi

() Fen Lisesi

() Diğer.....

ÖZGEÇMİŞ

Okan AKGÜL, 29/01/1993'de İstanbul'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini İstanbul'da tamamladı. 2011 yılında İstanbul Spor Lisesi'nden mezun oldu. 2011 yılında başladığı Balıkesir Üniversitesi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nü 2015 yılında bitirdi. 2016 yılında Sakarya Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'nde yüksek lisans eğitimine başladı.