

**İLKÖĞRETİM I. KADEME 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİ TERCİHLERİ İLE MATEMATİK DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

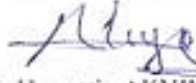
Serpil UTANIR

Danışman: Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

**Temmuz 2008
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Serpil UTANIR tarafından Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ yönetiminde hazırlanan "İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Tercihleri İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Dersle Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 02/07/2008 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Jüri Başkanı (Danışman)



Yard. Doç. Dr. Emel SARITAŞ

Jüri Üyesi



Yard. Doç. Dr. Ramazan BAŞTÖRK

Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 24.07.2008 tarih ve 41/01... sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Doç. Dr. Mehmet MEDER
Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmaların yapılması ve bulguların analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza :
Öğrenci Adı Soyadı : Serpil UTANIR

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürüm, yüksek lisans tez çalışmam boyunca, tez konusunun belirlenmesinden itibaren araştırmanın her aşamasında değerli katkılarıyla bana yol gösteren, büyük desteğini ve yardımlarını gördüğüm saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ'a olacaktır.

Araştırmanın istatistik hesaplamalarında, değerli görüş ve yardımlarını esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca ölçme aracı geliştirme sürecinde büyük katkılarını gördüğüm, değerli eleştirileriyle beni yönlendiren hocalarım, Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK, Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖK ve Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS' a ve danışmanım Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ'a teşekkür ederim.

Çalışmakta olduğum Süller Cumhuriyet İlköğretim Okulu müdürü Ethem AVCI'ya ve müdür yardımcısı Metin BAŞ'a gösterdikleri anlayıştan dolayı; ev arkadaşım olan Türkçe öğretmeni Emine AYDIN'a hem evde gösterdiği hoşgörü hem de tezime sağladığı katkılardan dolayı teşekkürü borç bilirim.

Bu yoğun ve yorucu süreçte desteğini hep yanımda hissettiğim nişanlım Tamer AYDEMİR' ve ailesine teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca bana güvenen ve sevgileriyle her an güç veren, bu yoğun çalışma sürecinde desteklerini bir an bile eksik etmeyen sürekli cesaretlendiren başta babam Fevzi UTANIR, annem Fatma UTANIR ve kardeşlerim olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

ÖZET

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ TERCİHLERİ İLE MATEMATİK DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Utandır, Serpil
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Temmuz 2008, 97 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarıları ve bu derse yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının birinci kademe 5. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 750 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, ‘Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Matematik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans, yüzde değeri, aritmetik ortalama, standart sapmanın hesaplanmasından, ‘Pearson Korelasyon Katsayısı’, ‘T-testi’, ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’nden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir; Öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutlarından ses, otorite, hareketlilik, motivasyon, sorumluluk alma, öğrenmede çeşitlilik, görsel öğrenme stili ve işitsel öğrenme stiline sahip olma ile matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı farklılık vardır. Öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutlarından hareketlilik, motivasyon, görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili, dokunsal öğrenme stili, kararlılık, yapısalcılık ve zaman tercihi ile matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stili, Tutum, Akademik Başarı, Matematik

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP OF THE FIFTH GRADE STUDENTS IN THE FIRST ECHELON OF ELEMENTARY EDUCATION BETWEEN STUDENTS' LEARNING STYLE PREFERENCES WITH MATHEMATICS ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS THIS CLASS**

Utandır, Serpil

Master of Science Thesis, Department of Elementary Education

Supervisors: Prof. Dr. Hayrettin Akyıldız

July 2008, 97 pages

In this study, the relationship of the fifth grade students in the first echelon of elementary education, between students' learning style preferences with mathematics academic achievement and attitudes towards this lesson, was examined.

In this study, the research method was survey. The population of the study is fifth grade elementary schools in the centre of Denizli during the period of 207-2008 education period. The sample of the study consists of 750 fifth grade students. In the research, 'Marmara Learning Style Scale' and 'The attitudes towards Mathematics Scale' developed by the researcher. Percentage, frequency level, mean and Standard deviation, 'Pearson Correlation Coefficient', 'T-Test', 'One-Way Analysis of Variance' was used in analysis of the datas.

As the result of this study; significant differences were found between voice, authority, mobility, motivation, take on responsibility, diversity on learning, visual learning style and auditory learning style possession and students's mathematics Academic achievement. And significant differences were also found between mobility, motivation, visual learning style, auditory learning style, tactual learning style, stability, structuralism, time preference and attitudes towards mathematics. Furthermore, significant relationship was determined between students's mathematics academic achievement and attitudes towards this class.

Key Words: Learning, Learning Styles, Attitude, Academic Achievement, Mathematics

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	vii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

	Sayfa
1.1 PROBLEM DURUMU	2
1.1.1 Öğrenme Stilleri.....	7
1.1.1.1 Tanımı ve ortaya çıkışı.....	7
1.1.1.2 Öğrenme stilleri taksonomisi.....	11
1.1.1.3 Başlıca öğrenme stilleri modelleri.....	15
1.1.1.3.1 Kolb'un öğrenme stilleri modeli.....	15
1.1.1.3.2 Grasha ve Riechmann öğrenme stilleri sınıflaması.....	20
1.1.1.3.3 Reinert'in öğrenme stilleri sınıflaması.....	20
1.1.1.3.3.1 Görerek öğrenenler.....	21
1.1.1.3.3.2 İşiterek öğrenenler.....	23
1.1.1.3.3.3 Hareket temelli öğrenenler (dokunsallar).....	26
1.1.1.3.3.4 Sözel Sembollerle Öğrenenler.....	28

1.1.1.3.4 Gregorc öğrenme stili modeli.....	28
1.1.1.3.5 Jung'ın öğrenme tipleri modeli.....	30
1.1.1.3.6 Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeli.....	31
1.1.1.4. Öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme ortamındaki rolü.....	36
1.1.2 Tutum Nedir?.....	39
1.1.3 Matematik ve Tutum.....	43
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	45
1.3 PROBLEM CÜMLESİ.....	46
1.4 ALT PROBLEMLER.....	46
1.5 SAYILTILAR.....	46
1.6 SINIRLILIKLAR.....	46
1.7 TANIMLAR.....	47

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	59
-------------------------------	----

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM.....	59
3.3 VERİ TOPLAMA ARACI.....	60
3.3.1 Matematik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	61
3.3.1.1 Madde havuzunun oluşturulması.....	61
3.3.1.2 Uzman görüşlerinin alınması.....	61
3.3.1.3 Ölçeğin pilot gruba uygulanması.....	62
3.3.1.4 Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği	62
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 BULGULAR.....	66
4.1.1 Betimsel İstatistikler.....	66
4.1.2 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	71
4.1.3 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	77
4.1.4 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	83

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇLAR.....	85
5.2 ÖNERİLER.....	88
KAYNAKLAR.....	90
ÖZGEÇMİŞ.....	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil1.1 Curry' nin Soğan Modeli.....	12
Şekil1.2 Dunn ve Dunn' ın Öğrenme Stilleri Modeli.....	32

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa
Tablo 1.1	Tennat'ın Öğrenme stilleri sınıflaması	11
Tablo 1.2	Öğrenme Stilleri Modelleri Taksonomisi.....	14
Tablo 3.1	Araştırma Yapılan Okullar.....	60
Tablo 3.2	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Temel Boyutlar ve Alt Boyutları	61
Tablo 3.3	Matematik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddeler.....	63
Tablo 3.4	Matematik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları.....	64
Tablo 4.1	Öğrenme Stilleri Ölçeği Ses Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	66
Tablo 4.2	Öğrenme Stilleri Ölçeği Işık Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	66
Tablo 4.3	Öğrenme Stilleri Ölçeği Sıcaklık Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 4.4	Öğrenme Stilleri Ölçeği Oturma Biçimi Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 4.5	Öğrenme Stilleri Ölçeği Zaman Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 4.6	Öğrenme Stilleri Ölçeği Motivasyon Biçimi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	67
Tablo 4.7	Öğrenme Stilleri Ölçeği Sorumluluk Biçimi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	68
Tablo 4.8	Öğrenme Stilleri Ölçeği Otorite Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	68
Tablo 4.9	Öğrenme Stilleri Ölçeği Sosyal Etkileşim Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	68
Tablo 4.10	Öğrenme Stilleri Ölçeği Biçimsellik (yapısalcılık) Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	69
Tablo 4.11	Öğrenme Stilleri Ölçeği Sabırlılık ve Kararlılık Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	69
Tablo 4.12	Öğrenme Stilleri Ölçeği Öğrenirken Çeşitli Yolları Kullanma Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	69
Tablo 4.13	Öğrenme Stilleri Ölçeği Öğrenirken Hareket Öğrenme Tercihi Alt Boyutu.....	69
Tablo 4.14	Öğrenme Stilleri Ölçeği Görsel Öğrenme Stili Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	70

Tablo 4.15	Öğrenme Stilleri Ölçeği İşitsel Öğrenme Stili Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	70
Tablo 4.16	Öğrenme Stilleri Ölçeği Dokunsal Öğrenme Stili Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	70
Tablo 4.17	Öğrenme Stilleri Ölçeği Atıştırma (Yiyecek) Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı.....	70
Tablo 4.18	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Ses Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	71
Tablo 4.19	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Motivasyon Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	71
Tablo 4.20	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Sorumluluk Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	72
Tablo 4.21	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Otorite Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	72
Tablo 4.22	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Yapısalcılık Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	73
Tablo 4.23	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Kararlılık Biçimine Göre Farklılaşma Durumu.....	73
Tablo 4.24	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Çeşitlilik İle İlgili Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	73
Tablo 4.25	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Hareket İhtiyacı Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	74
Tablo 4.26	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Görsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu.....	74
Tablo 4.27	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının İşitsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu.....	75
Tablo 4.28	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Dokunsal Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu.....	75

Tablo 4.29	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Zaman Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	75
Tablo 4.30	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Sosyal Tercih Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	76
Tablo 4.31	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Ses Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	77
Tablo 4.32	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Motivasyon Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	77
Tablo 4.33	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Sorumluluk Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	78
Tablo 4.34	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Otorite Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	78
Tablo 4.35	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Yapısalcılık Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	78
Tablo 4.36	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Kararlılık Biçimine Göre Farklılaşma Durumu.....	79
Tablo 4.37	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitlilik İle İlgili Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	79
Tablo 4.38	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Hareket İhtiyacı Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	80
Tablo 4.39	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Görsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu	81
Tablo 4.40	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının İşitsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu	81
Tablo 4.41	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Dokunsal Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu.....	82
Tablo 4.42	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Zaman Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	82

Tablo 4.43	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Zaman Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait LSD Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.44	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Sosyal Tercih Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu.....	83
Tablo 4.45	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Ve Bu Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.....	84

GİRİŞ

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim I. Kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleriyle matematik dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, Denizli ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu ve kuramsal çerçeve ele alınmış; araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, yöntem ele alınmış ve bu çerçevede araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulacaktır.

1.1 PROBLEM DURUMU

Yaşamakta olduğumuz bilgi çağında her günün sabahında yeni bir bilgiyle uyanılmaktadır. Yeni bilgiler yeni gelişmeleri yeni gelişmeler değişimimizi zorunlu kılmaktadır. Yeni bilgiye ulaşılmayıp çağın gerisinde kaldığında ise ilerlemeler karşısında pasif bireyler olmaktan öteye geçilememektedir. Oysaki bilgiye nasıl ulaşacağını nasıl hazmedeceğini bilen etkin bireyler olmak hiç de zor değildir. Bireyin bunun için edinmesi gereken en önemli beceri öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenme; bireyin, nasıl ve hangi yöntemlerle öğreneceğini, bilgiye nasıl ulaşabileceğini ve bilgiyi nasıl örgütleyebileceğini öğrenmesidir. Öğrenmeyi öğrenmede bireyin zihinsel gücünü kullanabilmesi ön plandadır. Öğrenmeyi öğrenme becerisinin edinilebilmesi için ise erken yaşlarda başlayan ve sistemli bir şekilde devam eden eğitim şarttır. Ancak bu şekilde, beceri sağlam temellere oturur.

Ülkemizde örgün eğitim kurumları, okul öncesi eğitimden itibaren bireylere sistemli bir eğitim sunmaktadır. Türk milli eğitim sisteminin yetiştirmeyi amaçladığı insan modelinde aradığı en önemli özelliklerden biri, çağdaş dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip; ulusal ve evrensel sorunlara duyarlı, bağımsız ve bilimsel düşünme ilkeleri doğrultusunda ‘öğrenmeyi öğrenme’ becerisine sahip olunmasıdır. Bunu bilen insan etkin bir birey olmak için en önemli adımı atmış demektir. Eğitim insan yaşamının her döneminde yer alan vazgeçilmez bir öğedir. Ancak eğitimde istenilen amaca ulaşılabilmesi için kalite çok önemlidir. Eğitimde kalite ulaşılmak istenen amacın, aşamalı

süreçler halinde, gerçekleştirilebilmesiyle ilgilidir. Ancak kaliteli bir eğitim yoluyla öğrenmede kalıcılık sağlanabilir. Öğrenme gerçekleşmediği zaman zaten eğitimde istenilen amaca ulaşılmıştır diyemeyiz. Bu nedenle eğitimde öğrenme, olmazsa olmazdır.

Günümüz eğitim sisteminde köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Geçmişten günümüze uzanan ve hala etkileri devam etmekte olan geleneksel eğitim anlayışında bilginin kesin, doğrunun tek ve mutlak olduğu, bilgilerin öğrencilere mutlaka aktarılarak öğretilbileceği gibi anlayışlar giderek önemini yitirmektedir. Bunun yerine bilginin geçici olduğu, tartışılabilirliği, bireylerin bunları olduğu gibi alıp kabul etmedikleri, yorumlayarak ona yeni bir şekil verdikleri, artık ezberciliğin eğitim ortamında yeri olmadığı gibi anlayışlar eğitim ortamına hâkim olmaktadır. Bu değişim klasik eğitim sistemlerindeki aksine öğrencilerin daha aktif, sınıfta kendisine her söyleneni kabul etme konumunda olmayan, soran, tartışan, araştıran, yapan bir öğrenci profilini gerektirmektedir. Geleneksel öğretim sisteminde öğrenci sınıfta pasif, izleyici, dinleyici, öğretmenin verdiği bilgileri sorgulamadan kabul eden bir konumdadır. Oysa günümüz eğitim anlayışı bu tür bir öğrenci profili yerine öğrencinin merkeze alındığı, yani etkinliklerin içinde tam anlamıyla yer alan bir öğrenci profili öngörmektedir (Taşpınar, 2006: 201).

Bilgi toplumunun gerektirdiği insanı yetiştirmek için öncelikle demokratik bir okul, buna uygun bir sınıf ve bu ilkelere uygun davranış normlarına sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Sınıf uygulamalarında öncelikli hedef, yapılan tüm uygulamalara aktif katılan, öğrenme sorumluluğunu taşıyan, fikirlerini açıkça ifade edebilen, aklını kullanabilen, eleştiren ve eleştirilere açık olabilen bir öğrenci yetiştirmek olmalıdır. Bunu sağlamak için öğrenmede yeni bir anlayışa ihtiyaç vardır. Bu yeni anlayış karşımıza oluşturmacı/yapılandırmacı öğrenme teorisini çıkarmaktadır. Yani öğrenci bilginin pasif alıcısı değil, aldığı bilgiyi önceki bilgileri karşılaştırıp, ona yeni bir anlam verendir. Öğretmen ise bu sürecin yaşanmasına rehberlik eden kişidir. Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya özendirilirler. Bilgi onlara hazır verilmez, onlara öğrenmenin yolları gösterilir bilgiye ulaşması sağlanmaya çalışılır (Gürol, 2002: 278-280).

İnsanın kalıtsal güçlerinin geliştirilmesi, böylece istenen özelliklerle donanmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en etkili araç, eğitimidir. İnsanın eğitilmesi öğrenme yoluyla olur. Bir başka deyişle, insan hemen hemen tüm kişilik özelliklerini öğrenerek

edinir. İnsanın edinilmiş özellikleri doğuştan getirdiği özelliklerinden daha çoktur. Eğitim insana istenilen özellikleri öğrenme yoluyla kazandırmaya çalışır. Bu yüzden öğrenme sürecinin ne olduğunun bilinmesi; bu sürece göre eğitilenin öğrenmesinin yönetilmesi önemlidir (Başaran, 1996: 25).

Öğrenme, bireyin eğitilmiş bir birey olarak kabul edilebilmesi için gerekli olan ve yaşam boyunca bulunduğu her ortamda elde edebileceği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların alt yapısını oluşturan kazanımlardır. Bu kazanımların niteliği bireyin eğitilmişlik düzeyini ortaya koyar ve bunların kalıcılığı arttıkça davranışın yaşantıya dönüşmesi, başka bir deyişle bu davranışları yaşamında daha bilinçli olarak kullanması söz konusudur (Taşpınar, 2006: 4).

İnsanlar, çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Kişi çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel, duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde bakıldığında öğrenme, dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı müddetçe bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma insanın “davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren” bir farklılaşmadır. Yeni öğrenmeler ile kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Daha geniş anlamda, öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2005: 14).

Öğrenme oldukça karmaşık bir süreçtir. Bireyin genel yeteneği, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüsü, gelişimsel özellikleri, önbilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi, yaşadığı toplumun kültürü vb. öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir.

Kuşkusuz bu kadar çok etkenden etkilenen bireylerin öğrenme süreçlerinde önemli farklılıklar vardır (Erden ve Altun, 2006: 20). Öğrenme öğretme etkinliklerinin yürütüldüğü sınıfların yönetimi öğretmenler için gün geçtikçe zor bir hale gelmektedir. Artık birçok sınıf öğretmeni, zaman zaman ebeveyn, polis memuru veya bakıcı gibi birçok öğretim dışı rollere bürünmek durumunda kalmakta ve aynı zamanda çocuklara belli

bilgileri, prensipleri, becerileri, tutumları ve davranışları kazandırmaya çalışmaktadır. Dahası, öğretmenlerin bütün bu rolleri, büyük bir ustalık, uzmanlık ve bilgelik sergileyerek ve aynı zamanda da çocuklardaki bireysel ilgilere, ihtiyaçlara ve farklılıklara dikkat ederek yerine getirmeleri gerekmektedir (Saban, 2004: 1). Alanının temel konularına hâkim olamayan, alanının perspektifini kazanamamış, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenin profesyonel davranabilmesi olası değildir. Öğretmenlerin sadece birer öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları da beklenmektedir. İyi bir eğitici olabilmek için mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, eğiticilik yeterliklerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu yer ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir (Özden, 2005: 15-16)

İnsanın bir potansiyel olduğunun farkında olan bir eğitim ortamındaki öğretmen, sınıfa girdiği zaman orada gelişmek için bulunan potansiyeller olduğunun farkındadır; kendi temel işlevinin öğrencilere bilgi aktarmak değil, onları geliştirmek olduğunun bilincindedir. “Şimdi benim karşımda 30 yıl sonra bu ülkenin yönetimini ele alacak olan insanlar var. Onların olabileceklerinin en iyisi olmasına katkıda bulunmak benim görevim. Bu kutsal görevin büyük bir sorumluluk getirdiğinin farkındayım” bilinci içindedir. Çocuğun kendiliğinden ortama getirdiği merak ve keşfetme isteği, öğretmenin çok önem verdiği bir hazinedir. Öğrencilerin gelişecek potansiyeller olduğunun farkında olan öğretmen, öğrencileri sürekli soru sormaya ve katılımcı olmaya teşvik eder; çekingenlik nedeniyle dile getirilememiş soruları çocukların gözlerinden anlar ve onları yüreklendirir. İnsanın bir potansiyel olduğunun farkında olmayan öğretmen ise sınıfa girdiği zaman, gelişmek için orada duran potansiyeller olduğunun farkında değildir. Kendi temel işlevinin bilgi ezberletmek olduğunu sanır. Bilginin iyi aktarılması için çocukların uslu uslu oturması gerekir; bu nedenle öğretmen, asıl görevinin, çocukların sınıfta sessizce oturmalarını sağlamak olduğunu düşünür. Öğretmenin yüzünün asık olması gerekir ki, çocuklar ‘çocukluk’ yapmasın ve ondan korksun. Öğrenciden beklenen, sınıfta put gibi oturmak, daha sonra öğretmenin söylediklerini papağan gibi tekrar etmektir. Böyle bir öğretmen, öğrencilerin gözünde bir pırıltı, içinde bir öğrenme şevki olup olmadığına dikkat etmez; daha da acısı, bilinci potansiyel farkındalığıyla donanmadığı için, bu pırıltının olabileceğinin dahi farkında değildir (Cüceloğlu, 2002: 22-23).

Öğrencilerin öğrenmelerini farklı kılan pek çok etken vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Erden ve Altun, 2006: 20-21):

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

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

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

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

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

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

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

Bahsedilen bireysel öğrenme farklılıklarından da anlaşıldığı gibi her öğrencinin farklı bir öğrenme stili vardır. Yani her birey kendine has yollarla öğrenmeyi tercih eder. Ülkemizde, kalabalık sınıflarda, öğrenme stilleri birbirinden farklı birçok öğrenciye eğitim verilmektedir. Böyle bir durumda öğrenme stili birbirinden farklı öğrencilerin hepsinden verim alınabilmesi için öğretmene büyük bir rol düşmektedir. Her öğrenme stiline sahip

öğrencinin rahatça öğrenebileceği ortam sağlanmalıdır. Sınıf atmosferi öyle dikkatli ayarlanmalı ki farklı yollarla öğrenen öğrencilere ışık olunabilsin. Eğitimde kaybedilecek birey yoktur, olmamalıdır. Sınıf öğretmenleri bu konuda titiz davranmalıdır. Aksi takdirde kendisine uygun öğrenme ortamını bulamayan öğrenci, kendisini öğrenme- öğretme ortamından soyutlayacaktır. Zamanla çaresizliğe düşüp öğrenme çabasını bırakacaktır. Ayrıca sınıfta farklı yöntemlere yer vermek bütün öğrenciler için ilgi çekici olacaktır.

Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturulabilir. Öğretim hem bir bilim hem de bir sanat olduğuna göre, öğretici için bu süreci yaşanılmaya değer kılmak için çaba göstermek gerekir (Babadoğan, 2000).

Denilebilir ki, bir öğretmen ne kadar çok alanına hâkim, öğretmek için motivasyonu yüksek ve çocukları seven bir yapıya sahip olursa olsun, eğer sınıftaki öğrencilerin doğal öğrenme stillerini dikkate almazsa, o öğretmenin öğretim işinde başarılı olması güçtür (Saban, 2004: 1).

1.1.1 Öğrenme Stilleri

1.1.1.1 Tanımı ve ortaya çıkışı

Öğrenmek ve öğretmek için birçok yol vardır. Herkes öğrenebilir ama herkes aynı şekilde öğrenemez. Bütün çocuklara uyan bir öğrenme stili yoktur. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolu açmalı ve orada ilerlemeyi kolaylaştırmalı. Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol, onun öğrenme stilidir. Bir öğrencinin algılamasına, çevredeki diğer insanlarla ilişkilerine ve öğrenme çevresindeki davranışlarına etki eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yapısı, onun öğrenme stilini belirler. Ayrıca öğrenme stilleri Öğretimin bireyselleştirilmesinin en sağlam yollarından biridir. İyi veya kötü öğrenme stili yoktur. Önemli olan her öğrenciye en uygun şekilde öğreneceği stille öğretmektir (www.egitim.aku.edu.tr).

Bazı kişiler dağınık bir masada çalışmaz, önce masayı düzenler, kendince bir tertip verir, sonra oturur ve çalışır. Bazı kişiler ise bu dağınıklıktan hiç rahatsız olmaz hatta

farkına bile varmaz. Bazıları bir iş yaparken işin görsel açıdan da güzel olmasını, başka bir deyişle güzel görünmesini ister. Sınıfta görürüz, bir kısım öğrenciler ödevlerini itina ile yapıp verirken, bazı öğrenciler kargacık burgacık yazılmış, silgi lekeleri ile dolu, kirli ve kırışık bir kâğıdı ödev olarak getirir. Hepimiz doğal olarak pırıl pırıl yazılmış mükemmel ödevi teslim eden kişiye hayran olur, diğerini ise, çalışmasının baştan savma hâline bakarak tembel ve umursamaz buluruz. Oysa her ikisi farklı öğrenme stiline sahip kişiler olduğu için bu şekilde ödevler getirirler. Her ikisinin ödevini de saygı ile karşılamamız gerekir; çünkü düzenli ve itinalı ödevi getiren öğrenci görsel, diğeri ise kinestetiktir. Bu durumdan haberdar olmadığımız için ön yargıda bulunuruz (Boydak, 2004).

Riding ve Rayner'a göre; bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren 'öğrenme stili' kavramı, öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı tanımlamadan önce, öncelikle stil kavramı açıklanabilir. Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır. Bireyin kendisine ait olan, hem kişiliğiyle hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir. Stil kavramı, spor dalları, sanat dalları, eğitim ortamları ve psikoloji ile ilgili disiplinler gibi çok genel anlamlarda kullanılabilir. Ancak, son zamanlarda stil kavramı daha çok kişisel özelliklerle ilgili olarak kullanılmaya başlanmıştır (Güven, 2004: 13).

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar, eğitim ve bireye bakış açısında, büyük değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Özellikle geleneksel yöntemlerin revaçta olduğu geçmiş yıllarda, farklı hazır bulunuşluklara sahip bireylere aynı sınıf ortamında eğitim verme zorunluluğu, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine neden olmuştur. Ancak sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yolları birbirinden farklıdır. Bunun en iyi kanıtı sınıfta aynı süreçlerden geçen öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmasıdır. Sınıfta başarıyı ve daha da önemlisi öğrenmeyi etkileyen farklı etmenler vardır. Bunlardan birisi de öğrenme stildir.

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli çalışmalar yapılmıştır. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili çalışmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1995: 1057). Öğrenme stili ile ilgili değişik modeller ortaya atan araştırmacılar öğrenme

stillerini değişik şekillerde tanımlamışlardır.

Öğrenme stili bazı yazarlarca bireyin nörobiyolojik, psikolojik ve gelişimsel özelliklerinden etkilenen bireysel bir olgu olarak tanımlanırken (Kefe, 1990), Litsinger ve Osif (1993)'e göre de çocukların ve yetişkinlerin düşünme ve öğrenmede kullandıkları farklı yollar olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2004: 16).

Bu araştırmacılardan, öğrenme sürecini temel alarak deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle Kolb, öğrenme stilini deneyimsel öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklamaktadır (Ülgen, 1995: 35).

Yine, öğrenme sürecini temel alarak öğrenme stili ile ilgili bir model geliştiren İngiliz araştırmacılar Honney ve Mumford, öğrenme stilini bireyin öğrenme etkinliklerindeki tercihleri ile ilgili olarak açıklamışlardır. Onlara göre öğrenme stili, öğrenmeye bireysel yaklaşımdır (Ülgen, 1995: 38). Grasha (1996), öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır (Diaz ve Ryan, 1999: 130).

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmalarını olan ve bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştiren Dunn ve Dunn'a göre, her kişi bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır. Başka bir deyişle, Dunn ve Dunn öğrenme stilini, bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklamaktadır (Ülgen, 1995: 35).

Boydak (2001: 8)'a göre ise öğrenme stili, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir.

Görüldüğü gibi değişik biçimlerde tanımlar olmasına karşılık öğrenme stili, en genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Güven, 2004: 16). Özer'in (1998: 151) H.Douglas Brown'dan aktararak belirttiği gibi, bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl

etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Öğrenme stili, yaşamın her anında ve her boyutunda davranışları etkiler. Yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken bireyi etkiler ve bu özelliklere göre eylemler yapılır. Boulthinghouse (2002) öğrenme stilleri ile ilgili olarak aşağıdaki temel özellikleri sıralamaktadır:

- Stil nötrdür. Herhangi bir öğrenme ya da öğretme stiline gerek olumlu gerekse olumsuz anlamda bir değer verilemez. Herhangi bir stildeki öğrenci, diğer bir stildeki öğrenciden zeki ya da başarılı değildir.

- Öğrenme stillerini kullanmak bir yaklaşımdır ve program değildir. Öğrenme stillerini eğitim alanında bir yaklaşım yolu olarak kullanmak, öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak yönlendirmelerine ve okulla ilgili hususları incelemelerine yol açar. Stil yetersizliği kapatan bir unsur değildir. Öğretmenler ve öğrenciler sadece öğrenmeden sorumludurlar.

- Stil zaman içinde değişime uğramaz ve kişinin yaşamının çeşitli görünüşlerine göre de tutarlıdır. Artan deneyim, eğitim ve kolay anlaşılır büyüme sayesinde bazen öğrenme tipinin devamında dalgalanmalar ve değişimler olur. Bu değişim çoğu öğrencide fark edilemez.

- Stil sınırlandırıcı değildir. Bir öğrencinin stili belli tercihleri gösterir, ancak yeni davranışlar öğrenilir ve insanlar kendi doğal stillerini daraltmaya çalışırlar. Öğrencileri öğretimle bir öğrenme stili kalıbına sokmak okulların amacı değildir.

- Öğrenme stillerini kullanmak, eğitimsel sorunların çözümünde tek çözüm seçeneği değildir. Öğrenmedeki ilerleme eksikliği bütünüyle öğrenme stillerindeki farklılardan meydana gelmez (Şimşek, 2007: 38).

Her birey birbirinden farklıdır ve her bireyin kendine has özellikleri vardır. Bu nedenle bireylerin öğrenmeye yönelik özellikleri de birbirinden farklıdır. Öğrenme stilleri araştırmacılar tarafından farklı teorik alt yapılarda değişik alt boyutlara ayrılarak sınıflandırılmıştır.

1.1.1.2 Öğrenme stilleri taksonomisi

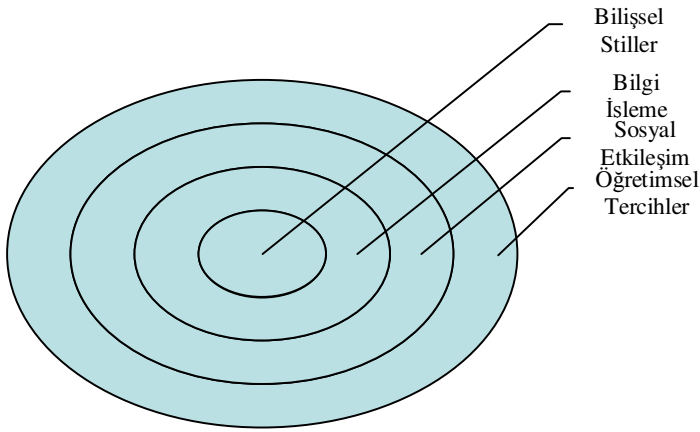
Öğrenme stilleri alanını incelediğimizde birçok öğrenme stili modeli olduğunu görmekteyiz. Öğrenme stilleri alanının bu denli geniş olması çok sayıda kavram ve değerlendirme aracını beraberinde getirmiştir. Araştırmacıların birçoğu benzer ve farklı yönlerine göre açıklayacak birçok yapı oluşturmaya gayret etmişlerdir. Rayner ve Riding (1997), De Bollo (1990), Swanson(1995), Cassidy(2003) ve Coffield et al (2004) belli başlı teorisyenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili modelleri bir takım özelliklerine göre sınıflama çalışmalarından birisi Tennat'ın yapmış olduğu öğrenme stilleri taksonomisi'dir. Tennat bu taksonomiye aşağıdaki gibi yapmıştır (Şimşek, 2007: 30-31).

Tablo 1.1. Tennat'ın Öğrenme stilleri sınıflaması

<i>İşlem Temelli Öğrenme Modelleri</i>	<i>Tercih Temelli Öğrenme Stili Modelleri</i>	<i>Bilişsel beceriler Temelli Öğrenme Stili Modelleri</i>
<ul style="list-style-type: none"> ●Kolb ●Honey Mumford ●Entwhistle ●Biggs ●Schemeck 	<ul style="list-style-type: none"> ●Dunn ve Dunn ●Riechmann ve Grasha ●Jonassen ve Grabowski 	<ul style="list-style-type: none"> ●Ramirez ve Castenada ●Reinert ●Hill ●Letter ●Keefe ve Monk

Temel öğrenme stilleri teorileri içinde en iyi taksonomi çalışmalarından birisi Curry'nin 'soğan modeli'dir (Onion model). Bu model günümüzde öğrenme stillerini sınıflamada kullanılan en geçerli yapılardan birisidir. Curry'nin modeli içten dışa halkalardan oluşan bir özellik gösterir. Bu özelliğinden dolayı soğan modeli adını almıştır. Bu katmanlardan her biri farklı bir öğrenme stilini temsil etmektedir. Modeldeki en içteki katman bilişsel stili temsil eder. Kişilik ile ilgilidir ve bilginin alınması ve saklanmasıdaki tercihleri içerir. İkinci katman bilgi işleme stili olarak adlandırılmıştır. Yeni bilginin birey tarafından nasıl özümsemiği ile ilgilidir. Bu katmandan sonra sosyal etkileşim gelmektedir. Sosyal etkileşim stili Curry tarafından geliştirilen modele sonradan eklenmiştir. Üç tabakadan oluşan model sosyal etkileşimin eklenmesi ile öğrenme stilleri modellerini dört temel grupta açıklamaya çalışmıştır. Sosyal etkileşim stilleri bireyin bir diğer bireyle olan etkileşimindeki tercihlerini belirtir. En dıştaki katman öğretimsel

tercihleri belirtir. Öğrenme aktivitesi ve davranış üzerinde etkili olan çevresel ve fizyolojik faktörler gibi dışsal kaynaklı faktörleri ele alır. Bu katman çok farklı şekillerde görülebilmektedir. Bu katmanlardan en dışta kalan öğretimsel tercihler katmanı dış etkilere oldukça açıktır. Oldukça gözlenebilir özellikler gösterirler. En içteki katman oldukça kararlı bir özellik gösterir. Kolay kolay değişmez, ölçülmesi de kolay değildir (Şimşek, 2007: 32).



Şekil 1.1 Curry'nin Soğan Modeli

● *Dış katman: Öğretimsel Tercihler*

Öğretimsel tercihler, kişilerin eğitim çevresinin nasıl olmasını istediği ve nasıl olduğunda daha rahat öğreneceği ile ilgilidir. Bu modeli araştıranlar arasında Dunn ve Dunn, Hill, Confield bulunmaktadır. Öğretimsel tercihlerle ilgili temel teori Dunn ve Dunn tarafından düzenlenmiştir. Rita ve Kenneth Dunn öğrenme stillerini, beş uyarıcı grubunda toplanan 21 unsura, bireyin verdiği tepki olarak incelemişlerdir. Bunlar şu şekildedir:

- 1.Çevresel uyarıcılar: Ses, ışık, ısı ve düzen.
- 2.Duygusal öğeler: Motivasyon, azim, sorumluluk ve yapı.
- 3.Sosyolojik öğeler: Kendiliğindenlik, arkadaşlar ve takım, yetişkin ve çeşitlilik.
- 4.Fizyolojik öğeler: Algısal, yeme-içme, zaman, hareketlilik.
- 5.Psikolojik öğeler: Bütüncül-analitik, beyin yarı küreleri, tepkisel-düşünsel.

(Koçak, 2007 : 25-26).

● *Orta Katman: Bilgi İşlem Stili*

Şimşek (2007 : 33)'e göre, Curry'nin modelindeki orta katman bilgiyi işlemedeki bireysel, zihinsel yaklaşımlarını ele alan katmandır. Bu bölüm günümüzün bilinen birçok öğrenme stillerini kapsar. Bu katman dış katmana göre daha kalıcıdır çünkü direk olarak çevreden etkilenmez. Biraz öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilebilir. Bu katmanla ilgili 5 temel teori örneği verilebilir. Bunlar:

- 1.Kolb Öğrenme Stilleri Teorisi
- 2.Honey-Mumford Modeli
- 3.Mc Carthy'nin 4 MAT Sistemi
- 4.Gregorc Öğrenme Stilleri Teorisi

● *İç Katman: Bilişsel Kişilik Stili*

Tınar'a göre kişilik, bir insanın, duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin kendine özgü görüntüsüdür. Devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında olan kişilik, bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine alır (Koçak, 2007: 13).

Bu kategoride beş temel teori örnek gösterilebilir:

- Felder ve Silvermen learning style
- Witkin Alan Bağımlı-Alan Bağımsız Öğrenme Stilleri Teorisi
- Myers-Briggs Type İndicator
- Riding-Rayner Bilişsel Stil Analizi
- Kiersey Kişilik Testi

Aşağıda öğrenme stilleri ile ilgili kavramsal çerçeve ile belli başlı öğrenme stili modelleri tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1.2 Öğrenme Stilleri Modelleri Taksonomisi

Model	Curry (1987)				Riding ve Cheema(1991) Wholist Anatyic	Rayner ve Riding(1997)		
	Öğretimsel Tercihler	Sosyal Etkileşim	Bilgiyi İşleme	Bilişsel Karakteristik		Kişilik Merkezli	Biliş Merkezli	Öğrenme Merkezli
Witkin(1962) Alan Bağımlı-Alan Bağımsız				●	●		●	
Kagan(1965)				●	●		●	
Holzman ve Klein (1954)				●	●		●	
Pask(1972)				●	●		●	
Pavio(1971) Sözel-Görsel				●			●	
Gregorc(1982)				●	●		●	
Kaufman(1979)				●	●		●	
Kirton(1994)				●	●		●	
Allinson ve Hayes(1996)				●	●		●	
Kolb(1984)			●					●
Honey ve Mumford(1992)			●					●
Vermunt(1994) Öğrenme Stilleri İndeksi			●					●
Entwistle ve Trait (1995) Yüzeysel-Derin			●					●
Biggs(2001)			●					●
Schmeck(1991)			●					●
Dunn, Dunn ve Price(1989) Öğrenme S.E.	●	●						●
Reichmann ve Grasha(1974)	●	●						●
Ramirez ve Castenada(1974)	●	●		●				●
Reinert(1974)				●				●
Hill(1976) Bilişsel Stil İlgili Ölçeği				●				●
Letteri(1980) Öğrenen Tipleri				●				●
Kefe ve Monks (1986)Öğrenme Stilleri Profili	●	●		●				●
Hunt,Butler,Noy,Rosser(1978)KavramsalDüzyey			●					●

Kaynak: Şimşek, 2007: 35.

1.1.1.3 Başlıca öğrenme stilleri modelleri

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özelliklerini temel alan yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Yapılan alan taramasına dayalı olarak araştırmaların birçoğunda yararlanılan öğrenme stilleri yaklaşımları belirlenmiş ve bu yaklaşımlara dayalı modeller açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar ve modeller şu biçimde sıralanabilir:

- Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli
- Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması
- Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması
- Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması
- Jung'un Öğrenme Tipleri Modeli
- Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

1.1.1.3.1 Kolb'un öğrenme stilleri modeli

David Kolb 'yaşantısal öğrenme' kuramını ortaya atmıştır. Bu kuram, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarına alternatif bir yaklaşım olmaktan çok öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olarak görülmesidir. Kolb, dört öğrenme biçimi tanımlamıştır. Bunlar: somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır. Her öğrenme biçimini temsil eden öğrenme yolu birbirinden farklıdır: Somut yaşantı için 'hissederek', yansıtıcı gözlem için 'izleyerek, dinleyerek', soyut kavramsallaştırma için 'düşünerek', aktif yaşantı için 'yaparak' öğrenme söz konusudur (Kolb, 1984: 20).

Bilindiği gibi ayırt edici özellikler her bireyde farklı düzeylerde bulunurlar. Her bireyin sahip olduğu öğrenme stili, bireylerin kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları ile var olan yaşantılarından sürekli olarak etkilenir. Bu nedenle öğrenmenin her bir döngüsü birey tarafından farklı düzey ve zamanlarda gerçekleştirilir (Babadoğan ve Arslan, 2005: 37). Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme, "öğrenme çemberi" olarak tasarlanmıştır. Öğrenme çemberinde dört temel öğrenme biçimi yer almıştır. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir. Bunlar birbirini izleyen dört aşamayı oluşturmaktadır. Öğrenme stilleri de bu öğrenme biçimlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bunlar şu biçimde sıralanır (Kolb, 1984: 30):

- Somut yaşantı
- Yansıtıcı gözlem
- Soyut kavramsallaştırma
- Etkin deneme

Kolb'un bu dört aşamalı kuramı iki boyutlu bir model kullanır. Bu boyutlardan birincisi soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır ve düşey ekseninde yer alır. İkincisi ise aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır ve yatay ekseninde yer alır. Yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini, somut yaşantı soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını açıklar (Özsoy vd., 2006: 51)

Somut yaşantı öğrenme biçiminde, yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ile hissetmek önemlidir. Düşünmek fazla önemli değildir ve sorunların çözümünde sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Düzenli ve bilimsel bir çalışmayı tercih etmezler. Somut yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler, öteki bireylerle birlikte olmaktan mutluluk duyarlar. Ayrıca her türlü görüş ve düşüncelere açıktırlar (Kolb,1984: 68). Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde bu boyutlar birbirini keserek dört çeyrek daire oluşturur. Bireylerin Kolb öğrenme stili envanterinden almış oldukları puanların bu dairelerin hangisinde yer aldığına göre bireyin öğrenme stiline karar verilir. Bu modelde dört öğrenme stili söz konusudur. Bu öğrenme stilleri, değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştirendir (Özsoy vd., 2006: 51).

Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde, bireyler düzenli planlama yapma konusunda başarı gösterirler. Bu öğrenme biçiminde birey, mantık, düşünce ve kavramları kullanmaya yoğunlaşmıştır. Olayların mantıksal analizi yapıldıktan sonra düşünerek öğrenme tercih edilir. Böylece, bireyler kuram ve düşünce geliştirebilirler (Kolb,1984: 69).

Bu öğrenme biçimine sahip öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Kuramsal ve uygulamalı bilgileri aynı anda kullanırlar ve kuramsal bilgileri denemekten hoşlanırlar. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde yer alan öğrenciler, okulda sağlanan bilgilerin kuramsal olması ve uygulama olanağı sağlamamasından ötürü okuldan hoşlanmazlar. Genellikle yararcı ve sorun çözmeyi seven bir yapıya sahiptirler (McCharty, 1983'den aktaran; Özden,2005: 76).

Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde, bireyler uygulamalar yerine olayların özünü kavrayarak ve doğru nedir, nasıl oluşur gibi sorulara yanıt arayarak bulmaya çalışırlar. Genellikle düşünce ve olayları duyguları yoluyla anlama, görüşlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme gibi davranışlar gösterirler (Kolb, 1984: 68–69). Bu gruptaki bireyler var olan bilgileriyle kişisel gözlemlerini bütünleştirmekte çok yeteneklidirler. Bu bireyler "mühendis aklı" denilebilecek bir düşünme biçimine sahiptirler. Görüşleri kavramlaştırarak, yeni düşünce, kavram ve modellerle çalışırlar. Mantıksal düşünerek tümevarımcı bir düşünme yolunu seçerler. Daha çok takım çalışmalarını ve sosyal etkileşimi tercih ederler (Mc Charty'den akt. 1983, Özden, 2005: 76–79).

Etkin deneme öğrenme biçiminde, bireyler başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmaktadır. Öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler. Buna dayalı olarak, yapılan işlerin sonucu da çok önemlidir (Kolb, 1984: 69). Yaşantısal öğrenme modelinin sol üst çeyreğinde yer alan bu öğrenciler deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Sezgi yoluyla çözüm önerileri getirirler, ancak bu sonuca nasıl ulaştıklarının gerçekçi bir açıklamasını bulmakta güçlük çekerler. Genellikle insanlarla ilişkilerinde rahattırlar ve birçok durumda doğal liderler olarak ortaya çıkarlar. Kendilerini anlatmakta oldukça rahattırlar. Fiziksel etkinliklerden hoşlanmalarından ötürü, sınıfta oturarak ders dinleme bu öğrenciler için oldukça güçtür. Bu öğrenciler için, öğretim yöntemlerinden grup tartışması, rol yapma, alan gezisi, kalite çemberi, benzetişim, beyin fırtınası kullanılabilir (Özden, 2005: 77–80).

Yaşantısal öğrenme kuramına göre, öğrenme bir döngüdür ve birey için bu dört öğrenme biçiminden biri öncelik kazanır. Her bireyin öğrenme stili bu dört öğrenme biçiminin bileşenidir (Jonassen ve Grobowski, 1999: 249). Bu nedenle bir öğrenme durumu içerisinde çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 38). Kolb'un açıkladığı öğrenme stilleri şu biçimde sıralanabilir.

- Değiştiren öğrenme stili
- Ayırt edici öğrenme stili
- Özümleyici öğrenme stili
- Uyum sağlayıcı öğrenme stili

Değiştiren Öğrenme Stili

Somut yaşantı (hissederek) ve yansıtıcı gözlemin (izleyerek) bileşeni değiştiren öğrenme stilini vermektedir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara daha farklı açılardan bakma konusunda başarılıdırlar. Öğrenme etkinliklerinde bireysel çalışmayı tercih eden bu bireylerin belirleyici sorusu "niçin?" dir. Bu tür öğrenenler ders materyallerini, deneyimleri, ilgileri ve gelecekteki meslekleriyle ilişkilendirerek açıklarlar. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, hissederek ve izleyerek öğrenirler. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar. Somut koşulları pek çok farklı bakış açısından en iyi inceleme özelliğine sahiptirler. Bilgi birimi için geniş kültürel ilgileri vardır. Öğrenme durumunda, sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan, imgesel düşünen fakat bir eylemde bulunmayan konumundadırlar. Bu bireyler, olaylar karşısında harekete geçmek yerine, gözlem yapmayı tercih etmekte, beyin fırtınasında olduğu gibi farklı düşüncelerin üretildiği durumlar üzerine odaklanmaktan zevk almaktadır. En önemli özellikleri, düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmalarıdır. Hayal gücü bireylerin algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme gibi özellikler bu bireylerin kuvvetli yönleridir. Seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar verirken güçlük çekme, problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalmaları ise zayıf yönleridir (Kolb, 1984: 77–78).

Ayırt Edici Öğrenme Stili

Soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline ayırt edici denemesinin nedeni, bu stile sahip bireyler bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır (Peker, 2003). Eren (2002)'e göre bu öğrenme stiline sahip bireyler için cevaplanması gereken en önemli soru "Nasıl?" sorusudur. Sınırları iyi belirlenmiş bir çevrede, deneme yanılma yöntemiyle öğrenme bu gruptakiler için anahtar konumundadır. Uygulama olanağı bulunmayan derslerde, ilgi problemleri yaşarlar. Bu gruptakiler için öğretmenin uygulamalara rehberlik eden kişi olması önemlidir (Özsoy vd., 2004: 52).

Bu öğrenme stiline sahip öğrencilere açık uçlu sorular sorma, farklı alanlar arasındaki ilişki ve benzerlikleri belirlemelerini amaçlama, konu öğretiminde

bulmacalar çözmeye, sözcük oyunları oynama tercih edilebilir. Özellikle derslerde öğrencilere "oluştur", "icat et", "ne yapardın?", "ideal olarak ne yapılabilir?" gibi sorular sorulmalıdır (Demir, 2006: 31).

Özümleyici Öğrenme Stili

Gayle (2002)'e göre, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Kavramsal modelleri yaratma mantıksal kurgu oluşturma, bu öğrenme stiline sahip bireylerin en belirgin özelliğidir. Tümevarımsal öğrenme anlayışına sahip bu bireyler, öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşır. Bu tip kişiler, yapılandırılmış öğretim işlem ve ortamlarını yeğlerler (Demir, 2006: 34).

Eren (2002)'e göre, insanlarla daha az ve kavramlarla daha çok ilgili olmaya eğilimlidirler. Genellikle matematik ve temel bilimlerde uzmanlaşırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin için açıklanması gereken soru, "Ne?" sorusudur. Bu stil öğrencileri, organize edilmiş ve mantıklı bağlantılarla örgütlenmiş bilgilere iyi tepki verirler. Mevcut bilgiler ile kişisel gözlemlerini bütünleştirmekte çok yeteneklidirler. Fikirleri kavramlaştırır, yeni düşünce kavram ve modellerle ilgilenirler ve öğrenirken daha çok tümevarımcı bir yol izlerler (Özsoy vd., 2004 : 52). İmgesel düşünme, uygulamacılık ve sistemli çalışmama bu öğrenme stiline sahip bireylerin sınırlı özellikleri olarak ortaya çıkar (Babadoğan ve Arslan, 2005: 38-39).

Uyum Sağlayıcı Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline temelinde, somut yaşantı ve etkin deneme bulunmaktadır. Ayrıca bir şeyler yapmak, planları ve amaçları başarmak ve yeni deneyimlere katılmak özellikleri arasında yer alır. Bu stilde beklenmedik olay/durum değişikliklerine uyum olduğundan uyum sağlayıcı olarak adlandırılır. Bu stilde gerçekler çoğunlukla önemsenmez ya da yeniden değerlendirilir. Bu yönelimde insanlar sezgi yolu ile öğrenme ve hatalı davranışlar yoluyla sorunları çözmeye eğilimindedirler. Bilgiyi elde etmek için öteki insanlardan çok kendi analitik yeteneklerine güvenmektedirler. Bu stil ile insanlar rahat etseler de ara sıra sabırsız ve sıkıntılı gözükübilirler (Kolb, 1984: 78).

Kolb, 1985 yılında "Kolb Öğrenme Stili Envanteri"ni geliştirmiştir. Bu envanterin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddede 4 sözcük yer almaktadır.

1.1.1.3.2 Grasha ve Reichmann öğrenme stilleri sınıflaması

Öğrenme stilleri ile ilgili bir başka sınıflama, Grasha ve Reichmann tarafından yapılmıştır. Geliştirdikleri öğrenme stili sınıflaması Dunn ve Dunn'ın sınıflaması ile benzerlik göstermektedir. Grasha ve Reichmann üç boyutlu bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stilleri şu biçimde sıralanabilir:

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

Katılımcı-kaçınan öğrenme stilinde, katılımcı öğrenciler, öğrenmeyi sorumluluk almayı sever. Sınıf ortamından ve sınıf içi faaliyetlerden zevk alır. Kaçınan yani çekingen öğrenciler ise sınıf ortamında derse karşı ilgisiz ve bu ortamdan sıkılan öğrencilerdir. Öğrenmeyi sevmezler ve sınıf içi faaliyetlere katılmak istemezler. Bu tür öğrencilere eğitim vermek, öğrendikleri şeylerin onlara hayatlarında ne kazandıracığını anlatmak gerekir (Diaz ve Cartnal, 1999; Ferrari ve Wesley, 1996'dan akt. Otrar, 2006: 48).

İşbirlikçi-yarışmacı öğrenme stilinin temelinde, bireylerin güdülenmesinin arkasında var olan bireysel yönlendirmeler bulunmaktadır. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme sırasında paylaşımı, grup çalışmasını ve işbirliğini tercih ederler. Yarışmacı öğrenciler genelde grup oyunlarını tercih ederler (Öztürk, 2007: 111).Bağımlı-bağımsız öğrenme stilinin özellikleri arasında, öğrenme çevresini denetim altına alınması ya da özgür olunması ile ilgili tutumlar bulunmaktadır. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, kendi başlarına çalışmayı, karmaşık görevleri, sorumluluk almayı ve özgür düşünmeyi tercih ederler. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise öğretmenin rehberliğini, destek olunmasını ve güdülenmeyi, çok sorumluluk almamayı tercih ederler (Öztürk, 2007: 111).

1.1.1.3.3 Reinert'in öğrenme stilleri sınıflaması

Reinert öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimini hedef almıştır. Reinert öğrenme stillerini görerek (görsel), işiterek (işitsel), sözlü semboller ve hareket temelli (kinestetik) olarak dört grupta toplamıştır. Reinert bu öğrenme stillerine sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili olarak ayrıntılı olarak

çalışmıştır.

1.1.1.3.3.1 Görerek öğrenenler

Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler en iyi görerek öğrenirler. Gazete, dergi vb. okurken, başka birine "Sen bu konuda ne düşünüyorsun?" diye sorduğumuzda, fikrini söylemeden önce "Okumam gerek ne yazıyor?" diye bakma ihtiyacı duyan kişilere rastlarız. Öğrenciler arasında da ders anlatırken kitabından öğretmeni takip etmeye çalışanlar vardır. Bu tip kişilerin görerek öğrenenler grubundan olduğu söylenebilir. Bu şekilde öğrenenler için dinlemelerinden çok görmeleri, bilgiyi algılamaları açısından daha önemlidir (Erden ve Altun, 2006: 51).

Varol (2005:17-18)'e göre, görsel öğrencilerin, problem çözme yolları, değerlendirme ve test etme ihtiyacı, doğal olduğu yerler, en iyi öğrenme yolları, okuma/çalışma özellikleri, okulda güçlük çekeceği durumlar aşağıdaki gibidir:

Doğal Olduğu Yerler

- Okuma, yazma, kanıt okuma
- İnsanların yüzünü hatırlama (ama adlarını unutma)
- Yazılarda görülen isimleri hatırlama
- Zihinsel(görsel) imgeler yaratma
- Talimatları okuma, problemleri listeleme

Problem Çözme Yolları

- Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlama
- Akış kartları kullanma
- Kağıt üzerinde grafiksel çalışmalarını görme ve akıl gözünde canlandırma
- Görsel/yazılı testler

Değerlendirme ve Test Etme İhtiyacı

- Araştırma raporları
- Yazılı raporlar
- Grafiksel gösterimler
- Not alma, liste yapma

En İyi Öğrenme Yolları

- Öğrenilecek bilgileri okuma, filmler ve basılı malzemeleri izleme
- Eğlenme ve dinlenme için okuma
- Uzun süre çalışabilme

Okuma/Çalışma Özellikleri

- Çalışma sırasında sessiz ortam
- Hızlı okuma
- Kelimelerin sesinden ziyade yazılı şeklini hatırlama
- Ne yapılacağını görmeden hareket etme
- Ses akort etme

Okulda Güçlük Çekeceği Durumlar

- Görsel resim ve malzeme olmadan öğretmeni dinleme
- Öğretmenin hoş olmayan görüntüsü ile ilgilenme
- Sıkıcı ve süslenmemiş bir sınıfta çalışma
- Konsantrasyonu bozan floresan ışığı altında çalışma

Boydak'a (2001: 5) göre görseller, özel yaşamlarında genellikle düzenli ve titizdir. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olurlar. Dağınık bir masada çalışamazlar, önce masayı kendilerine göre düzenlerler, daha sonra çalışmaya başlarlar. Kalem, silgi, kalemıraş gibi araçlar için sıra veya masada kendilerine göre yerler belirlerler ve bu araç gereçleri hep bu yerlerde tutarlar. Çantaları dolapları her zaman düzenlidir. Yazmayı sevmeseler bile defterlerini düzenli ve kullanırlar. Defterlerinin köşeleri kıvrılmaz, kıvrılırsa da ataç takarak bu kıvrılmayı önlemek için gayret gösterirler. Düz anlatım dediğimiz (okullarda öğretmenin ya da bir öğrencinin dersi anlatması) öğretim yönteminden yeterince yararlanamazlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar.

Fender (1998: 24), görsel bireylere bu durumlarını keskinleştirmek; zayıf olan yönü görsel stil olanlara da bu durumlarını güçlendirmeleri için aşağıdaki yardım önerilerini sunmuştur:

- Yolunuzu imgelerle arayın
- Zihninizde resimler oluşturun
- Notlar alın
- Sözcükleri parça parça görün
- "İpucu" sözcüklerini kullanın
- Defter kullanın
- Renkli şifreler kullanın
- Fotoğraflardan yararlanın
- Televizyon izleyin
- Konferanslar için hazırlanan hareketsiz filmleri izleyin
- Çizelgeler, grafikler kullanın
- Haritalardan yararlanın
- Gösteri yapın
- Çizimler yapın, kullanın
- Tablolardan yararlanın
- Hatırlatıcı ipuçları (kısaltmalar, görsel zincirler, zihin haritaları, bağlantılar)

kullanın.

1.1.1.3.3.2 İşiterek öğrenenler

Bu öğrenme stiline sahip olanlar, işiterek, dinleyerek ve tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Boydak'a (2001: 5) göre işitseller, küçük yaşlarda kendi kendilerine konuşurlar. Ses ve müziğe duyarlıdırlar. Sohbet etmeyi, birileri ile çalışmayı severler. Genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Yabancı dil öğreniminde başarılıdırlar. İlkokul 1. ve 2. sınıflarda kendi kendilerine konuşmaları nedeniyle öğretmeni dinleyemezler, bu özellikleri nedeniyle, işittiklerini daha iyi anlama özelliklerine rağmen bu şanslarını kaybederler. Gözle okuma esnasında hiçbir şey anlamayabilirler. Bu nedenle en azından kendi kulağının duyabileceği bir sesle okumalarına izin verilmelidir. Daha çok konuşarak, tartışarak öğrenirler, bilgi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Olay ve kavramları birinin anlatması ile daha iyi anlarlar. Grup ve ikili çalışmalarda konuşma ve dinleme olanakları olduğu için iyi öğrenirler. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlarlar.

Varol (2005: 18-19)'a göre, işitsel öğrencilerin, problem çözme yolları, değerlendirme ve test etme ihtiyacı, doğal olduğu yerler, en iyi öğrenme yolları,

okuma/çalışma özellikleri, okulda güçlük çekeceği durumlar aşağıdaki gibidir:

Doğal Olduğu Yerler

- Doğaçlama konuşma
- Karşılaştığı insanların yüzlerini unutma ama adlarını hatırlama
- Kelimelerle ve dille çalışma
- Hafif sesli ortamlar
- Lehte-aleyhte konuşma
- Seçenekler hakkında konuşma

Problem Çözme Yolları

- Bir durumda ne yapılacağını o durumu yaşayanlara sorma
- Hedefi sözle ifade etme
- Sözlü tekrarlama
- Yazılıdan ziyade sözlü
- Projelerini sözlü olarak sunma

Değerlendirme ve Test Etme İhtiyacı

- Proje olarak şiir okuma, şarkı söyleme
- Ne öğrendiğinin birileri tarafından sorulması
- Yüksek sesle konuşma
- Bir öğretmeni dinleme

En İyi Öğrenme Yolları

- Küçük ve büyük grup çalışması yapma
- Çalışma yerinde fon olarak sözsüz müzik dinleme
- Diyalog ve oyunları(piyesleri) okuma
- Karşılaştırma için içten ve dıştan seslendirme

Okuma/Çalışma Özellikleri

- Okurken, ne okuduğu hakkında kendi kendine ve başkalarına konuşma
- Yeni kelimeleri seslendirmede başarı
- Hızlı okuma; görsellerden daha yavaş okuma

- Uzun sürede sessizce okuma

Okulda Güçlük Çekeceği Durumlar

- Okuma yönlendirmeli resimleri umursamama
- Okunması ve yazılması gereken zamana bağlı testler isteme
- Sessizleştirilmiş ortamda yaşama-konuşmayı beklememe
- Anlamli ayrıntıları görme

Boydak (2001: 21)'a göre bireyin işitsel olup olmadığını anlayabilmek için çocukluk aşamasına girmesini beklemek gerekir. İşitsel çocuklar diğer iki gruba göre çok konuşkandırlar; hatta denebilir ki okul öncesi çocuklarda en dikkat çekici belirleyicisi, oyunlarını kendi başlarına dahi oynuyor olsalar sanki yanlarında birileri varmış gibi konuşarak oynamalarıdır. Yaşlarına göre daha kapsamlı cümleler kurabilirler, kelime dağarcıkları geniştir. Sessiz okuma konusunda güçlük çekerler çünkü kulaklarının duymadıklarını anlamakta zorlanırlar. İlköğretim 1. kademde göz ile okuma konusunda işitsel öğrencilerin kendi kulaklarının duyacağı kadar bir ses ile okumalarına izin verilmelidir. Okuduklarının anlaşılması ve okuma işlevinin yerine getirilebilmesi için okuduğunu işitmesi şarttır. Konuşmaları ses ve mimikleri ile taklit edebilirler. Sınıf içerisindeki sesten rahatsız olur. O nedenle yoğunlaşması gereken anlarda hiçbir sesin olmamasını ister ama bu esnada bile kendi kendine konuşabilir.

Fender (1998: 24), işitsel bireylere bu durumlarını keskinleştirmek; zayıf olan yönü işitsel stil olanlara da bu durumlarını güçlendirmeleri için aşağıdaki yardım önerilerini sunmuştur:

- Kasetlerden yararlanın
- Televizyon izleyin
- Müzik dinleyin
- Konuşmacılarla konuşun, onları dinleyin
- Şiir yazın
- Yüksek sesle okuyun
- Kendi kendinize konuşun
- Ritmik sesler çıkarın
- Tartışmalara girin
- Dikkatle dinleyin

- Sözlü talimatlar verin
- Sözcükleri telaffuz edin
- Tiyatroya gidin
- Sözcükleri heceleyerek söyleyin
- Hatırlatıcı ipuçları(sözcük bağlantıları, şiirler) kullanın

1.1.1.3.3 Hareket temelli öğrenenler (dokunsallar)

Öğrenmede daha çok dokunma duyusundan yararlanırlar. Bilgi verilince hem görmeye hem de işitmeye ihtiyaç duyabilirler. Sürekli hareket halindedirler. Bu nedenle de harekete dayalı öğrenme aktivitelerini tercih ederler. Ellerini kullanarak hareket ederler. Etkileşimli bilgisayar programlarında matematik problemlerini çözmeyi severler. Bu öğrenciler için bilgisayarla öğrenme çok eğlenceliyken, çalışma yaprakları ve kitaplar çok sıkıcıdır (www.new.oceans.co.uk/new/education/learnstyles).

Dokunsallar sınıfta yerlerinde duramazlar. Sürekli hareket halindedir. Tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek hep onların görevi olsun isterler. Uzun müddet oturmaya zorlanırlarsa derste ne olup bittiğini de anlamaz hale gelebilirler. Bu hareketlilik uygun hareketlere yönlendirilmezse genelde sınıfta problem çıkarırlar. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanabilecekleri, yaparak- yaşayarak öğrenme dediğimiz öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir (Boydak, 2001: 5).

Varol (2005: 20-21)'e göre, dokunsal öğrencilerin, problem çözme yolları, değerlendirme ve test etme ihtiyacı, doğal olduğu yerler, en iyi öğrenme yolları, okuma/çalışma özellikleri, okulda güçlük çekeceği durumlar aşağıdaki gibidir:

Doğal Olduğu Yerler

- İnce hareket, grafik el sanatı, ince yazı sanat yazısı faaliyeti
- Sıcak, soğuk, koku gibi çevre değişmelerini fark etme
- "Şayet şöyle olursa bu nasıl hissedilir?" diye düşünme

Problem Çözme Yolları

- Sorun ve çözümü konusundaki hisleri paylaşmak için insanlarla konuşma
- Doğru olduğunu hissederse bir çözümü uygulama
- Kendi burnu doğrultusunda gitme

- Hazır olduğunda test uygular
- Testi kendisinin şahsen uygulaması daha faydalıdır

Değerleme ve Test Etme İhtiyacı

- Açık kitap düşük stres
- Çevre güvenli değilse " test fobik" olabilir
- Öğretmeni sevme ve sayma
- Hoş, konforlu ve güvenli bir sınıf ve çevre iklimine sahip olma

En İyi Öğrenme Yolları

- Eline aldığı şeylerle çalışmayı sevme
- Kendi hızı ile ilerleme
- Sınıfta aldığı notları evde yeniden yazma
- Zevkle okuma ve ondan duygulanma
- İsteddiği şeyleri okuma ve okuyacağı şeyleri seçmeyi sevme

Okuma/Çalışma Özellikleri

- Tarihi ve romantik roman ve hayat hikâyelerini tercih etme
- Hoş ortamlarda daha iyi çalışma
- Duygularının incindiğini öğrenme
- Öğretmenin yönlendirmesi ve onayı olmadan başarma

Okulda Güçlük Çekeceği Durumlar

- Sıcak bir şekilde döşenmemiş sınıfta çalışma
- Kendisini sevmeyen insanlarla çalışma
- Kişilerarası ilişkileri zayıf bir öğretmenin sınıfında olma
- Eşyalara dokunma, hissetme, değiştirme ihtiyacı

Fender (1998: 24), dokunsal bireylere bu durumlarını keskinleştirmek; zayıf olan yönü dokunsal stil olanlara da bu durumlarını güçlendirmeleri için aşağıdaki yardım önerilerini sunmuştur:

- Çalışırken yürüyün
- Fiziksel olarak "yapın"

- Tekrar tekrar alıştırma yapın
- Yavaş yavaş soluk alın
- Rol yapın
- Egzersiz yapın
- Dans edin
- Yazın
- Notlar alın
- Duyguları kavramla, bilgiyle ilişkilendirin
- Hatırlatıcı ipuçları (sözcük bağlantıları, şiirler) kullanın.

1.1.1.3.3.4 Sözel Sembollerle Öğrenenler

Öğrenmede sözel öğeleri tercih ederler. Sözel sembollerle öğrenenlerin özellikleri şunlardır: (Riding ve Rayner, 1998: 72)

- Sözcüklere çok önem verir
- Görmekten ve işitmekten çok sözlü sembolleri sevme
- Konuşmayı sevme
- Akıcı ve düzgün konuşma
- Görsel ve işitsel konularda daha az dikkatli olma
- Sözcük oyunlarından etkilenme
- Yazarken ters biçime çevirebilme
- Bir şeyi yineleyerek öğrenme
- Sözel olarak özetleme

1.1.1.3.4 Gregorc öğrenme stili modeli

Gregorc Öğrenme Stili Modeli bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir (Cornet, 1983; Guild ve Garger, 1998 den akt. Ekici, 2003: 49). Gregorc Öğrenme Stili Modelinde, varlıkların ve olayların kavranmasını sağlayan algılama yeteneği, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre Somut ve Soyut algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise Ardışık ve Random (ardışık olmayan) düzenleyenler olmak üzere farklılık göstermektedirler. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Buna

göre Gregorc Öğrenme Stilleri Modelinde; *Somut Ardışık*, *Soyut Ardışık*, *Somut Random*, *Soyut Random* öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2001;Gregorc, 1979'den akt. Ekici, 2003: 49). Belirtilen dört öğrenme stiline sahip bireyler kısaca şu özellikleri taşımaktadırlar:

Somut ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler, bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa verilmesini isterler. Beş duyu organları son derece gelişmiştir. Somut materyallere dokunmayı onlarla ilgilenmeyi çok severler. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bu bireyler yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren öğretim yöntem-tekniklerini tercih etmektedirler (Şimşek, 2007: 66).

Soyut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Bu öğrenme stiline sahip olanlar kavramsal ve akılcı bireyler olarak değerlendirilmektedirler. Bu kişiler zihinlerinde öncelikle öğrenme konusuyla ilgili boş bir çerçeve yapı oluşturmakta ve bilgileri belirli bir düzen içerisinde, oluşturdukları çerçeveye yerleştirerek konu bütünü hakkında sonuca ulaşmayı tercih etmektedir. Fikir ve kavramlara önem verdikleri gibi, kendilerine özgü fikirler oluşturma eğilimi göstermektedirler. Ek okuma materyalleri kullanıldığında ve tartışma ortamlarında daha kolay öğrenirler (Gregorc ve Ward, 1975; Gregorc, 1979; Butler, 1987; Gregorc, 1998'den akt. Ekici, 2003 : 49).

Somut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Gerçek problemlerle ilgilenirler, bu problemlerle ilgili olarak yeni kavramlar ve bilgiler elde etmeye çalışan araştırmacı bir kişilikleri vardır. Nedenleri araştırmayı severler ve karşılına çıkan beklenmedik yeni durumlar ilgilerini çeker. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar. Eğitim-öğretim sürecinde bu bireyler yaparak yaşayarak yani etkinliğin içinde bulunarak öğrenme imkanı sağlayan öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmektedirler (Şimşek, 2007: 67).

Soyut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri

Butler (1984) ve Gregorc (1985)'a göre, bu öğrenme stiline sahip olanlar empatiktirler, karşılarındaki kişilere karşı duyarlıdırlar; onları dikkat ve ilgiyle dinler ve düşünce ve duygularını anlamaya yoğunlaşırlar. Gruba uyma ile ilgili bir sıkıntı yaşamazlar; Öğrenmeyi bireyselleştirir, geniş genel ilkelere odaklanırlar. Duygusal merkezli hareket ederler; kararlarının çoğunu duygusal olarak alırlar. Kolaylıkla arkadaşlık ilişkisi kurabilirler. Öğrendikleri konuya yoğunlaşmakta güçlük yaşayabilirler, genellikle eleştiriye kapalıdırlar (Otrar, 2006: 51).

1.1.1.3.5 Jung'ın öğrenme tipleri modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili çalışan Jung, oluşturduğu tipler kuramını, öğrenme stillerine uyarlanmıştır. Jung insan davranışlarını genel olarak iki bölüme ayırmaktadır. Bunlar, algılama ve yargılama eylemleridir. Birey belli bir durumda ya algılama (bulmak ya da keşfetmek gibi) ya da yargılama (değerlendirme ya da karar vermek gibi) işlevlerinden birini seçerek davranışta bulunmaktadır (Güven, 2004: 38). Jung öğrenme stipleri modelinde öğrenme stilleri, dışa dönük, içe dönük, duygusal, yargısal, düşünen, duygusal, sezgisel ve algısal stiller olarak adlandırılmıştır (Griggs, 1991).

Dışa dönük tipler düşüncelerini paylaşabilecekleri bir ortamda grup çalışmaları yaparak daha iyi öğrenmekte iken, içe dönük tipler etkili öğrenme için bireysel olarak geçirecekleri zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Duygusal tipler gözlem ve uygulamaya dayalı çeşitli etkinlikler ile öğrenmekten hoşlanırken, sezgisel tipler kendileri için yeni olan ve farklı biçimlerde düşünmelerini gerektiren etkinlikler ile farklı kaynak kişilerin desteğini aldıkları durumlarda öğrenmekten hoşlanırlar (Silver ve Hanson, 1996'dan akt. Gencel, 2006: 32; Ekici, 2003: 18).

Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler için düşünme önemli bir yere sahiptir. Genellikle düşünen öğrenme stiline sahip bireyler nesnel ve çözümleyici yollarla çeşitli olayları ya da durumları değerlendirmeye çalışırlar. Bu stildeki bireyler değerlendirmelere bağlı olarak da akılcı kararlar almaya değer vermektedir. Düşünmek bir bireyin mantıklı, gerçekçi dürüst, adaletli ve gerektiğinde de eleştirel olabilmesi ve bir karara varabilmesi için gereklidir. Bu nedenle düşünen öğrenme stiline sahip öğrenciler dürüsttürler, adaletli olmaya önem verirler ve kuralların herkes için değiştirilmeksizin yerine getirilmesini isterler, yarışmacı ve bağımsız bir yapıya

sahiptirler (Güven, 2004: 40).

Empatik yönleri oldukça gelişmiş olan duygusal tipler grup etkinlikleriyle öğrenmeyi tercih etmekte ve diğer öğrencilere oranla daha fazla pekiştirici gereksinimi duymaktadır (Ekici, 2003, 18-28; Myers ve Myers, 1997 ve Yoon, 2000'den akt. Gencil, 2006: 32). Bu öğrenme stiline sahip bireyler başkalarını önemsemeye ve başkalarıyla işbirliği yapmaya önem verirler. Öğrenirken de başkalarını düşünmeyi göz ardı etmezler. Bu nedenle öğrenmeyi hem kendilerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlaması hem de insancıl anlamda çevrelerindeki bireylere hizmet etmelerine yardım etmesi için isterler (Güven, 2004: 40). Yargısal tipler öğrenme hedefleri hakkında bilgilendirildikleri ve sürekli geri bildirim aldıkları durumlarda daha iyi öğrenmektedir. Algısal tipler ise merak duyguları uyarıldığında ve daha çok projeye dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenmektedir (Ekici, 2003: 18-28).

1.1.1.3.6 Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeli

Dunn ve Dunn, öğrenme stillerini bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak belirlemiştir (Dunn, vd, 1974).

Dunn'ların öğrenme stillerini uygulama ilkeleri şunlardır:

- a. İnsanların çoğu öğrenebilir.
- b. Öğretimsel çevreler önemlidir.
- c. Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır.
- d. Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- e. Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar.
- f. Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler

(www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc).

Dunn ve Dunn öğrencilerin öğrenme sırasındaki tercihlerini, alt etmenleri de olan dört alanda incelemiştir. Bu alanlar şu biçimde sıralanabilir:

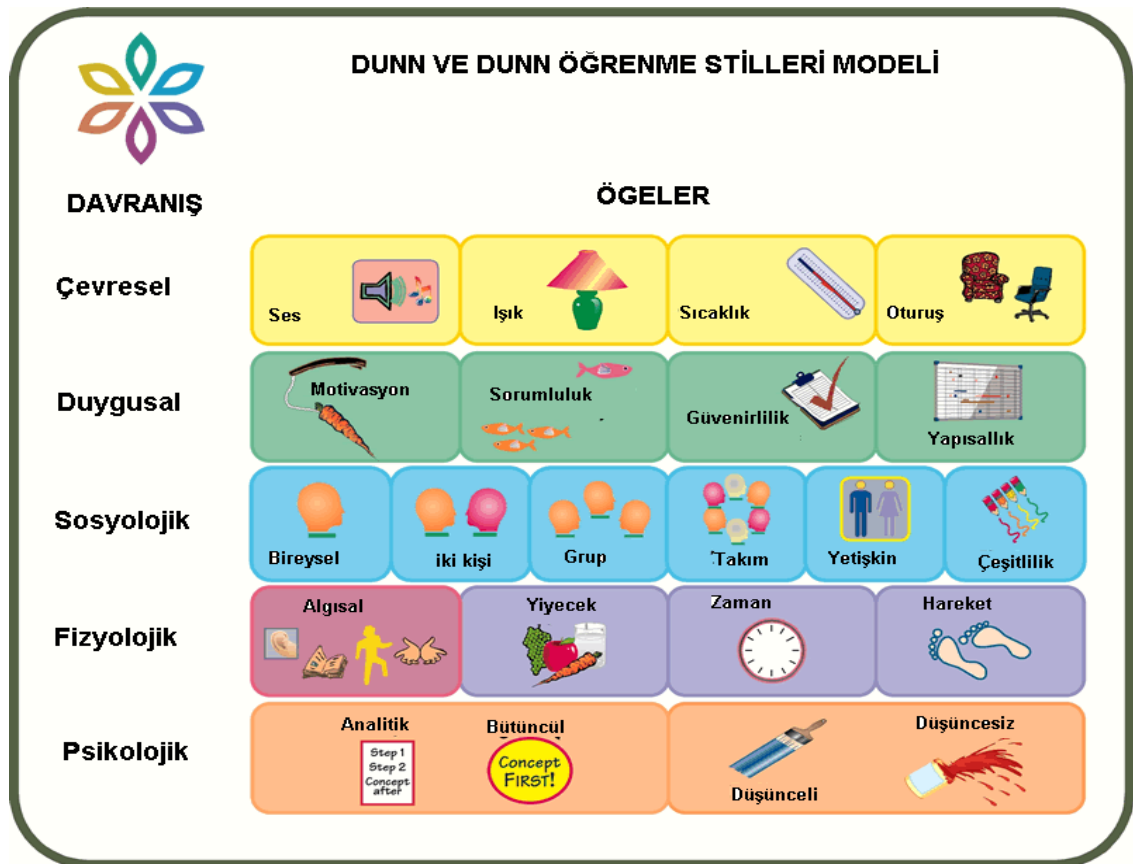
- Çevresel koşullar
- Duyuşsal özellikler
- Sosyal tercihler
- Fiziksel özellikler
- Psikolojik uyarıcılar

Çevresel Koşullar

Çevresel koşullar; ses, ışık, sıcaklık ve oda düzeni unsuru olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır.

Ses Unsuru

Öğrenme ortamında tercih edilen ses durumudur. Bazı bireyler sesli ortamlardan hiç etkilenmezken bazıları ise sadece sessiz ortamlarda dikkatlerini toplayıp öğrenmeye odaklanabilirler.



Şekil 1.2 Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Işık Unsuru

Öğrenme ortamında tercih edilen ışık düzeyidir. Bazı bireyler oldukça parlak ortamlarda çalışmayı tercih ederken, bazıları loş ortamlarda daha rahat çalışabilir.

Sıcaklık Unsuru

Öğrenme ortamında tercih edilen sıcaklık düzeyidir. Genel olarak bireylerin

sıcak ortamlarda dikkatlerinin dağılacağı ve öğrenme faaliyetine yoğunlaşamayacağı kabul edilir. Ancak bu tercih bireyden bireye farklılık gösterir. Bazı bireyler serin ortamları tercih ederken bazıları ise sıcak ya da ılık ortamlarda çalışmayı tercih edebilir.

Oda Düzeni Unsuru

Öğrencinin öğrenme ortamı veya odasındaki düzenden ve masada veya uzanarak çalışmayı tercih etmesinden söz edilmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenme aktiviteleri sırasında öğrencinin ortamda bulunmasını istediği eşyalarla ilgili unsurdur.

Duyuşsal Özellikler

Duyuşsal özellikler, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, çalışmada süreklilik, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede yapılanmışlık gibi özellikleriyle ilgilidir.

Güdülenme (motivasyon)

Güdülenme, öğrencinin bir işi yapmak için iç ya da dış uyaranların etkisiyle istekli olması ya da olmamasıyla ilgili bir durumdur.

Çalışmada süreklilik

Öğrencinin çalışmada süreklilik gösterip göstermemesiyle ilgili bir durumdur. Bazı öğrenciler başladığı iş bitene kadar tek iş yapar ve bitirir. Bazılarıysa, yaptıkları işi yarım bırakır ve diğerine geçer ya da aynı anda birkaç işi yaparlar.

Öğrenme Sorumluluğu

Öğrenme sorumluluğu, öğrencinin öğrenmeyle ilgili kendi sorumluluklarının farkında olması ve yerine getirmesi ya da sorumluluklarını yerine getirmemesi veya düşük düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olmasıyla ilgili durumdur.

Öğrenmede Yapılanmışlık

Öğrencinin, öğrenmede yapılanmış ortama dair tercihiyle ilgilidir. Bazı öğrenciler, neyi nasıl öğreneceği ve kendisinden neler beklendiğini devamlı olarak kendisine bildirilmesini tercih eder. Bazılarıysa kendisine hedef gösterilsin ve daha sonra hiç karışılmasın ister.

Sosyal Tercihler

Sosyal tercihler, öğrencilerin nasıl bir sosyal ortamda öğrenmek istemeleriyle ilgilidir. Sosyal tercihler; öğrenme grupları, otorite görüntüsü ve öğrenmenin çeşitli yolları biçiminde sıralanabilir.

Öğrenme Grupları

Bazı öğrenciler öğrenirken tek başına çalışmayı, kendi kendine öğrenmeyi tercih eder. Bu yolla daha iyi verim alır. Bazılarıysa genelde bir akranıyla, küçük ya da büyük gruplarla çalışmayı tercih eder. Bu yolla daha fazla güdülenir, etkileşim sayesinde daha iyi verim alır.

Otorite Görüntüsü

Otorite görüntüsü, öğrencinin yetişkinle öğrenmeyi tercih etmesi ya da bunu reddetmesi veya yetişkinle öğrenmeyi tercih ediyorsa otorite olarak kabul ettiği kişiyle ilgili tercihlerini kapsar.

Öğrenmenin Çeşitli Yolları

Öğrencinin öğrenirken belirli bir programa bağlı kalmayı veya çeşitli sosyal gruplar, işlemler, yollarla çalışmayı tercih etmesiyle ilgili bir sosyal tercihtir.

Fiziksel Özellikler

Fiziksel özellikler, öğrencilerin öğrenme için duyu organı ve zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete gereksinme duyup duymama ile ilgili özelliklerdir.

Duyusal Tercihler

Öğrencinin öğrenirken tercih ettiği materyallerin hangi duyu organına hitap etmesini istemesiyle ilgili tercihlerdir. Öğrenciler; görsel, işitsel veya dokunsal materyalleri tercih edebilmektedir.

Yiyecek

Öğrencinin çalışırken yiyecek ve içecek bir şeylere ihtiyaç duyup duymamasıyla

ilgili bir durumdur.

Günün zamanları

Öğrencinin günün hangi saatlerinde çalışmayı tercih ettiğiyle ilgili bir durumdur.

Hareket

Öğrencinin çalışırken harekete gereksinim duyup duymamasıyla ilgili bir durumdur. Bazı öğrenciler masada uzun süre hareketsiz bir şekilde durarak çalışır. Bazılarıysa daha çok gezinerek, sürekli yer değiştirerek veya uzanarak çalışmayı tercih eder.

Psikolojik Uyarıcılar

Bu uyarıcılar; bütüncü-analizci alt boyutu, beyin yarı küreleri alt boyutu, hızlı tepki verme-sakin davranma alt boyutu olarak sıralanabilir.

Bütüncü-analizci alt boyutu

Bireyin öğrenirken, öğrendiği materyalin öncelikle bütününe dikkat etmesi veya bütünü oluşturan bölümlere dikkat etmesini ifade etmektedir.

Beyin yarıküreleri alt boyutu

Bireyin öğrenirken beyninin sağ yarı küresini mi yoksa sol yarı küresini mi tercih ettiğiyle ilgili boyuttur.

Hızlı tepki verme-sakin davranma alt boyutu

Bu boyut bireyin öğrenme hızıyla ilgilidir. Bireyin karşılaştığı durumlarla ilgili hemen düşünüp karar vermesi veya sakin bir biçimde tüm seçenekleri değerlendirdikten sonra belli bir kararlılık davranışı göstermesi bu boyut kapsamında belirtilmektedir (Dunn vd, 1977:14-20).

Her öğrenci farklı özelliklerle donatılmış farklı bir bireydir. Bu nedenle öğrenci öğrenme sırasında yukarıda sıralanan koşullardan birisini tercih etmektedir. Bu koşullar kişiden kişiye farklılık da gösterebilir, benzerlikte. Örneğin; kimi öğrenciler sessiz bir

çalışma ortamını tercih ederlerken kimileri sesten etkilenmezler, dahası çalışırken müzik dinlemeyi bile tercih ederler. Kimi öğrenciler çalışma ortamlarının serin, kimileri ise sıcak olmasından hoşlanırlar. Kimi öğrenciler her şeyin düzenli bir biçimde yerleştirildiği bir ortamda çalışırken, kimileri düzensiz bir çalışma ortamında çalışmayı tercih ederler. Bu örnekler bu şekilde uzayıp gidebilir. Burada unutulmaması gereken en önemli şey her öğrenci farklıdır. Kendisini tanıyan, hangi ortamda daha iyi öğrendiğini bilen öğrenciler asla başkalarına göre en doğru diye nitelendirilen ortamlarda çalışmaya zorlanmamalıdır.

Dunn ve Dunn, bu çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler, fiziksel özellikler ve psikolojik uyarıcıların bireylerin öğrenme stillerini etkilediklerini açıklamışlardır. Geliştirdikleri bu stil modeli öğrenme tercihlerinden daha çok öğrenme stillerini göstermektedir. Griggs, Keefe ve Monk gibi birçok araştırmacı Dunn ve Dunn'ın geliştirdiği bu modelden etkilenmişlerdir (Riding ve Rayner, 1998: 68).

1.1.1.4 Öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme ortamındaki rolü

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamlar fiziksel, biyolojik, psikolojik özellikler, ilgiler, beklentiler, istekler, yetenekler ve zekâ türleri açısından bir çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin bu genel özelliklerindeki farklılıklar doğal olarak onların öğrenme süreçlerinde de gözlenmektedir. Yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerindeki temel amaç, eğitimin tanımında da belirtildiği gibi bireyler de olumlu yönde davranış değişikliği sağlamaktır. Bunun en etkili şekilde olması için eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerinin dikkate alınmasının ne kadar önemli olduğu daha net ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıyla amaçlara ulaşmasını sağlamakla görevli olan öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinin bir parçası olmasını sağlaması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenme stillerinin özelliklerini değerlendirmesi ve buna bağlı olarak bir takım öğrenme yaşantılarının düzenlenerek öğrencinin sürecin parçası olmasını sağlamak önemli bir gerekliliktir. Yıllardır öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve dolayısıyla öğrenme stillerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde dikkate alınması gerektiği konusunda pek çok görüş ortaya atılmıştır (Şimşek, 2007: 80).

Littlewood (1984)'a göre bu konuya bu kadar önem verilmesinin, yoğun olarak tartışılmasının ve etkili öğretim için öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin

vurgulanmasının pek çok nedeni vardır. Bu nedenler genel başlıklar halinde şöyle sıralanabilir:

- Eğitim alanının hemen hemen her aşamasında daha çok öğretmen merkezli bir eğitimin sürdürülmesi.
- Her bireyin eğitim sürecinde tamamıyla kendi kişilik ihtiyaçlarından ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu fikrine ek olarak yeni öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu ve öğretmenin bu süreçte rehber görevini üstlenmesi gerektiği fikrinin vurgulanması
- Kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili eğitim öğretim için tek başına yetersiz olması.
- Bireylerin birbirlerinden farklı oldukları fikrinin daha yoğun olarak farkına varılması ve buna yönelik olarak eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel çalışmaların ön plana çıkarıldığı eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesi.
- Her bireyin farklı zihin ve öğrenme yapısına sahip olduğu fikrinin yoğun olarak vurgulanmasıyla, eğitim sistemlerinin de bu farklılığa cevap verecek şekilde düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması
- Aktif konuma gelen öğrencinin ilgi istek ve yeteneklerinin desteklenmesi ile yeni özelliklerinin ortaya çıkartılmasının sağlanması
- Artık geleneksel okul anlayışı ile bırakınız farklı alanları veya becerileri bir konuyu dahi tam anlamıyla öğrenemeyeceğinin anlaşılması (Şimşek, 2007: 81).

Bireylerin farklı öğrenme stillerinin olduğu ve kendi öğrenme stilinde öğrenme imkânları bulan bireylerin harikalar yaratabileceği fikri gündeme geldikçe eğitim öğretim faaliyetlerinin öğretmen merkezli konumdan öğrenci merkezli konuma getirilmesine çalışılmaktadır. Son yıllarda bu konuda yapılan en büyük yenilik ilköğretim programının yapılandırmacı eğitime göre hazırlanmış olmasıdır. Son iki yıldır bu program uygulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış programda öğrenci merkezli eğitim öngörülmektedir.

Bütün bunlara ek olarak, Given (1996)'ın belirttiği gibi, öğrenme stilleri ile

ilgili olarak yapılan araştırmalar, kendilerine tercih ettikleri öğrenme stilleriyle öğretildiklerinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir:

- Öğretime karşı olumlu tutumlarda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Kendinden farklı olanı kabullenmede artış,
- Akademik başarıda önemli oranda artış,
- Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme
- Ev ödevlerini tamamlamada daha çok içsel disiplin oluşturma (Şimşek, 2007: 81).

Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenmeye karşı daha da isteklenmesini sağlar. Nasıl öğrendiğini, hangi koşullarda daha kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebildiğini bilen yani öğrenme konusunda bilinçlenen bir bireyin öğrenme gücü de artacaktır. Eğitim öğretimin bireyin öğrenme stiline uygun olarak yürütülmesi sadece akademik başarıyı değil motivasyon, olumlu düşünce ve derse katılımı da artırır. Ayrıca öğretmenler açısından düşünürsek öğrenme stillerini bilmek ve öğrenme-öğretme etkinliklerini buna göre düzenlemek öğrenme güçlüğü var diye nitelendirilen pek çok öğrencinin gerçekte bir öğrenme güçlüğü olmadığını ortaya çıkarabilir. Çoğu öğrenci uygun öğrenme ortamını bulamadığı için sessizliği tercih eder ve öğrenmeden soğur. Oysaki bu durumdaki öğrenciler uygun ortamlar ve uyarıcılar sunulduğunda kolaylıkla öğrenebilirler.

Öğrenme- öğretime ortamlarında öğrenme stillerini merkeze alarak bir ders tasarımı geliştirmek için öncelikle öğreticinin kendine ilişkin öğrenme stili özelliklerini bilmesi gereklidir. Bunun amacı öğreticinin kendisini tanımasını sağlamaktır. Öğreticilerin büyük çoğunluğu kendi öğrenme ve öğretime stiline ilişkin özellikleri yıllar boyu süren bir deneyim sonucu ortaya koyabilmektedir. Dolayısı ile uzun bir zaman dilimi bunu öğrenmek için kaydedilmektedir. Oysa öğretici bunu hizmet öncesindeki eğitimde belirleme olanağına sahip olabilirse, ileride kaybedilecek bir zaman dilimini kazanabilme durumu ile karşı karşıya kalabilecektir. Kendi öğrenme stiline özelliklerini bilen bir öğretici bunu öğretmen stilleri ile karşılaştıracak ve daha verimli bir öğretim süreci tasarlayabilecektir.

Özden (1997)'e göre öğrenme stili odaklı öğretim anlayışında, öğretici gerçekte bir ders geliştiricidir ve eylem planlayıcısıdır. Öğreticiler böylece kendi tercihlerini de

ön plana çıkarma fırsatı bulmaktadırlar. Fakat hiçbir stil bir başka stile tercih edilemez. İnsanlar gerçekte belli tercihlerle doğarlar (Şimşek, 2007: 84).

Varış (1997)'ın da belirttiği gibi kendi öğretim stili ne olursa olsun, öğreticinin sınıfında bulunan bütün öğrenme stiline sahip öğrenen grubuna da, onların gereksinimlerini karşılayıcı biçimde eşit davranması gereklidir. Öğreticilik mesleğinin beklide en zor yanı; öğretici hangi stile sahip olursa olsun, tüm farklı stildeki bireylere eşit olarak seslenebilmesidir. Kuşkusuz öğretici kendi kişilik özelliklerini, tercihlerini, sağlıklı bir kuramsal nedene bağlı olmak koşulu ile öğretim sürecine yansıtabilirler (Şimşek, 2007: 84–85).

1.1.2 Tutum Nedir?

Sosyal bilimlerdeki pek çok kavram gibi tutum kavramıyla da ilgili tam bir görüş birliği oluşmamıştır. Bunun sonucu olarak, tutumun geleneksel tanımlarından her biri tutumun ne olduğuna ilişkin az da olsa farklı kavramsallaştırma içermekte ya da tutumun farklı yönünü vurgulamaktadır.

Oppenheim (1966)'e göre tutum, bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimidir (Gencel, 2006: 20).

Thurstone tutumu, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” şeklinde tanımlamaktadır. Doob ise tutumu, “bireyin içinde yaşadığı toplumda önemli olduğu düşünölen örtölü ve güdüleyici bir tepki” şeklinde tanımlamaktadır. (Tavşancıl, 2005: 65-66).

Bir başka tanıma göre tutum, “bireyin kendine yada çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje yada olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” (İnceoğlu, 1993: 15).

Çeşitli tanımlamalara göz attıktan sonra, klasikleşmiş olan, fakat günümüzde de birçok sosyal psikolog tarafından kabul edilebilecek bir tanımı inceleyelim: Smith, (1968)'e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2004: 102). Bu tanımı çözümlemeye çalışalım: En başta tutumun bir bireye ait olduğunu görüyoruz. Tanımın üçüncü ve son sözcükleri birbiriyle ilişkili olarak önemlidir.

Bunlara göre, tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Yani tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz. Demek ki, tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tanımda geçen bir diğer önemli kavram “psikolojik obje” dir. Bu terim birey için bir anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir obje demektir. Herhangi bir obje, nitelik değiştirerek bir kimse için psikolojik bir obje haline gelebilir. Bir birey için her şey psikolojik obje olabilir, örneğin, sevdiği kimseler, nefret ettiği kimseler, yeni taşınan komşu, sol ve sağ fikir cereyanları, oturduğu ev, milliyetçilik, aile planlaması, hızlı nüfus artışı, iş arkadaşları vb. gibi. Tanımı çözümlenmeye devam edecek olursak, tanımda ayrıca düşünce, duygu ve davranışların düzenliliği söz konusu olmaktadır. Demek ki, bir tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da sadece duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir. Bu üçlü literatürde tutumun öğeleri olarak incelenmiştir (Kağıtçıbaşı, 2004: 103).

Tutumla ilişkin modern kuramların temelini oluşturan çalışmalar, Rosenberg ve Hovland tarafında geliştirilen hiyerarşik model ile başlamıştır. Bu modele göre bir tutum nesnesine yönelik sözel ve sözel olmayan tepkilerin temelinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkiler bulunmaktadır. Bu etkiler tutumun öğeleri olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel öğe tutum nesnesi hakkında sahip olunan bilgileri, duyuşsal öğe; tutum nesnesi karşısında gözlenebilen heyecanlanma, sinirlenme, mutluluk duyma gibi duygusal tepkileri. Davranışsal öğe ise tutum nesnesine karşı gözlenebilen tüm davranışları ifade etmektedir. Modele göre tüm bu öğelerin birbirleriyle ilişkisi ve bireylerin bu özelliklere sahip olma düzeyi tutumu açıklamaktadır (Lukow, 2002’den akt. Gencel, 2006: 21-22).

Tutum ile davranış arasında tutarlılık olup olmadığına ilişkin soruya verilecek cevap oldukça önemlidir. Bu sorunun amacı, tutumları bilmenin davranışları ne kadar kestirebileceğinin cevabını vermek içindir. Sosyal bilimciler, tutumları ölçerek kültürel farklılıklarını, oy kullanma davranışlarını, ırkçılık, sendikalaşma vb. toplumsal olguları incelemektedir. Tutum değişikliğine karşı gösterilen ilgi, hemen tümüyle tutumların davranışları gerçekten etkilediği varsayımından kaynaklanmıştır. Bugüne kadar yapılan tutum araştırmalarında, tutumların davranışla ilişkili olduğu ve tutarlı olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Ancak, araştırmalardan elde edilen sonuçlar çelişkili

bulduğundan bu varsayıma ilişkin kuşklar ortaya çıkmıştır (Baysal, 1981: 37; Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993'den akt.Tavşancıl, 2005: 86).

Başlangıçta, kişinin davranışlarının tutumları tarafından belirlendiği varsayılıyordu. Diğer bir anlatımla tutumlarla davranışlar arasında büyük bir tutarlılığın bulunduğu inanılıyordu. Bu konuda kabul edilen ilk araştırma sosyolog La Piere tarafından 1934 yılında A.B.D.'de yapılmıştır. La Piere, genç bir Çinli karı-kocayla 66 otel ve motele ve 184 lokantaya gitmiş ve her gittikleri yerde kabul edilmişler ve kendilerine servis yapılmıştır. Yalnızca 3. sınıf bir motele kabul edilmemişlerdir. Bu ilk deneyden altı ay sonra La Piere, bütün gittikleri otel, motel ve lokantalara mektup yazarak, Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sormuş ve mektupların yarısına cevap almıştır. Cevap yazanların %92'si Çinlilerin kabul edilemeyeceğini bildirmiştir. Olumlu cevap verenler %1; kesin cevap vermeyenler ise %8'dir. Bu araştırma ile daha önce gösterilen olumlu davranış ile daha sonra belirtilen olumsuz tutum arasında bir çelişki ortaya konulmuştur. Kurtner, Witkins ve Yarrow (1952) buna benzer bir deneyi zenci kişilerle yapmışlar ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu araştırmacılar önce beyaz ve zenci karışık bir grupla 11 lokantaya gitmiş ve hepsinde kabul edilmişlerdir. Daha sonra bu gidilen yerlere mektup yazarak zencilerin müşteri olarak kabul edilip edilmeyeceklerini sormuşlardır. Ancak mektuplarına cevap alamamışlar ve telefonla sorduklarında altı lokanta red cevabı vermiş, beş lokanta ise zorlukla kabul etmiştir (Kağıtçıbaşı, 2004: 107).

Tutumun davranışsal yönü değiştirilirse, bilişsel yönün zaman içinde davranışa uyacak biçimde değiştiğini araştırmalar göstermiştir. Örneğin 'A' ideolojisini benimsemiş bir öğrenci grubu, kasaba lisesinde üniversiteye yeni gelmiş Hasan'ı aralarına almak isterler. Hasan dindar bir aile ortamından gelmektedir ve 'A' ideolojisini benimsememektedir. Ne var ki yeni üniversite ortamında yalnızdır ve ayrıca para bakımından sıkıntı içindedir. İlk başta 'A' grubuna katılması doğrudan istenirse Hasan hemen reddeder. Öte yandan onun 'A' grubunun çay ve piknik gibi ideolojik olmayan sosyal toplantılarına katılması sağlanabilirse, zaman içinde 'A' grubuna karşı olan duygu ve düşüncesi olumlu yönde değişir (Cüceloğlu, 1999: 522–523).

Ancak pek çok çalışma da daha yüksek düzeyde bir tutarlılığa işaret etmektedir. Örneğin, evli Tayvanlı kadınlar üzerinde yapılan bir çalışma da “ daha çok çocuk istiyor musunuz?” sorulsa, izleyen 3 yılda “evet” diyenlerin %64'ü canlı doğum

yaparken, “hayır” diyenlerin yalnızca %19’u çocuk doğurmuştur. Bir başka örnek ise, oy verme davranışları ile ilgili Kelley ve Mirer (1974)’in yaptıkları araştırmadır. Araştırmacılar, 1952’den 1964’e kadar olan başkanlık seçim kampanyaları sırasında yapılmış büyük boyutlardaki taramaları çözümlenmişlerdir. Seçim öncesi kamuoyu araştırmalarında elde edilen sonuçlarla, gerçek oy verme davranışları arasında oldukça yüksek bir tutarlılık olduğu sonucuna varılmıştır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993’den akt. Tavşancıl, 2005: 88).

Bazı araştırmalarda elde edilen sonuçların tutarsızlık göstermesinin çeşitli nedenleri olabilir; tutumların davranışlarla ilişkili olup olmadığı sorusu çok bütüncül ve ayrıştırılmamış bir soru olduğu için artık yerinde bir soru olmaktan çıkmıştır. Bu nedenle 1960’ların sonuna doğru bazı araştırmacılar yeni sorular sormaya başlamışlardır. “tutumlar davranışlarla ne zaman ilişkili hale girer; bu korelatif ilişkinin ölçüsünü ne zaman, hangi unsurlar etkiler; tutumlar ne gibi süreçler yoluyla davranışı etkiler” gibi (Zanna ve Fazio, 1981’den akt. Arkonaç, 2001: 166).

Sonuç olarak bazen tutum ile davranış arasında görüldüğü ileri sürülen tutarsızlık gerçek tutumun iyi bir şekilde saptayamama sonucu olabilmektedir. Tutum ölçeklerinin güvenilirliği henüz oldukça düşükken, yüksek bir tutum-davranış korelasyonu beklenemez. Tutum ve davranışın ölçülmesine dair yapılan yöntemsel eleştirilerin sık sık belirttiği nokta her iki ölçümün kendine has olmaları şartında düşük uygunluk dereceleri taşımalarıdır. Bir tutum, daha davranış ölçülmeden ya da gözlenmeden önce değişmeyecek kadar güçlü ve açık olması yanında, söz konusu davranışla özgül olarak ve doğrudan ilgili de olmalıdır. Tutum özellikle çarpıcı kılındığında, davranışla arasındaki tutarlılık olasılığı daha fazla olacaktır (Tavşancıl, 2005: 89).

Çok güçlü tutumlara dayanarak davranışı kestirmek, orta derecede güçlü tutumlardan davranış kestirmesi yapmaktan daha geçerli olacaktır. Özellikle ortadaki tutumlar davranışa yol açarken ortamsal etkenlerle etkileşime girdiklerinden, ortamsal etkenlerin önemi göz ardı edilmemelidir (Kağıtçıbaşı, 2004: 110-111).

Tutumların davranışı etkilemesi basit bir olay değildir ve normlar, alışkanlıklar ve öğrenme süreçleri ile çevresel ve test (ölçme) ortamı etkenlerinin bu olayda payı vardır. Bu nedenle tutumları kestirici değişkenler olarak kullanabilmek için, araştırma

bulgularının analizinde tüm bu sayılan etkenlerin davranışla olan ilişkilerine pay ayrılarak değerlendirme yapılmalıdır (Baysal, 1981: 38-40).

Tutumlar farklı yollardan öğrenilirler. Fakat öğrenildikleri gibi de kalmazlar ve zaman içinde gelişme ve değişme gösterirler. Erken yaşlarda gelişen tutumlar, bu çocukların ileriki yaşlarda kendilerini ve başkalarını nasıl göreceklərini etkileyecektir. Bireylerin tutumları, sosyal normları ve kültürel değerleri yansıtır. Erken yaşlarda öğrenilen tutumlar, önemli yaşantı ve olaylar olmadığı takdirde oldukça durağandır ve kolay kolay değişmez. Ancak, erken yaşlarda da öğrenilmiş olsa, tutumlar yeni yaşantılar ve yeni öğrenmelerle değişikliğe uğrayabilir (Kağıtçıbaşı, 2004: 122).

1.1.3 Matematik ve Tutum

Eğitim bir bilim olarak, çeşitli bilimlerden faydalanmaktadır. Bunlar içerisinde matematiğin özel bir yeri vardır. Çünkü matematik, dil, din, ırk ve ulus farkı tanımadan uygarlıktan uygarlığa zenginleşerek gelen sağlam, kullanışlı ve evrensel bir dildir (Karaçay 1985: 15). Ayrıca yeni bilgilerin elde edilmesi, elde edilen bilgilerin açıklanması, denetlenmesi ve sonraki nesillere aktarılmasında güvenilir bir araçtır, insan, toplum ve teknoloji için vazgeçilmez değerdedir (Güven 1990: 40).

Bilim adamları matematiği, dünyanın düzen ve organizasyonu için öğrenilmesi gereken en güçlü araç olarak görmektedir. Bilimin dayandığı teknolojinin giderek daha etkili olduğu yüzyılımızda matematiğin önemi her zaman hissedilmiştir. Bu nedenle matematik öğretimi, toplumun vazgeçilmez temel öğretilerinden biri olmuştur ve olmaya da devam edecektir (Sıvacı, 2003: 25).

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda, genellikle öğrencilere sıkıcı, sevilmeyen ve soyut bir disiplin olarak görülen matematiğin yeri ve önemi giderek artmaktadır. Matematik öğretimi de bu gelişmelere paralel olarak değişmektedir (Ersoy vd, 1991: 4).

Okullarda matematik öğretiminin gerekliliği her ülkede tartışmasız kabul edilmektedir. Eleştirel düşünce becerisi kazanma, yaşamda gerekli bilgi ve becerileri kazanma, mantıklı düşünme becerisi geliştirme, iletişim kurmada yardımcı olma, günlük hayatta gerekli işlemleri yapabilme gibi pek çok neden matematik öğretiminin gerekçeleri arasındadır (Sıvacı, 2003: 26).

İleri seviyedeki öğrenim için yeterli matematik bilgi ve becerisine ihtiyaç olduğu gibi, mantıksal düşünmeyi öğrenmenin; kesinliğe erişmenin ve evrensel doğruları bulmanın bir aracı olan matematiği kullanmayı öğretmek, gerekli ve yararlıdır. Her ülkede her seviyedeki okulda matematik öğretiminin gerekliliği hemen hemen tartışılmaz bir kanaat olarak yerleşmiştir. Hatta denilebilir ki, bir ulusun eğitim programında matematiğe ayrılan yer, o ulusun kendi dilini öğretmek için ayrılan yere eş değerdedir. Öğrencilerin matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında, matematik dersini sevmelerinde tutumlarının yeri büyüktür (Çoban,1989: 6).

Ülkemizde pek çok öğrenci matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılanmakta ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu tutum ilköğretimden başlamakta, okul yılları ilerledikçe mesafe artarak devam etmektedir. Sonuçta öğrenciler bu önemli araca karşı olumsuz tutum ve kendilerine güvensizlik geliştirmektedirler. Daha da kötüsü; kendilerinin matematiği öğrenecek kadar zeki olmadıkları, matematiğin onların uğraşacakları konular arasında olmadığı kanaatine varmaktadırlar. Bu yanlışlıkta, öğretimin, öğretmenin yaklaşımının önemli rolü vardır (Baykul, 1999: 46). Öğrenciler tarafından ‘sıkıcı’ ‘sevilmeyen’ ve ‘soyut’ olarak nitelenen matematik dersi uygun yöntem ve tekniklerle ‘eğlenceli’ ‘sevilen’ ve somutlaştırılan’ bir ders haline getirilebilir (Sarıtaş, 2001: 37).

İlköğretimde başarısızlık oranının en yüksek olduğu derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu matematiğe karşı olumsuz tutuma sahiptir. Bunun nedenleri arasında birçok faktör sayılabilir. Örneğin bazı ailelerin öğrenci başarısını değerlendirirken sadece matematik dersini kriter olarak hareket etmesi öğrenciler üzerinde –özellikle de sayısal zekası düşük olanlar üzerinde-baskı yaratarak olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Matematiğe yönelik bu olumsuz tutum, öğrencide çaresizlik durumu meydana getiriyor ve öğrencinin bu derslerde düşük başarı hedefleri koymasına yol açabiliyor. Bu noktada özellikle sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Küçük yaşlardan itibaren öğrencilere matematik başarısı yaşatılmalıdır. Başarma duygusuyla tanışan öğrenciler öğrenmeye karşı daha istekli olacaktır. Matematiği sevdirmek için öğretmen, öğrencilerle sınıfta tek tek ilgilenmelidir. Matematik dersinde başarısızlığın en önemli nedenlerinde birisi öğrencilerin bu dersi sevmemesidir. Bu nedenle gerek öğretmen gerekse aile, küçük

yaşlardan itibaren öğrencinin matematik dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmemesi için elinden geleni yapmalıdır.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim I. Kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerini belirlemek ve bu tercihleriyle matematik dersindeki akademik başarıları ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Öğrencilerin etkin bireyler olabilmeleri ve hayatın içinde aktif bir şekilde rol alabilmeleri için kazanmaları gereken en önemli olgu öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenmenin kapsamı içinde öğrenme stilleri de yer almaktadır ve önemli bir yeri teşkil etmektedir. Öğrenme stillerine uygun olarak yapılan eğitimler başarıyı artıracaktır. Okul öğrenmelerine bakıldığında öğrenciler genelde matematik başarısı yönünden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın zihinsel faktörler dışında birçok nedeni olabilir. Bunlar arasında derse yönelik tutumu, öğrenme ortamı ve öğrenme stillerini rahatlıkla sayabiliriz.

Bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarının ve bu derse yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar ışığında öğrencilerin öğrenmeden aldıkları verimi artırmak için, öğrenme ortamları öğrencilerin kendi öğrenme stiline uygun olarak çalışabilecekleri şekilde düzenlenebilir. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumsuz olmasını engellemek açısından çeşitli düzenlemeler yapılabilir.

Ülkemizde ilköğretim birinci kademe düzeyinde bu tür çalışma sayısı yok denebilecek kadar azdır. Özellikle matematik alanında bu tür araştırma yok denebilir. Var olan çalışmalarda ise öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için genelde 'Kolb Öğrenme Stili Envanteri' kullanılmıştır. Bu araştırmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3 PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4 ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları öğrenme stilleri tercihlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları öğrenme stilleri tercihlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.5 SAYILTILAR

1. Öğrenciler ölçme araçlarına verdikleri cevaplarda samimidirler.

2. Bu araştırma için geliştirilen ‘Matematik Tutum Ölçeği’ nin uzman görüşüne dayalı olarak belirlenen kapsam geçerliliği yeterli düzeydedir.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin 2007–2008 eğitim-öğretim yılında matematik dersinden aldıkları notlar öğrencilerin bu derste akademik başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

1.6 SINIRLILIKLAR

Araştırma 2007–2008 eğitim-öğretim yılı Denizli ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, ilköğretim okullarının 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7 TANIMLAR

Öğrenme: Bireyin eğitilmiş bir birey olarak kabul edilebilmesi için gerekli olan ve yaşam boyunca bulunduğu her ortamda elde edebileceği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların alt yapısını oluşturan kazanımlardır (Taşpınar, 2006: 4).

Öğrenme Stili: Bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir (Güven, 2004: 16).

Tutum: Bireyin kendine yada çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje yada olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 1993: 15).

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan birçok araştırma vardır. Bu araştırmaların bazılarında öğrenme stilleri belirlenirken bazılarında ise öğrenme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Konuyla ilgili olarak seçilen araştırmalar yurt içi ve yurt dışında yapılanlar olarak iki kategoride ele alınarak açıklanacaktır.

2.1 YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yazıcı (2004) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilere iki farklı uygulama yapılmış ve bu uygulamalarda öğrencilere, ‘Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği’ ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Matematik Başarı Testi’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerine ait dağılımın manidar fark olmadığı, uygulamalardaki aritmetik, geometri ve toplam puan türleri bakımından, öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematik başarıları arasında manidar farklar bulunmuştur. Ayrıca yine araştırmanın sonuçlarına göre; Ayırıştırıcıların, özümseyicilerin ve birleştiricilerin birinci ve ikinci uygulamalara ait üç puan türündeki ortalamalar arasındaki farkların manidar olmayışı öğrenmelerinin kalıcı olduğuna işaret eder.

Ertekin (2005) yaptığı çalışmada, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri, ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin öğretme stilleri ve öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin toplanmasında, Kolb’un öğrenme stilleri ölçeği ve Reid’in öğretme stilleri ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan varyans analizine göre öğrencilerin öğrenme stili ile başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiye t-testi ile bakılmış ve sonuç olarak öğretme stilleri ile öğrenci

başarısı arasında da bir ilişki bulunamamıştır.

Peker (2003)'in 'Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki' konulu çalışmasında resmi genel liselerin ikinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını, matematik başarılarını ve öğrencilerin tutum puanları ile başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları Aşkar (1986) tarafından geliştirilen matematik tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçekler Ankara'daki sekiz okulda 500 lise ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analizinden çıkan sonuca göre, öğrencilerin yarısından fazlasının matematiğe yönelik olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür. buna rağmen matematik başarı testi sonucuna göre öğrencilerin beşte üçünden fazlasının başarısız olduğu görülmüştür. öğrencilerin tutum puanları ve başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Şimşek (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören 9-11 yaşları arasındaki öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçülmesine yönelik 'Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği' ni geliştirmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen ölçme aracı kullanılarak öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf, ailenin sosyo-kültürel seviyesi, devlet ve özel okulda okuma ve okul öncesi eğitim alıp almamaya göre incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 'Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği', Dunn ve Dunn tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilen öğrenme stilleri envanteri incelenerek hazırlanmıştır. Dunn ve Dunn tarafından hazırlanan öğrenme stilleri ölçeği birçok ülkede 500'den fazla araştırmada kullanılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmada toplam iki ölçek kullanılmıştır: 1. Kişisel Bilgiler Formu, 2. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği. Araştırma sonuçları şu şekildedir; ilköğretim üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre genel anlamda farklılaşmamaktadır. Fakat öğrencilerin öğrenme stilleri testinin ses ve ışık alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri sınıflara göre manidar farklılıklar göstermektedir. Fakat bu farklılıklar genellikle algısal tercihlerde meydana gelmektedir. Öğrenme stilleri ile sosyo-kültürel seviye arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sadece bireylerin öğrenme sırasındaki ışık tercihi ve sorumluluk faktörüne ilişkin tercihlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile özel ve devlet okulunda öğrenim görmeleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yalnızca sıcaklık tercihi alt boyutu ile

işitsel öğrenme tercihi alt boyutu farklılık göstermektedir. Son olarak, öğrenme stillerinin okul öncesi eğitim alıp almamaya göre genel anlamda farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Kılıç'ın (2002), “Baskın Öğrenme Stillerinin Öğrenme Etkinliklerindeki Tercihlere Ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri eşleştirmelerinin Türkiye koşullarında ve yüksek öğretim düzeyinde Web temelli öğrenme ortamında uygulanabilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmada Ankara Üniversitesine devam etmekte olan 118 öğrenci denek grubunu oluşturmuştur. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili envanteri ile araştırmacı tarafından her bir öğrenme stili için geliştirilen öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun özümleyici öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip öğrenci sayısının ise oldukça az olduğu görülmüştür. Öğrenme stilleri ile tercih edilen öğrenme etkinlikleri arasında bir neden sonuç ilişkisinin olmadığı da bir başka sonuçtur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğrenme etkinliklerinin onların başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu da ortaya çıkmıştır.

Ergür (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Hacettepe üniversitesinde lisans programlarının son sınıfına devam eden öğrencilerle derslere giren öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel nitelikli araştırma 569 öğrenci ile 310 öğretim üyesi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Kolb tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak, orta öğretim başarı puan grupları, akademik ortalama grupları, üniversiteye giriş puan türü grupları, cinsiyetleri, lise kolu grupları, mezun oldukları lise kolu grupları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğretim üyelerinin öğrenme stilleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak, öğretim üyelerinin cinsiyetleri, ünvanları, üniversiteye giriş puan tipi grupları ile doktora yaptıkları üniversite ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Baran (2000), tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyi ile kişisel

değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve çoklu yetenek-öğrenme stilleri üzerinde etkili olan değişkenler belirlenmiştir. Araştırma 19 Mayıs Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 233 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilgi toplamak için ‘Çoklu Yetenek Testi’, ‘Sürekli Kaygı Ölçeği’ ve ‘Rossenberg Benlik Saygısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoklu yetenek öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, anne öğrenim durumu arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bölümler ile görsel müzik, matematik mantık yeteneği, kişiler arası ve kişi içi ilişki yeteneği arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin yüksek olmadığı görülmüştür.

Kılıç ve Karadeniz (2004) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla bir internet ortamı tasarlanmış ve öğrencilerin ve öğrencilerin site içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler veri tabanında tutulmuş ve daha sonra bu kayıtlar incelenmiştir. Başarının öğrencilerin, cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Koçak (2006)’ın gerçekleştirdiği çalışmada, İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleriyle akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gaziantep’te yapılan bu çalışmada öğrencilerin başarı değerlendirmeleri için il Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından il genelinde yapılan ilköğretim okulları 2005–2006 eğitim öğretim yılı I. başarı izleme ve değerlendirme sınavı sonuçları kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için ise ‘Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bağımsız, bağımlı, rekabetçi, katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki arandı. Araştırma sonuçlarına göre, rekabetçi öğrenme stili baskın ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek; pasif öğrenme stili baskın ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. İlköğretim I. kademenin etkisiyle 6. sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki varken 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili ve akademik başarıları arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Sarıtaş (2001)’ın gerçekleştirdiği çalışmada, işbirlikçi ve geleneksel

sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri incelenmiştir. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırma sırasında deney grubunda işbirlikçi öğrenme tekniklerinden ‘birlikte öğrenme’ tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Yedi haftalık bir uygulama yapılmıştır. Başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için problem çözme ölçeği, video kaydı ve öğrencilerin müsveddelerinden yararlanılmıştır. Başarı düzeylerini belirlemek için başarı testi, problem çözmeye karşı tutumlarını belirlemek için de tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre işbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Deneklerin problem çözmeye karşı tutumları açısından da deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Akdemir (2006)’in yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları, matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, okulun sosyo-ekonomik durumu, anne babanın öğrenim durumu, okul türü ile ilişkileri; başarı güdüleri, başarı güdülerinin cinsiyet, okulun sosyoekonomik durumu, anne babanın eğitim durumu, okul türü ile ilişkileri ve matematiğe yönelik tutumları ile başarı güdüsü arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklemeye alınan okullar üst orta alt sosyo-ekonomik düzeye göre tabakalama yöntemi ile seçilmiştir. Bu araştırmanın verileri Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği” ve Ellez (2004) tarafından geliştirilen “Başarı Güdüsü Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde, t-Testi, Varyans Analizi, Scheffe Testi, LSD Testi ve İki Yüzde Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının okulun sosyo-ekonomik durumuna, anne ve babanın öğrenim durumuna ve okul türüne göre önemli farklılıklar gösterdiği fakat cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin başarı güdüleri cinsiyete, okulun sosyo ekonomik düzeyine ve annenin öğrenim durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği fakat babanın öğrenim durumuna göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik

tutumları ve başarı güduları arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Gencel (2004) ‘İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programının hedeflerine erişimi düzeyi, onların öğrenme stillerine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına göre farklılık göstermekte midir? Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına uygun eğitimin Sosyal Bilgiler dersi erişimlerine, derse yönelik tutumlarına ve hatırlama düzeylerine etkileri nelerdir?’ konulu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; örnekleme yer alan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin, onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişimi puanlarının öğrencilerin erişimi puanlarına göre farklılaştığı; Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları ön ölçüm ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı; yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ön ölçüm ve son ölçüm ortalamalarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonuçları çıkmıştır. Kolb’un deneyimsel kuramıyla ilgili olarak; bu kurama dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını artırdığı saptanmıştır. Kolb’un deneyimsel kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarını artırmadaki etkisinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı fakat öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu kurama dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bu etkisinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Kaya (2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin; cinsiyet, başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi ve öğrenme stillerine dayalı Fen ve Teknoloji dersi öğretim düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak ‘Kolb Öğrenme Stili Envanteri’ ve ‘Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyini Belirleme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretimi yapma düzeyleri incelenmiş ve öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Özbek (2006) gerçekleştirdiği çalışmada öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin başarı düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanan ünite başarı testi, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla öğrenme stili envanteri, Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme stili boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine göre işlenebilmesi için ders planları, ders notları ve sınıf içi etkinlikler için öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Yapılan çözümlenmelerden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Hasırcı (2005) tarafından yapılan çalışmada üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Akademik başarı ve kalıcılık ile ilgili ölçümler araştırmacı tarafından geliştirilen iki ünite için hazırlanan 'Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı Testleri' ile yapılmıştır. Bulgular, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğunu fakat kalıcılık puan ortalamaları açısından etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Güven (2004) yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma, tekil ve ilişkiel tarama modellerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2002–2003 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan 36 ortaöğretim kurumundaki toplam 27130 öğrenci

oluşturmuştur. Örneklemine ise Eskişehir ilindeki 4'ü genel lise, 2'si anadolu + fen lisesi ve 3'ü meslek lisesi olmak üzere dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 'Kişisel Bilgiler' formu, 'Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği' ve 'Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği' kullanılmıştır. Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile Fen Dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde öğrenim gören ilköğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 468 ilköğretim öğrencisine 'Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE)' uygulanarak öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Fen tutumunu belirlemek için 'Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştırıcı, öğrenme stilindeki öğrencilerin fen tutumları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme stilindeki öğrencilerin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren ayrıştırıcı öğrenme stilindeki öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme stilindeki öğrencilerin başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş; değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilindeki kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.2 YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Collinson (2000) tarafından yapılan 'İlköğretim öğrencilerinin öğrenme tipleri ve akademik başarı' konulu araştırmada 3. ve 5. sınıfların öğrenme tipi tercihleri ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırmada Dunn ve Dunn ve Price'ın 1996 versiyonu öğrenme tipi envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencileri öğrenme ortamı düzeni, yalnız ve akranla çalışmayı tercih etme (sosyal tercih), öğleden sonra çalışmayı tercih etme (zaman tercihi) konusunda aynı özellikleri taşımaktadırlar ve bu durum onların başarılarına göre de manidar şekilde

değişmemektedir.

Rosalinda D. Kopsovich (2001) 500 adet 5. sınıf öğrencisi üzerinde ‘öğrencilerin öğrenme stilleri ile Teksas akademik yetenek testindeki matematik puanları arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma’ isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen, 104 soruluk öğrenme stilleri anketi kullanılmıştır. Bu çalışmada Kuzey Teksas’ta bulunan ilköğretim okullarından rasgele 500 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler 3 ayrı gruba ayrılarak, 3 ayrı günde, günün aynı saatlerinde, aynı şartlar altında testler uygulanmıştır. Test sonuçlarının analiz edilmesi sonucunda farklı öğrenme stillerini kullanan bireylerin matematik başarı testi puanlarının da farklı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda cinsiyet farklılıklarının, kullanılan öğrenme stilleri farklılıklarını doğurduğu gözlenmiştir.

Leiden vd. (1990), yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tıp fakültesine devam etmekte olan 79 öğrenciye yönelik çalışma yaklaşımları envanteri ile öğrenme süreçleri envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki çok düşük bulunmuştur (Güven, 2004).

Gadt-Johnson ve Price (2000) tarafından yapılan, ‘Düşük ve Yüksek Dokunsal Tercihli Öğrencilerin Karşılaştırılması’ konulu çalışmada 5–12. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipleri, dokunsallık özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmada Dunn ve Price tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iki grup arasında öğrenme tipleri ve tercihleri açısından manidar bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin dokunsal öğrenme ortamı tercihlerinde, kinestetik yollarla öğrenmeyi, çalışırken bir şeyler atıştırmayı, değişken yollarla öğrenmeyi, en az konforu ve öğretmen ve anne-baba figürünü tercih ettikleri bulunmuştur.

Burns, Johnson ve diğerleri (1998) tarafından yapılan ‘Yüksek Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Tipleri’ konulu çalışmada başarı düzeyleri farklı ilköğretim 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi tercihleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek başarılı öğrencilerin, düşük bir yerine getirme tercihinine (sorumluluk), informal çalışma ortamını benimsedikleri, sesli ortamları kabul ettikleri, daha az devingen oldukları, aydınlık ortamlardan hoşlandıkları, sınıf arkadaşlarından daha fazla kendilerini işlerine verdikleri görülmüştür. Bu çalışma bulgularına göre ise sorumluluk

düzeyi yüksek, sessiz ortamda çalışmayı ve öğrenirken hareketli olmayı tercih eden öğrenciler daha başarılıdır.

Yoon (2000) tarafından yapılan çalışmada, Kore'deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örnekleme 791 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin coğrafya dersindeki başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin en başarılı grup olduğu, bunu ayrıştırma, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin izlediği ortaya konmuştur.

Dunn vd. (1990) tarafından yapılan 'Öğrencilerin başarı ve tutumlarına öğrenme tiplerinin etkisi' konulu çalışma ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Çalışma ortaokul öğrencilerinin çalışmalarda yalnız yada arkadaşlarıyla birlikte öğrenme tercihlerine bağlı olarak akademik başarıları ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tek başlarına öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Kendi öğrenme durumlarını kendileri tercih eden öğrencilerin öğrenme ortamında tercihi olmayan öğrencilere göre daha olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Farkas (2002), yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, empati becerileri, öğretim yöntemlerine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dunn, Dunn ve Price (2000) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda tüm duyu organlarına yönelik öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve empati becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde arttığı, öğretim yöntemlerine yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği biçiminde özetlenebilir.

Hall (1993) yaptığı çalışmada öğrenme stili tercihi ile matematik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 382 orta okul öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilerin matematik başarılarını tespit edebilmek için Iowa temel yetenek testini ve öğrenme stillerini belirleyebilmek için Dunn ve arkadaşları tarafından

1989 yılında yeniden düzenlenen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stili tercihi ile matematik başarısı arasında bir ilişki bulunmamıştır (Ertekin, 2005 :42).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi bilgileri yer almaktadır.

3.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada, İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarı ve bu derse yönelik tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: 77).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2007–2008 eğitim öğretim yılında Denizli ili merkezinde yer alan ilköğretim okulu (özel okullar hariç) 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrende toplam 88 ilköğretim okulunda 8140 adet 5. sınıf öğrencisi bulunmaktadır.

Araştırma örnekleme belirlenirken, oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evrende yer alan 88 okul, velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kümelere ayrılmıştır. Okullar velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ayrılırken, öncelikle Denizli’de görev yapmakta olan 7 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Daha sonra her okulun müdürüyle birebir görüşülmüş ve Denizli merkezdeki okullar birbirleriyle kıyaslanarak okullar sosyo-ekonomik düzeylerine göre ayrılmıştır. Buna göre 88 okuldan, 59’unda düşük, 21’inde orta ve 8’inde yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki velilerin çocuklarının öğrenim gördüğü ortaya çıkmıştır. Yani evrendeki 88 okulun %67’sinde düşük, %24’ünde orta ve %9’unda ise yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler yer almaktadır. Bu oranlardan

yola çıkılarak, araştırmaya katılan 750 öğrenciden 503'ü düşük, 180'i orta ve 67'si yüksek sosyo ekonomik düzeyden seçilmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 3 tanesi, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 2 tanesi ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan 1 tanesi oransız küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada uygulama yapılan okullar Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma Yapılan Okullar

No	Okul Adı	Velilerin Sosyo-ekonomik Düzeyi	N	%
1	Dentaş İlköğretim Okulu	Düşük	503	67
2	Hulusi Kulaklı İlköğretim Okulu	Düşük		
3	Pakize-Suzan Özkardeş İlköğretim Okulu	Düşük		
4	Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu	Orta		
5	Müftü Ahmet Hulusi İlköğretim Okulu	Orta	180	24
6	Hürriyet İlköğretim Okulu	Yüksek	67	9
TOPLAM			750	100

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın uygulama aşamasında veriler, belirlenen örneklemden anket yolu ile toplanmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları arasındaki ilişki aranmaktadır. Öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları için 2007–2008 eğitim öğretim yılı 1. dönem matematik dersi karne notları kullanılmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Şimşek tarafından geliştirilmiş olan 'Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği' kullanılmıştır. Bu ölçek 9–11 yaş grubu öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen ve birçok ülkede öğrencilerin öğrenme stillerini test etmek amacıyla hazırlanan öğrenme stilleri testinin teorik alt yapısı dikkate alınarak geliştirilmiştir (Şimşek, 2007: 113).

Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan bu ölçek 94 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde ölçmek istediği alt boyutla ilgili durumları belirtir. Ölçekte yer alan maddeler soru değildir ve tek bir cevabı bulunmamaktadır. Ölçeğin uygulandığı kişi kendisini en iyi anlattığını düşündüğü seçeneği 'evet' diyerek

işaretleyecektir. Kendisine uygun olmayan durumları ‘hayır’ yanıtını vererek belirtecektir. Bireyin kendini en iyi anlattığını düşündüğü durumları seçmesi ile oluşan veriler yardımı ile kişinin ‘Kişisel Öğrenme Profili’ çıkarılmaktadır. Hazırlanan profilde bireyin öğrenme stilleri ile ilgili her bir alt boyuta ilişkin güçlü ve zayıf tercihleri yer almaktadır (Şimşek, 2007: 114). Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin temel ve alt boyutları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2 Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Temel Boyutlar ve Alt Boyutları

Temel Boyutlar	Alt boyutlar					
Çevresel	Ses		Işık	Sıcaklık		Oturma biçimi
Duyusal	Motivasyon		Güvenirlilik	Sorumluluk		Yapısallık
Fizyolojik	Algısal (Görsel-İşitsel-Dokunsal)		Yiyecek	Zaman		Hareketlilik
Sosyolojik	Bireysel	İkili Grup	Üçlü Grup	Takım	Yetişkinle Öğrenme	Çeşitli Yollarla Öğrenme

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ‘Matematik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır.

3.3.1 Matematik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

3.3.1.1 Madde havuzunun oluşturulması

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumunu belirlemek amacıyla geliştirilecek olan ölçeğin maddeleri oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmıştır. Daha önce geliştirilen tutum ölçekleri incelenmiştir. Daha sonra 110 5. sınıf öğrencisine, matematik dersine ilgili düşüncelerini anlatmaları istenen açık uçlu soru yazılı bir şekilde yöneltilmiştir. Toplanan kompozisyonlarda öğrencilerin belirttiği olumlu ve olumsuz düşüncelerden yola çıkılarak çeşitli maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler halen sınıf öğretmeni olarak çalışmakta olan 5 öğretmenle beraber incelenmiş ve onların gözlemlenmiş olduğu öğrenci tutumları listeye eklenerek 48 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.1.2 Uzman görüşlerinin alınması

Geçerlilik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede

nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. Bu geçerliliğin test edilmesinde kullanılan mantıksal yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2004: 168). Bu çalışmada da uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Uzman öğretim üyelerinin rehberliğinde matematik dersine yönelik tutum maddelerinin seçimi yapılmış ve madde sayısı 48'den 35'e indirilmiştir. Bu 35 maddenin 18'i olumlu tutumu, 17'si ise olumsuz tutumu ölçmektedir. Ölçek, matematik dersine yönelik sevgi, ilgi, korku, zevk alma ve matematik dersini önemli görme ile ilgili olmak üzere toplam 5 boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra bu maddeler tutum maddesi olacak şekilde madde yazım kurallarına göre yeniden düzenlenmiş ve taslak ölçek hazırlanmıştır.

3.3.1.3 Ölçeğin pilot gruba uygulanması

Toplam 35 maddeden oluşan ölçek 2007–2008 eğitim öğretim yılı Denizli ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 5. sınıfında öğrenim görmekte olan 227 kişilik pilot gruba uygulandı.

Anket maddelerinin incelenmesinde, maddelerden 1, 2, 3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33. maddeler olumlu, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 30. maddeler olumsuz maddeler olarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan 4 dereceli Likert tipi ölçekteki her bir madde için verilen cevaplar 'tamamen katılıyorum=3', 'katılıyorum=2', 'katılmıyorum=1', 'hiç katılmıyorum=0' şeklinde puanlanmış veriler girildikten sonra olumsuz maddelerdeki puanlar 'tamamen katılıyorum=0', 'katılıyorum=1', 'katılmıyorum=2', 'hiç katılmıyorum=3' şeklinde değiştirilmiştir.

3.3.1.4 Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliği

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. Geçerlilik teknikleri için değişik sınıflamalardan bahsedilebilir. Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliliğidir. Kapsam geçerliliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahiptir. Kapsam geçerliğinde esasen 'test maddeleri ölçülmek istenen davranışı

yansıtıyor mu?’ sorusunun cevabı aranır. Burada her bir maddenin içerik ve nitelik olarak anılan davranışı ölçmede yeterli ya da uygun bir soru olup olmadığına bakılır. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2006: 168). Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Matematik Tutum Ölçeği’nin geçerlilik çalışması için de uzman görüşü alınmış ve gerekli çalışmalar yapılmıştır. Matematik dersine yönelik tutumun ölçülmek istenen alt boyutlarında yer alan maddeler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Tablo 3.3 Matematik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddeler

Ölçeğin Boyutları	Madde No
Sevgi	1, 6, 13, 15, 22, 23, 26
İlgi	2, 10, 21, 25, 28, 31
Zevk	3, 4, 9, 11, 12, 14, 18, 27, 32
Korku	5, 7, 16, 19, 30, 20, 8
Önemlilik	17, 24, 29, 33

Matematik tutum ölçeğinin güvenilirliğini kestirmek için madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır.

Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20–0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0.20’den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada madde-toplam korelasyonu hesaplaması sonucunda madde 27’nin korelasyonu 0.24 bulunduğu için bu madde testten çıkarılmıştır.

Cronbach Alfa katsayısı ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılığını kestirmek ve dolayısıyla ölçeğin homojen bir yapıya sahip olup olmadığını belirlemek açısından önemlidir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hemde alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. 35 madde üzerinden yapılan hesaplamada ölçeğin önemlilik boyutu güvenirlilik katsayısı 0.59 bulunmuştur. Önemlilik boyutunda bulunan 31. maddenin güvenirliliği düşürdüğü tespit edildiği için bu madde testten çıkarılmıştır.

27. ve 31. maddeler testten çıkarıldıktan sonra son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları tekrar hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.91 bulunmuştur. 5 alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise yukarıda Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Matematik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Ölçeğin Boyutları	Cronbach's Alfa
Sevgi	0.78
İlgi	0.63
Zevk	0.74
Korku	0.73
Önemlilik	0.63

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ

Bu çalışmada, 2007–2008 eğitim öğretim yılı Denizli merkezde bulunan 6 ilköğretim okulundaki 750 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencisine iki farklı ölçek uygulandı. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek için, araştırmacı tarafından pilot uygulamayla geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen ‘Matematik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlemek için ise Şimşek (2007) tarafından geliştirilen ‘Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları için 2007–2008 eğitim öğretim yılı birinci yarıyıl sonu matematik notları esas alınmıştır. Bu bilgiler araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinden alınmıştır.

Uygulama araştırmacı tarafından okullara gidilerek titizlikle yapılmıştır. Ölçeklerin açıklama bölümlerinde öğrencilere kısaca ölçek hakkında bilgi verilmiş ve bu çalışmanın bir sınav olmadığı, ölçeklerdeki soruların doğru ya da yanlış cevaplarının bulunmadığı belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri, matematik dersindeki akademik başarıları ve bu derse yönelik tutumlarına ait veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki ve öğrenme stilleri ile tutumları arasındaki ilişki bağımsız t-testi ve

ANOVA ile ölçülmüştür. Akademik başarı ve tutum arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile yapılarak incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 Betimsel İstatistikler

Araştırmada kullanılan öğrenme stilleri belirleme ölçeğinin alt boyutları ses, ışık, sıcaklık, oturma biçimi, zaman, motivasyon, sorumluluk alma düzeyi, otorite tercihi, sosyal etkileşim, biçimsellik, kararlılık, çeşitlilik, hareketlilik, görsel, işitsel, dokunsal ve öğrenirken atıştırma tercihi şeklindedir. Bu boyutlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1 Öğrenme Stilleri Ölçeği Ses Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Sessiz	665	88.7
Sesli	85	11.3
Toplam	750	100.0

Tablo 4.1’de Öğrenme Stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 665’i sessiz bir ortamda daha iyi çalışabileceğini belirtirken, 85’i sesli ortamda daha iyi çalışıp öğrenebileceğini belirtmiştir.

Tablo 4.2 Öğrenme Stilleri Ölçeği Işık Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Parlak Işık	736	98.1
Loş Işık	14	1.9
Toplam	750	100

Tablo 4.2’de Öğrenme Stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 736’sı parlak ışıklı ortamda daha iyi çalışabileceğini belirtirken, 14’ü loş ışıklı ortamda daha iyi çalışıp öğrenebileceğini belirtmiştir.

Tablo 4.3 Öğrenme Stilleri Ölçeği Sıcaklık Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Sıcak ortam	11	98.5
Ilık ya da serin ortam	739	1.5
Toplam	750	100

Tablo 4.3’de Öğrenme Stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 739’u ılık ya da serin ortamda daha iyi çalışabileceğini belirtirken, 11’i daha sıcak ortamda daha iyi çalışıp öğrenebileceğini belirtmiştir. Benzer bir sonuca Şimşek’in 2007 yılında yapmış olduğu araştırmada da ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sıcaklık ile ilgili tercihleri incelendiğinde öğrencilerin çalışırken daha çok ılık yada serin ortamları tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.4 Öğrenme Stilleri Ölçeği Oturma Biçimi Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Uzanarak	727	96.9
Masada oturak	23	3.1
Toplam	750	100

Tablo 4.4’de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 727’si uzanarak daha iyi çalışabileceğini belirtirken, 23’ü masada ya da sırada oturarak daha iyi çalışıp öğrenebileceğini belirtmiştir.

Tablo 4.5 Öğrenme Stilleri Ölçeği Zaman Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Sabah	409	54.5
Öğlene doğru	64	8.5
Öğlenden sonra	151	20.1
Akşam	126	16.9
Toplam	750	100

Tablo 4.5’de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 409’u sabah erken saatlerde, 64’ü öğlene doğru, 151’i öğlenden sonra ve 126’sı akşam çalıştıklarında daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.6 Öğrenme Stilleri Ölçeği Motivasyon Biçimi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Düşük motivasyon	376	50.1
Yüksek motivasyon	374	49.9
Toplam	750	100

Tablo 4.6’da öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 376’sı düşük motivasyonlu ve başkalarının hatırlatması ve yönlendirmesi ile öğrenme sürecine başlayabilirken, 374 yüksek motivasyonlu öğrenci ise öğrenme sürecine kendi kendine başlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.7 Öğrenme Stilleri Ölçeği Sorumluluk Biçimi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Sorumluluk düzeyi yüksek	696	92.8
Sorumluluk düzeyi düşük	54	7.2
Toplam	750	100

Tablo 4.7’de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 696’sı sorumluluklarını başkalarının hatırlatmasına gerek kalmadan yerine getirebildiklerini belirtirken, 54 öğrenci ise sorumluluklarını yerine getirmede zorlandığını ve başkalarının hatırlatmasına gerek duyduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.8 Öğrenme Stilleri Ölçeği Otorite Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Aile	542	72.3
Öğretmen	208	27.7
Toplam	750	100

Tablo 4.8’de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 542’si otorite tercihini anne ve babasından yana kullanırken, 208’i öğretmenlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.9 Öğrenme Stilleri Ölçeği Sosyal Etkileşim Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Tek başına	300	40.0
İki kişi	350	86.7
grup	100	13.3
Toplam	750	100

Tablo 4.9’da öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 300 öğrenci öğrenirken tek başına çalışmayı tercih ettiğini belirtirken, 350 öğrenci iki kişi olarak çalışmayı tercih ettiğini ve 100 öğrenci de grup halinde çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Tablo 4.10 Öğrenme Stilleri Ölçeği Biçimsellik (yapısalcılık) Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Yapısalcı	646	86.1
Ayrıntıcı	104	13.9
Toplam	750	100

Tablo 4.10'da öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 646'sı yapısalcı yani yapacağı işe ilişkin açıklama istemediğini, 104'ü ayrıntıcı yani yapacakları işe ilişkin açıklamaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.11 Öğrenme Stilleri Ölçeği Sabırlılık ve Kararlılık Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Sabırlı ve kararlı	626	83.5
Sabırsız ve kararsız	124	16.5
Toplam	750	100

Tablo 4.11'de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 626'sı öğrenme sırasında sabırlı ve kararlı olduklarını, 124'ü öğrenme sürecinde yapmaları gereken bir işi sonuna kadar sürdüremediklerinin sabırsız ve kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.12 Öğrenme Stilleri Ölçeği Öğrenirken Çeşitli Yolları Kullanma Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Farklı yolları sever	662	88.3
Benzer yolları tercih eder	88	11.7
Toplam	750	100.0

Tablo 4.12'de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 662'si öğrenme sırasında farklı yolları kullanmayı tercih ederken, 88'i öğrenirken benzer yolları kullanarak öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.13 Öğrenme Stilleri Ölçeği Öğrenirken Hareketlilik Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Hareket etmeden oturabilir	125	16.7
Hareket etmeye ihtiyacı vardır	625	83.3
Toplam	750	100

Tablo 4.13'de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 625'i

öğrenme sürecinde hareket etmeye ihtiyaç duyduğunu belirtirken, 125'i ise öğrenme sürecinde hareket etmeye ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

Tablo 4.14 Öğrenme Stilleri Ölçeği Görsel Öğrenme Stili Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Görsel	700	93.3
Görsel Olmayan	50	6.7
Toplam	750	100

Tablo 4.14'de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 700'ünün görsel, 50'sinin ise görsel olmayan öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin, yaş itibariyle gelişim açısından somut işlemler döneminde olduklarını söyleyebiliriz. Bu yaş grubundaki öğrenciler, öğrenmelerinde görsel olgular olduğunda daha rahat öğrenebilirler. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin %93,3'ünün görsel çıkması şaşırtıcı bir durum değildir.

Tablo 4.15 Öğrenme Stilleri Ölçeği İşitsel Öğrenme Stili Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
İşitsel	124	16.5
İşitsel Olmayan	626	83.5
Toplam	750	100

Tablo 4.15'de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 124'ünün işitsel, 626'sının ise işitsel olmayan öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.16 Öğrenme Stilleri Ölçeği Dokunsal Öğrenme Stili Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Dokunsal	147	19.6
Dokunsal Olmayan	603	80.4
Toplam	750	100

Tablo 4.16'da öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 147'sinin dokunsal, 603'ünün ise dokunsal olmayan öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.17 Öğrenme Stilleri Ölçeği Atıştırma (Yiyecek) Tercihi Alt Boyutu Frekans Dağılımı

	f	%
Atıştırmayı tercih eder	33	4.4
Atıştırmaz	717	95.6
Toplam	750	100

Tablo 4.17'de öğrenme stilleri testi sonuçlarına göre, 750 öğrenciden 33'ü

öğrenme sürecinde bir şeyler atıştırdığını belirtirken, 717'si ise öğrenme sürecinde atıştırmadığını ihtiyaç belirtmiştir.

4.1.2 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan 'ilköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları öğrenme stilleri tercihlerine göre farklılaşmakta mıdır?' sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarının öğrenme stillerine göre farklılaşma durumu bağımsız grup t-testi ve tek faktörlü Anova ile analiz edilmiştir. Ancak betimsel istatistik bölümündeki verilerden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin öğrenme stillerinin alt boyutlarından oturma biçimi, ışık, sıcaklık ve atıştırma tercihlerindeki dağılım genelleme yapmaya uygun değildir. Bu nedenle bu alt boyutlara göre öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilmeyecektir.

Tablo 4.18 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Ses Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Ses Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sessiz	665	3.39	1.34	748	2.97	.00
Sesli	85	2.93	1.38			

Tablo 4.18'de yer alan verilere göre, öğrencilerin akademik başarılarının ses tercihiye göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=2,97$, $p<,05$). Tabloya göre sessiz ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin akademik başarıları ($X=3,39$), sesli ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin akademik başarılarına ($X=2,93$) göre daha yüksektir. Yani sessiz ortamda çalışan öğrencilerin dikkatini dağıtacak, onların motivasyonunu bozacak herhangi bir dış etken olmadığından kendilerini tamamen çalışmalarına verirler. Bu nedenle akademik başarılarının, sesli ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.19 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Motivasyon Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Motivasyon Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Düşük Motivasyon	376	3.48	1.28	748	2.91	.00
Yüksek Motivasyon	374	3.19	1.40			

Tablo 4.19'da yer alan verilere göre öğrencilerin akademik başarılarının motivasyon tercihi alt boyutuna göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t= 2.91, p< .05$).

Tabloya göre düşük motivasyonlu öğrencilerin akademik başarıları ($X=3.48$), yüksek motivasyonlu öğrencilere göre ($X= 3,19$) daha yüksektir. Çıkan sonuca göre, ders çalışırken motivasyonu yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha düşük çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, aşırı motivasyonun yaratacağı stresten kaynaklanan olumsuzluklar gösterilebilir. Aşırı motivasyon durumu kimi zaman kaygıyı da beraberinde getirebileceği için olumsuz sonuçlara yol açabilir diyebiliriz.

Tablo 4.20 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Sorumluluk Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Sorumluluk	N	\bar{X}	S	sd	t	p
S. Düzeyi Yüksek	696	3.38	1.33	748	3.28	.00
S. Düzeyi Düşük	54	2.76	1.40			

Tablo 4.20'de yer alan verilere göre öğrencilerin akademik başarılarının sorumluluk tercihi alt boyutuna göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t= 3.28, p< .05$).

Tabloya göre sorumluluk sahibi öğrencilerin akademik başarıları ($X=3.38$), sorumluluk düzeyi düşük öğrencilerin ($X= 2.76$) akademik başarısından daha yüksektir. Sorumluluk sahibi öğrencilerin, okulda ve okulda dışında üzerlerine düşen görevlerin farkında olup bunları gerçekleştirmek için çaba sarf ettikleri için, okul öğrenmelerinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu öğrenciler yapmaları gereken işlere karşı içsel bir dürtüye sahip olduklarından olaya motive olmakta da güçlük çekmezler. Çünkü görevlerini yerine getirmediklerinde duyacakları sıkıntı onları daha fazla rahatsız edecektir.

Tablo 4.21 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Otorite Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Otorite Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Aile	542	3.43	1.31	748	3.16	.00
Öğretmen	208	3.09	1.42			

Tablo 4.21'de yer alan verilere göre öğrencilerin akademik başarılarının otorite tercihi alt boyutuna göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=$

3.16, $p < .05$). Tabloya göre otorite olarak ailesini tercih eden öğrencilerin akademik başarıları ($X=3.43$), öğretmenini tercih eden öğrencilerin ($X= 3.09$) akademik başarısından daha yüksektir.

Tablo 4.22 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Yapısalcılık Tercih Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Biçimsellik Tercih	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yapısalcı	646	3.35	1.32	748	.86	.39
Ayrıntı	104	3.23	1.49			

Tablo 4.22’de yer alan verilere göre, öğrencilerin akademik başarılarının biçimsellik tercihi alt boyutuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($t = .86$, $p > .05$).

Tablo 4.23 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Kararlılık Biçimine Göre Farklılaşma Durumu

Kararlılık Biçimi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sabırlı	626	3.37	1.31	748	1.65	.09
Sabırsız	124	3.15	1.52			

Tablo 4.23’de yer alan verilere göre, öğrencilerin akademik başarılarının kararlılık biçimine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($t = 1.65$, $p > .05$).

Tablo 4.24 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Çeşitlilik İle İlgili Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu

Çeşitlilik Tercih	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Farklı Yollarla	662	3.40	1.35	748	3.44	.00
Benzer Yollarla	88	2.87	1.23			

Tablo 4.24’de yer alan verilere göre öğrencilerin akademik başarılarının öğrenmede çeşitlilik tercihinin göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t = 3.44$, $p < .05$).

Tabloya göre farklı yollarla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin akademik başarıları ($X = 3.40$), benzer yollarla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin akademik başarısından ($X = 2.87$) daha yüksektir. Örneğin sürekli okuyarak çalışmayı tercih eden bir öğrenci, matematik dersine de hikaye okur gibi sadece okuyarak çalışırsa başarılı olması oldukça zordur. Çünkü matematik dersi sayısal bir derstir ve daha çok

yazarak, işlem yaparak anlaşılabilir. Bu nedenle, farklı dersler için farklı, doğru olan öğrenme yollarını tercih eden öğrenciler daha başarılı olur diyebiliriz.

Tablo 4.25 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Hareket İhtiyacı Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu

Hareket İhtiyacı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hareketli	625	3.40	1.33	748	2.99	.00
Hareketsiz	125	3.01	1.39			

Tablo 4.25’de yer alan verilere göre öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme sırasındaki hareket ihtiyacı ve tercihinine göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t= 2.99$, $p< .05$). Tabloya göre öğrenirken hareketli olmayı tercih eden öğrencilerin akademik başarıları ($X= 3.40$), hareketsiz olmayı tercih eden öğrencilerin akademik başarısından ($X= 3.01$) daha yüksektir.

Tablo 4.26 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Görsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu

Görsel Öğrenme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Görsel	700	3.38	1.31	748	3.70	.00
Görsel Olmayan	50	2.66	1.67			

Tablo 4.26’da yer alan verilere göre öğrencilerin akademik başarılarının görsel öğrenme stiline göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t= 3.70$, $p< .05$). Tabloya göre görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları ($X= 3.38$), görsel olmayan öğrencilerin akademik başarısından ($X= 2.66$) daha yüksektir.

Benzer bir sonuca Park (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ulaşılmıştır. Bu çalışmada etnik köken ile öğrenme stili arasındaki ilişki bulunmaya çalışılmıştır. Çalışmada Reid tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme stilleri ile etnik köken, cinsiyet, mezuniyet puanı arasında önemli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme stili ve akademik başarı ilişkisi incelendiğinde ise görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre de görsel olan öğrenciler olmayanlara göre matematik dersinde daha başarılıdır.

Tablo 4.27 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının İşitsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu

İşitsel Öğrenme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İşitsel	124	2.81	1.50	748	-4.78	.00
İşitsel Olmayan	626	3.43	1.29			

Tablo 4.27’de yer alan verilere göre öğrencilerin akademik başarılarının işitsel öğrenme stiline göre, .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t = -4.78$, $p < .05$). Tabloya göre işitsel olmayan öğrencilerin akademik başarıları ($X = 3.43$), işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarısından ($X = 2.81$) daha yüksektir.

Tablo 4.28 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Dokunsal Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu

Dokunsal Öğrenme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dokunsal	147	3.24	1.47	748	-.98	.33
Dokunsal Olmayan	603	3.36	1.32			

Tablo 4.28’de yer alan verilere göre, öğrencilerin akademik başarılarının dokunsal öğrenme stiline sahip oluşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($t = -.98$, $p > .05$).

Tablo 4.29 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Zaman Tercihini Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	7.78	3	2.59	1.43	.23
Gruplarıçi	1355.54	746	1.82		
Toplam	1363.33	749			

Tablo 4.29’da yer alan analiz sonuçları, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğrenirken zaman tercihleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F = 1.428$, $p > .05$).

Başka bir deyişle, öğrencilerin akademik başarıları gün içinde çalışmayı tercih ettikleri zaman tercihinin bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.30 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarının Sosyal Tercih Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5.03	2	2.52	1.38	.25
Gruplarıçi	1358.29	747	1.82		
Toplam	1363.33	749			

Tablo 4.30’da yer alan analiz sonuçları, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile sosyal tercihleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F=1,385$, $p>,05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin akademik başarıları sosyal tercihlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarının, öğrenme stilleri ve alt boyutlarına göre farklılaşma durumu incelendiğinde, öğrencilerin bu derste başarılarının sosyal tercih, zaman tercihi, kararlılık tercihi ve biçimsellik tercihi alt boyutları ile dokunsal öğrenme stiline sahip olma durumu bakımından anlamlı farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematik başarılarının öğrenirken hareketli olmaya ihtiyaç duyma, öğrenmede çeşitlilik, otorite tercihi, sorumluluk tercihi, motivasyon durumu, ses tercihi alt boyutları ile işitsel öğrenme stili ve görsel öğrenme stiline sahip olma durumu bakımından anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yurt içinde öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalardan sadece Yazıcı (2004) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersindeki başarılarını konu alan bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ‘Kolb öğrenme stili envanteri’ kullanılmıştır. Yazıcı’nın araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Collinson (2000) tarafından yapılan ‘İlköğretim öğrencilerinin öğrenme tipleri ve akademik başarı’ konulu çalışmada 3. ve 5. sınıfların öğrenme tipi tercihleri ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırmada Dunn ve Dunn ve Price’in 1996 versiyonu öğrenme tipi envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencileri öğrenme ortamı düzeni, yalnız ve akranla çalışmayı tercih etme (sosyal tercih), öğleden sonra çalışmayı tercih etme (zaman tercihi) konusunda aynı özellikleri taşımaktadırlar ve bu durum onların başarılarına göre de anlamlı şekilde değişmemektedir. Bu çalışma ile Collinson’un araştırma sonuçları birbirini

desteklemektedir.

Rosalinda D. Kopsovich 2001 yılında 500 5. sınıf öğrencisi üzerinde ‘öğrencilerin öğrenme stilleri ile Teksas akademik yetenek testindeki matematik puanları arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma’ isimli araştırmasında Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen, 104 soruluk öğrenme stilleri anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı öğrenme stillerini kullanan bireylerin matematik başarı testi puanlarının da farklı olduğu görülmüştür. Yani öğrenme stilleri ile matematik dersindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır.

4.1.3 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘ilköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları öğrenme stilleri tercihlerine göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Ancak betimsel istatistik bölümündeki verilerden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin öğrenme stillerinin alt boyutlarından oturma biçimi, ışık, sıcaklık ve atıştırma tercihlerindeki dağılım genelleme yapmaya uygun değildir. Bu nedenle bu alt boyutlara göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları değerlendirilmeyecektir.

Tablo 4.31 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Ses Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Ses Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sessiz	662	2.29	.55	745	1.57	.12
Sesli	85	2.19	.56			

Tablo 4.31’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının ses tercihiye göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($t= 1.57, p> .05$).

Tablo 4.32 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Motivasyon Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Motivasyon Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Düşük Motivasyon	376	2.36	.52	745	3.94	.00
Yüksek Motivasyon	371	2.20	.58			

Tablo 4.32’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik

tutumlarının motivasyon tercihine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=3.94$, $p< ,05$). Tabloya göre düşük motivasyona sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ($X=2.36$), yüksek motivasyona sahip öğrencilerin tutumlarına ($X=2.20$) göre daha olumludur.

Düşük motivasyonlu öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, yüksek motivasyonlu öğrencilere göre daha olumlu çıkmasının nedeni olarak, birinci alt problemde de görüldüğü gibi düşük motivasyonlu öğrencilerin bu derste daha başarılı olmaları gösterilebilir.

Tablo 4.33 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Sorumluluk Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Sorumluluk	N	\bar{X}	S	sd	t	p
S.Düzeyi Yüksek	694	2.28	.56	745	1.44	.15
S. Düzeyi Düşük	53	2.17	.49			

Tablo 4.33’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının öğrenirken sorumluluk tercihine göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($t= 1.44$, $p> .05$).

Tablo 4.34 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Otorite Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Otorite Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Aile	541	2.29	.54	745	1.52	.13
Öğretmen	206	2.23	.59			

Tablo 4.34’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının otorite tercihine göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($t= 1.52$, $p> .05$).

Tablo 4.35 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Yapısalcılık Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Biçimsellik Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yapısalcı	643	2.33	.52	745	6.40	.00
Ayrıntı	104	1.96	.66			

Tablo 4.35’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının biçimsellik tercihine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=6.40$, $p< ,05$). Tabloya göre yapısalcı yapıya sahip öğrencilerin

matematik dersine yönelik tutumları ($X=2.33$), ayrıntıcı yapıya sahip öğrencilerin tutumlarına ($X=1.96$) göre daha olumludur.

Matematik dersi genel anlamda, belli kurallarla yapılaşmış bir derstir. Bu dersteki birçok problemin çözümünde belli bir takım kuralların, teorilerin bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda düşünülürse, yapısalcı yapıya sahip öğrenciler öğrenme sürecinde ayrıntıcı öğrencilere göre daha düzenli, yapılaşmış faaliyetleri tercih ettikleri için, matematik dersi de genel olarak yapılaşmış bir ders olduğundan bu öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olması şaşırtıcı değildir. Ayrıntıcı öğrenciler, fazla yapılaşmış öğrenme ortamını tercih etmezler. En fazla kendisine hedef gösterilsin isterler fakat bu hedefe ulaşırken kurallardan, özel talimat ve açıklamalardan hoşlanmazlar.

Tablo 4.36 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Kararlılık Biçimine Göre Farklılaşma Durumu

Kararlılık Biçimi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sabırlı	624	2.33	.52	745	5.98	.00
Sabırsız	123	2.01	.63			

Tablo 4.36'da yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının kararlılık biçimine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=5.98$, $p< ,05$). Tabloya göre sabırlı yapıya sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ($X=2.33$), sabırsız yapıya sahip öğrencilerin tutumlarına ($X=2.01$) göre daha olumludur.

Matematik dersi, işlem temelli bir derstir. Derslerde çoğu zaman çözülmesi gereken durumlar üzerinde odaklanılır. Bu da belirli bir sabrı gerektirir. Bu noktada sabırlı yapıya sahip öğrenciler, sabırla problemin çözümüne odaklanıp uğraşacakları için, genel olarak olumlu tutuma sahiptirler. Sabırsız öğrenciler ise bir anda çözülüp bitmeyen, uğraş ve sabır gerektiren durumların çokluğu nedeniyle matematik dersine yönelik olumsuz tutum geliştirebilir.

Tablo 4.37 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitlilik İle İlgili Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu

Çeşitlilik Tercihi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Farklı Yollarla	659	2.29	.56	745	1.95	.05
Benzer Yollarla	88	2.17	.52			

Tablo 4.37’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının öğrenmede çeşitlilik tercihine göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t= 1.95, p \leq .05$).

Tabloya göre farklı yollarla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ($X=2.29$), benzer yollarla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin tutumlarına ($X=2.17$) göre daha olumludur. Matematik dersinde bir problemin çözümü için, mantıksal çerçeveyi anladıktan sonra birçok yol vardır. Çoğu zaman da, soruların çözümünde sadece belli kuralları bilmek yetmez. Teorik bilgidен sonra gerisi öğrencinin problem çözme gücüne, farklı yollardan düşünerek çözüme gidebilmesine bağlıdır. Bu durum, öğrenme sürecinde farklı yolları kullanmayı seven öğrenciler için oldukça ilgi çekicidir. Matematik dersinde farklı yollar deneyerek sonuca ulaşmaya çalışmak bu öğrencilerin bu dersi daha çok sevmesine, ilgi çekici bulmasına ve dolayısıyla da bu derse yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına neden olur.

Tablo 4.38 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Hareket İhtiyacı Tercihlerine Göre Farklılaşma Durumu

Hareket İhtiyacı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hareketli	622	2.31	.56	745	3.35	.00
Hareketsiz	125	2.13	.53			

Tablo 4.38’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının öğrenme sırasındaki hareket ihtiyacı ve tercihine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=3.35, p < ,05$). Tabloya göre öğrenirken hareketli olmayı tercih eden öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ($X=2.31$), hareketsiz olmayı tercih eden öğrencilerin tutumlarına ($X=2.13$) göre daha olumludur.

Bazı öğrenciler öğrenme sürecinde, konsantre olabilmek için çoğu zaman farkında dahi olmadan sürekli hareket eder, dolaşır, bazılarıysa uzun süre aynı pozisyonda kalmayı tercih eder. Hareketli öğrencilerin-motivasyonlarını bozacak kadar olmamak şartıyla-bu hareketliliği onların öğrenme sürecinde zihinsel olarak ta aktif olmalarını sağlar. Bu bağlamda düşünülürse matematik dersi zihinsel anlamda aktif olmayı gerektiren bir ders olduğundan, öğrenme sürecinde hareketli olmayı seven öğrencilerin bu derse yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının beklenen bir durum olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.39 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Görsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu

Görsel Öğrenme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Görsel	697	2.30	.54	745	4.62	.00
Görsel Olmayan	50	1.93	.61			

Tablo 4.39’da yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının görsel öğrenme stiline göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=4.62$, $p < ,05$). Tabloya göre görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ($X=2.30$), görsel olmayan öğrencilerin tutumlarına ($X=1.93$) göre daha olumludur.

Görsel öğrenciler, düz anlatım dediğimiz (okullarda öğretmenin ya da bir öğrencinin dersi anlatması) öğretim yönteminden yeterince yararlanamazlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar (Boydak, 2001: 5). Matematik dersi çoğu zaman görsel okumayı gerektiren bir derstir. Birçok sorunun çözümü için, öğrencilerin şekil, grafik, tablo vb. oluşturmaları veya bunlar hazır olarak verilmişse doğru şekilde yorumlamaları gerekmektedir. Görsel öğrenciler için bu durum ilgi çekici olduğundan, bu öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, görsel olmayanlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.40 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının İşitsel Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu

İşitsel Öğrenme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İşitsel	123	1.93	.62	745	-7.98	.00
İşitsel Olmayan	624	2.35	.51			

Tablo 4.40’da yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının işitsel öğrenme stiline göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($t=-7.98$, $p < ,05$). Tabloya göre işitsel olmayan öğrenme stiline sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ($X=2.35$), işitsel öğrencilerin tutumlarına ($X=1.93$) göre daha olumludur. Matematik dersi, işitsel öğelerin ağırlıklı olmadığı bir derstir. İşitsel yönü ağır basan ve öğrenme sürecinde işitsel öge beklentisi fazla olan öğrenciler için matematik dersinin ilgi çekici olmadığını söyleyebiliriz. Bu nedenle de işitsel olmayan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının,

işitsellere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.41 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Dokunsal Öğrenme Stiline Göre Farklılaşma Durumu

Dokunsal Öğrenme	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dokunsal	147	2.10	.65	745	-4.28	.00
Dokunsal Olmayan	600	2.32	.52			

Tablo 4.41’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının dokunsal öğrenme stiline göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır (t=-4.28, p< ,05). Tabloya göre dokunsal olmayan öğrenme stiline sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları (X=2.32), dokunsal öğrencilerin tutumlarına (X=2.10) göre daha olumludur.

Tablo 4.42 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Zaman Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.00	3	1.00	3.28	.02
Gruplarıçi	227.08	743	.31		
Toplam	230.08	746			

Tablo 4.42’de yer alan verilere göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının zaman tercihinine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır (F=3.28, p< .05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinin sonuçları Tablo 4.43’de verilmiştir.

Tablo 4.43 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Zaman Tercihi Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait LSD Testi Sonuçları

	Sabah Erken	Akşam	Öğleden Sonra	Öğlene Doğru
Sabah Erken	-	-.04	-.14*	-.17*
Akşam	.04	-	-.10	-.13
Öğleden Sonra	.14*	.10	-	-.03
Öğlene Doğru	.17*	.13	.03	-

Tablo 4.43’deki LSD testi sonuçlarına göre, öğleden sonra ve öğlene doğru çalışmayı tercih edenlerin sabah erken çalışmayı tercih edenlere göre matematik dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.44 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Sosyal Tercih Alt Boyutuna Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.16	2	.58	1.88	.15
Gruplarıçi	228.93	744	.39		
Toplam	230.09	746			

Tablo 4.44’de yer alan analiz sonuçları, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öğrenirken sosyal tercihleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F=1.88$, $p>.05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları sosyal tercihlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında öğrenme stilleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi konu alan çalışma olmadığı görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerini konu alan, Dunn vd. (1990) tarafından yapılan ‘Öğrencilerin başarı ve tutumlarına öğrenme tiplerinin etkisi’ konulu çalışma, ilköğretimi konu alması ve başarı, tutum ile öğrenme tipi arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından bu çalışmayla ilişkilendirilebilir. Dunn vd.’nin çalışma sonuçlarından birisi, yalnız çalışmayı tercih eden öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu şeklindedir. Yani tutum ile öğrenme tipi arasında ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ise öğrencilerin öğrenirken sosyal tercihleri ile derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Koç (2007) tarafından yapılan ‘İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen başarıları ve tutumu arasındaki ilişki’ konulu çalışmaya 468 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ‘Kolb öğrenme stilleri envanteri’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme stilleri ile fen dersindeki başarı ve tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.1.4 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?’ sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.45 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Ve Bu Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

		TUTUM	AKADEMİK BAŞARI
TUTUM	Pearson Korelasyon	1	.535
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	747	747
AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	.535	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	747	747

Tablo 4.45’da yer alan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.535$, $p< .05$). Buna göre tutum olumlu yönde arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir.

Akdemir’in 2006 yılında yapmış olduğu ‘ İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü’ konulu çalışmasının sonuçlarına göre, İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdülleri arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilişki saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1 SONUÇLAR

Bu araştırmada, bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlar ele aşağıda özetlenmektedir.

1. Araştırmanın örnekleminde yer alan, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarıları açısından incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Sessiz ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarının, sesli ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin akademik başarılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Motivasyonu düşük öğrencilerin, motivasyonu yüksek öğrencilere göre matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sorumluluk sahibi öğrencilerin, sorumluluk düzeyi düşük öğrencilere göre matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Otorite olarak ailesini tercih eden öğrencilerin, öğretmenini tercih eden öğrencilere göre matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Farklı yollarla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin, benzer yollarla öğrenmeyi tercih eden öğrencilere göre matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrenirken hareketli olmayı tercih eden öğrencilerin, hareketsiz olmayı tercih eden öğrencilere göre matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin, görsel olmayan öğrencilere göre matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- İşitsel olmayan öğrencilerin, işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere göre matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları öğrenme stillerinin alt boyutları olan ışık, sıcaklık, oturma biçimi, atıştırma (yeme-içme), zaman ve sosyal tercihleri ile yapısalcılık, kararlılık biçimi dokunsal öğrenme stiline sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin matematik dersindeki başarıları ile yukarıda sayılan öğrenme stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

2. Araştırmanın örnekleminde yer alan, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersine yönelik tutumları açısından incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

- Motivasyonu düşük öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, motivasyonu yüksek öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- Yapısalcı yapıya sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, ayrıntıcı yapıya sahip öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- Sabırlı yapıya sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, sabırsız yapıya sahip öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- Öğrenirken hareketli olmayı tercih eden öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, hareketsiz olmayı tercih eden öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- Görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, görsel olmayan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- İşitsel olmayan öğrenme stiline sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, işitsel öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- Dokunsal olmayan öğrenme stiline sahip öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının, dokunsal öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- Öğlene doğru ve öğleden sonra çalışmayı tercih eden öğrencilerin tutumlarının, akşam ve sabah erken çalışmayı tercih eden öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır

- Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları öğrenme stillerinin alt boyutları olan ses, ışık, oturma biçimi, atıştırma (yeme-içme), otorite ve sosyal tercihleri ile sorumluluk sahibi olma ve öğrenmede çeşitlilik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile yukarıda sayılan öğrenme stili tercihleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

3.Araştırmanın örnekleminde yer alan, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri, matematik dersindeki akademik başarıları ile derse yönelik tutumları açısından incelendiğinde aşağıdaki sonuç ortaya çıkmıştır.

- Öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre tutum olumlu yönde arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde ilköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersindeki akademik başarıları ve bu derse yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma yok denebilecek kadar azdır. Var olan ve ilköğretim birinci kademe yapılan çalışmalarda ise o yaş grubunun gelişim düzeyine uygun olmayan teorik yapıdaki öğrenme stili envanterlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2 ÖNERİLER

1.Elde edilen sonuçlara göre, matematik dersindeki öğrenci başarıları arasında öğrenme stillerinin bazı alt boyutlarına göre farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum öğrenme stilleri tercihlerinin öğrenci başarısını etkilediğini gösterir. Öğrencilerin başarı konusundaki farklılıklarını en aza indirebilmek için eğitim öğretim yılı başında, öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri uygun ölçeklerle belirlenip, öğrencilerin tercihlerine uygun öğretim faaliyetlerine yer verilmelidir.

2.Araştırmanın giriş bölümünde, genel olarak öğrenme stili modellerinden bahsedilmişti. Literatür tarandığında oldukça fazla öğrenme stili modeli olduğu görülmüştür. Bunların çoğunda da öğrenme stilleri farklı boyutlarda, farklı teorik alt yapılarda ele alınmıştır. Farklı kişiler tarafından geliştirilen bu modellerden, ilköğretim birinci kademe öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olan envanterler kullanılarak aynı öğrencilerin farklı modellere göre hangi gruplara girdiği belirlenebilir. Böylece öğrencilerin, öğrenme stilleri profilleri daha ayrıntılı şekilde çıkarılabilir.

3.Bu araştırmada, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının öğrenme stillerinin bazı alt boyutlarına göre farklılıklar gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Eğer öğrencilerin öğrenme stili tercihlerine uygun etkinliklere matematik dersinde yer verilirse öğrencinin ilgisi çekilip tutumunun olumlu yöne doğru yaklaşması sağlanabilir.

4.Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin matematik dersindeki başarıları ile bu derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Yani öğrencilerin tutumu olumlu yönde arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir. Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını artırmak için, eğitim öğretim yılı başında gerekli ölçek öğrencilere uygulanarak matematik dersine yönelik tutumları belirlenebilir. Böylece olumsuz tutuma sahip olduğu belirlenen öğrencilerin bu tutumunu olumluya çevirebilmek için çeşitli etkinliklere yer verilebilir. Bu derse karşı olumlu bir tutum içinde olan öğrenci öğrenmeye daha istekli olacaktır.

5.Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinde manidar farklılıklar vardır. Bu durum farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin her sınıfta farklı sayılarda bulunduğunu göstermektedir. Öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun ortamlarda daha kolay ve etkili öğrenirler. Aynı öğretim etkinliği bir öğrenci için

mükemmelken, diğeri için çekilmez olabilir. Bu nedenle okul öğrenmelerinde kendi stillerine uygun öğrenme ortamında bulunanlar, diğerlerine göre daha başarılı olurlar. O halde öğretmenlerin bu farklılığı dikkate alarak, sınıflarında her öğrenme stiline uygun bir öğretim planı yapmalarında fayda vardır.

6.Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde, öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar ve öğrenme stillerine dayalı eğitim konularında yetişmelerini sağlayacak program tasarımları uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Arslan, B. Babadoğan C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 21, s. 35-48.
- Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, *Eğitim ve Bilim*, Sayı:87, s.37-47.
- Babadoğan, C. (1995). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma)*, Cilt:3, s.1056-1065.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:147, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm> (11.10.2007).
- Baran, A. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitime Giriş*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Boydak, A., (2004). Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?, *Bilim ve*

Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı:52-53.

Burns, D. E., Johnson, S. E. ve Gable, R. K., (1998) Can We Generalize About The Learning Style Characteristics of High Academic Achievers? *Roepel Review*, Sayı:20, Cilt:4, s.276-282.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Collinson, E. (2000) A Survey of Elementary Student' Learning Style Preferences and Academic Success. *Academic Search Premier*.

Cüceloğlu, D. (2002). *'Keşke'siz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çoban, A. (1989) *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 23, s. 28-37.

Diaz, D. P. ve Ryan, B. C., (1999). Students' Learning Styles In Two Classes, *College Teaching*, Sayı:47/4, s.130-136.

Dunn, R., Dunn, K. ve Price, G. E., (1977) Diagnosing Learning Styles: A Prescription for Avoiding Malpractice Suits, *Phi Delta Kapa*, (January), s.418-420.

Dunn, R., Giannitti, M. C., Murray, J. B., Rossi, I., Geisert, G. ve Quinn, P., (1990) Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes, *The Journal of Social Psychology*, Cilt:130, Sayı:4, s.485-494.

Dunn, R., Dunn, K. (1974) Learning Style as a Criterion for Placement in

Alternative Programs, <http://eric.ed.gov> (07.09.2007).

Ekici, G., (2003) Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/200324G%C3%9CLA Y%20EK%C4%B0C%C4%B0.pdf> (25.10.2007).

Erden, M., Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.

Ergür, D.O. (1998) *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillерinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ersoy Y. (1991). *Matematik Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Ertekin, E. (2005). *Öğrenme ve Öğretme Stilleri Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Farkas, R. D. (2002) *Effect(s) of Traditional Versus Learning Styles Instructional Methods on Seventh-Grade Students*, Thesis of St. John's University, Jamaica, New York.

Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si*, Çeviren: Osman Akınhay, Sistem Yayıncılık.

Gadt-Johnson, C. D. ve Price, G. E., (2000) Comparing Students With and Low Preference for Tactile Learning, *Education*, Sayı:120, cilt:3, s.581-586.

Gencel, İ. E. (2006) *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişim Düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Griggs, S.A. (1991) Learning Styles Counseling, <http://www.eric.ed.gov> (24.11.2007).

Gürol, M. (2002) Eğitimde Yeni Yönelimlere Bakış, Öğretmenlik Mesleği, Editör: Mehmet Taşpınar, Nobel Yayınevi, Ankara, s.278-280.

- Güven, M. (2004) *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hasırcı, Ö.K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1, s.15-25, <http://eku.comu.edu.tr/index/2/1/okhasirci.pdf> (07.09.2007).
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum-Algı-İletişim*, Verso Yayınları, Ankara.
- Jonassen, D.H. ve Grobowski, B. L., (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Karadeniz, Ş., Kılıç E. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:24, Sayı:3, <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2004/3/2004-3-129-146-8-ebrukilic-cirinkaradeniz.pdf>, (10.12.2007).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, F. (2007) *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1, s.1-15.
- Koç, D. (2007) *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Koçak, T. (2007) *İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, s.60-175.

Kopsovich, R. (2003) *A Study of Correlations Between Learning Styles of Students and Their Mathematics Scores on the Texas Assessment of Academic Skills Test* (Yayımlanmamış Tez), Kuzey Teksas Üniversitesi, Amerika.

Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı:28, Cilt:2, s.81-93.

Leiden, L. J., Crosby, D. R. ve Follmer, H., (1990). Assessing Learning-Style Inventories and How Well They Predict Academic Performance, *Academic Medicine*, Sayı:65, Cilt:6, s.395-401.

Otrar, M. (2006) *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbek, Ö. (2006) *Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme Öğretme*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Editör: Ayhan Hakan, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s.146-164.

Özsoy, N., Yağdıran, E. ve Öztürk, G., (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı:16, s. 50-63.

Öztürk, Z. (2007) *Öğrenme Stilleri ve 4Mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise*

Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Park, C. C., (2002) Learning Style Preferences of Armenian, African, Hispanic, Hmong, Korean, Mexican and Anglo Students in America Secondary Schools, *Learning Environments Research*, Sayı:4, s.175-191.

Peker, M., (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:157, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/peker.htm> (03.03.2007).

Riding, R. (1998). Cognitive Styles and Learning Strategies-Understanding Style Differences in Learning and Behaviour, David Fulton Publishers.

Saban, A. (2004). *Öğrenme-Öğretme Süreci*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Sarıtaş, E. (2001) *İşbirlikçi Ve Geleneksel Sınıflardaki Başarılı Ve Başarısız Problem Çözücülerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Tutumları Ve Edim Düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sıvacı, S. Y. (2003) *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alan Ve Meslek Bilgisi Yeterlikleri İle Derse Yönelik Tutumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Ö. (2007) *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Nobel Basımevi, Ankara.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*, Bilim Yayınları, Ankara.

www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc (14.11.2007).

www.new.oceans.co.uk/new/education/learnstyles (14.11.2007).

Varol, M. (2005). *Çocuğunuzun Söyleyemedikleri*, Biyografi Net Yayıncılık, İstanbul.

Yazıcı, E. (2004) *Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Başarı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yoon, S.H. (2000). *Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic achievement in Middle School Geography Students in Korea* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pittsburg Üniversitesi

ÖZGEÇMİŞ

Adı/Soyadı: : Serpil UTANIR

Doğum Yeri ve Tarihi : Hatay/1983

Lisans Eğitimi : Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Mezuniyet Tarihi : 2005

Çalıştığı Yer ve Görevi : Çal Süller Cumhuriyet İlköğretim Okulu/Denizli
Sınıf Öğretmeni

Yabancı Dil :İngilizce