

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME
STİLLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ DERSİNDEKİ
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

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

Serhat SÜRAL

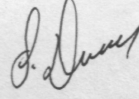
Danışman: Yard. Doç. Dr. Emel SARITAŞ

Eylül, 2008

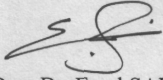
DENİZLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

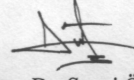
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Serhat SÜRAL tarafından Yard. Doç. Dr. Emel SARITAŞ yönetiminde hazırlanan "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 18.09.2008 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Yard. Doç. Dr. Sibel DURU
Jüri Başkanı

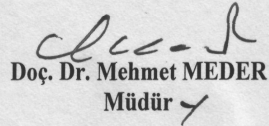


Yard. Doç. Dr. Emel SARITAŞ
Jüri Üyesi-Danışman



Yard. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
04/12/2008 tarih ve 20/01...sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Doç. Dr. Mehmet MEDER
Müdür

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

İmza :

Öğrencinin Adı Soyadı : Serhat SÜRAL

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında birçok kişinin yardımı ve desteği bulunmaktadır. Öncelikle araştırmamda engin bilgi ve tecrübesiyle, çalışmamın her aşamasında bilgiye ulaşmamda verdiği destek, inanç ve enerjiyle büyük katkısı bulunan danışman hocam sayın Yard.Doç.Dr. Emel SARITAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ölçeğin dil geçerliliği konusunda uzman görüşü aldığım ve yardımlarını esirgemeyen sayın Yard.Doç.Dr. Turan PAKER'e, sayın Öğr.Gör. Havva ERGÜR'e ve sayın Yard. Doç. Dr. Murat BALKIS'a; istatistiksel analizlerde ve her türlü bilgiye ulaşmamda sabırla ve ilgiyle yardımını eksik etmeyen sayın Yard.Doç.Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, tüm süreç boyunca yardımları, anlayışları, destek ve sabırları ile hep yanımda olan ve özellikle de dil geçerliliği çalışmasında yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım sayın Arş. Gör. Orhan KUMRAL'a, sayın Arş. Gör. Suna ÇÖGMEN ve sayın Arş. Gör. Ahmet KANMAZ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, raporunun son haline gelmesi sürecindeki anlayışı ve desteği için eşim Ayşe SÜRAL'a; tüm öğrenim yaşamım boyunca sevgi ve anlayış içinde bana kazandırdıkları ve öğrettikleri her şey için aileme şükranlarımı sunarım.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ İLE FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sural, Serhat
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD
Tez Yöneticisi: Yard. Doç. Dr. Emel SARITAŞ

Eylül 2008, 112 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 278 üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Riechmann tarafından geliştirilen 60 maddelik Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Cinsiyet değişkeni açısından, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrenciler arasında; öğrenim durumları açısından, sadece bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.
2. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır.
3. Çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır.
4. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır.
5. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki vardır.
6. Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki vardır.
7. Paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stili, Akademik Başarı.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF PRIMARY CANDIDATE TEACHERS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHING LESSON**

Sural, Serhat

M. Sc. Thesis in Educational Sciences

Supervisor: Asist. Prof. Emel SARITAS

September 2008, 112 Pages

The purpose of this study is to determine the relationship between primary school teacher candidates' learning styles and academic achievement in Science and Technology Teaching courses. The sample of the study consists of 278 third grade students at Department of Primary Education in Pamukkale University in 2007-2008 academic year. The 60 item scale named "Grasha-Reichmann Student Learning Style Scale" developed by Grasha-Reichmann (1974) was administrated to determine students' learning styles. The data have been analyzed by using the techniques such as mean, standart deviation, the t-test and pearson correlation analysis. The following results have been reached according to the findings:

1. In terms of gender, there is a significant difference between students having avoidant, dependent and participant learning styles. According to enrollment status there is a significant difference between students having only dependent learning styles.
2. There is a positive and significant relationship between the learning styles and academic achivement of students with an independent learning style.
3. There is a positive and medium level relationship between the learning styles and academic achivement of students with an avoidant learning style.
4. There is a positive and low level relationship between the learning styles and academic achivement of students with a collaborative learning style.
5. There is a negative and medium level relationship between the learning styles and academic achivement of students with a dependent learning style.
6. There is a negative and low level relationship between the learning styles and academic achivement of students with an comparative learning style.
7. There is a positive and significant relationship between the learning styles and academic achivement of students with a participant learning style.

Key Words: Learning, Learning Style, Academic Achievement

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xv
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	3
1.2.1.Öğrenme.....	3
1.2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	6
1.2.2.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler.....	7
1.2.2.2. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler.....	9
1.2.2.3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler.....	10
1.2.3. Bireysel Öğrenme ve Öğretme.....	11
1.2.4. Bireysel Farklılıklar.....	14
1.2.4.1. Bireysel Farklılıkların Nedenleri.....	15
1.2.4.2. Bireysel Farklılıkların Kategorileri.....	15
1.3. Öğrenme Stilleri.....	16
1.3.1. Öğrenme Stili Modelleri.....	22
1.3.1.1. Carl Gustav Jung Öğrenme Tipleri.....	24
1.3.1.2. Gregorc Öğrenme Stili.....	25
1.3.1.3. David Kolb Öğrenme Stili.....	29
1.3.1.4. Rita Dunn ve Kenneth Dunn Öğrenme Stili.....	34
1.3.1.5. Anthony F. Grasha - Sherly Wetter Riechmann Öğrenme Stili.....	37
1.4. Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğrenme Stilinin Önemi.....	40
1.5. Fen ve Teknoloji Programının Eğitimdeki Rolü ve Önemi.....	42
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	44
1.7. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	45
1.8. PROBLEM CÜMLESİ.....	45
1.9. ALT PROBLEMLER.....	45
1.10. SINIRLILIKLAR.....	46
1.11. SAYILTILAR.....	46
1.12. TANIMLAR.....	46

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	47
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	59
3.2. EVREN.....	59
3.3. ÖRNEKLEM.....	60
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	63
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	63
3.4.2. Ölçeğin Güvenirliliği.....	67
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	67
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	67
3.5.1. Verilerin Analizi.....	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	69
4.1.1. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
4.1.2. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin “Öğrenim Durumu” Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	72
4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	72
4.2.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	74
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	75
4.3.1. “Cinsiyet”e Göre Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	76
4.3.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	77
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	78

4.4.1. “Cinsiyet”e Göre İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	79
4.4.2. “Öğrenim Durumları”na Göre İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	81
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	82
4.5.1. “Cinsiyet”e Göre Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	83
4.5.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	84
4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	86
4.6.1. “Cinsiyet”e Göre Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	87
4.6.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	88
4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	89
4.7.1. “Cinsiyet”e Göre Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	90
4.7.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum.....	91

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR.....	93
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	93
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	94
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	95
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	96
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	96
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	97
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	98
5.2. ÖNERİLER.....	98

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	98
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	99
KAYNAKLAR.....	101
EKLER.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Etkileşim Süreci ve Yaşantı Kazanma.....	5
Şekil 1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	7
Şekil 1.3. Öğrenme-Olgunlaşma İlişkisi.....	8
Şekil 1.4. Genel Uyarılmışlık Hali ile Öğrenme Arasındaki İlişki.....	8
Şekil 1.5. Öğrenmeye Ayrılan Zamana Göre Hatırda Kalan Miktar.....	9
Şekil 1.6. Öğrenme, Öğretme ve Öğretim İlişkisi.....	12
Şekil 1.7. Bireysel Farklılıklar Şeması.....	14
Şekil 1.8. Öğrenme Stillerinin Soğan Halkası Modeli.....	22
Şekil 1.9. Modellere Göre Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması.....	24
Şekil 1.10. Gregorc Öğrenme Stili Modelinde Algılama Yetenekleri.....	26
Şekil 1.11. Gregorc Öğrenme Stili Modelinde İşleme Yetenekleri.....	26
Şekil 1.12. Gregorc Modelinde Öğrenme Stilleri.....	26
Şekil 1.13. Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme.....	30
Şekil 1.14. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli.....	31
Şekil 1.15. Piaget'nin öğrenme ve bilişsel gelişim dönemleri.....	32
Şekil 1.16. Kolb Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Modeli.....	33
Şekil 1.17. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	35
Şekil 3.1. Öğrenme Stili Çözümleme Örneği.....	68

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler.....	17
Tablo 1.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Uyarıcıları ve Alt Boyutları.....	36
Tablo 1.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillere Dayalı Eğitim-Öğretim Uygulamasının Yararları Ve Sınırlılıkları.....	41
Tablo 3.1. Evrenin Şubelere Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3.2. Örneklemenin Şubelere Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.3. Örneklemenin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.4. Ölçeğin Alt Boyutları.....	65
Tablo 3.5. GRSLSS Derecelendirmesi.....	66
Tablo 3.6. Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları.....	67
Tablo 3.7. Alt Boyutlar için Güvenirlik Katsayıları.....	67
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Altı Öğrenme Stilinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	69
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Altı Öğrenme Stilinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 4.3. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	72
Tablo 4.4. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	73
Tablo 4.5 Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki...	73
Tablo 4.6. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	74
Tablo 4.7. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	74
Tablo 4.8. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	76
Tablo 4.9. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	76
Tablo 4.10. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki...	77
Tablo 4.11. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	77

Tablo 4.12. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	78
Tablo 4.13. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	79
Tablo 4.14. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 4.15. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki...	80
Tablo 4.16. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	81
Tablo 4.17. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	81
Tablo 4.18. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 4.19. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 4.20. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki...	84
Tablo 4.21. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	84
Tablo 4.22. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	85
Tablo 4.23. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	86
Tablo 4.24. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	87
Tablo 4.25. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki...	87
Tablo 4.26. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	88
Tablo 4.27. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	88

Tablo 4.28. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	89
Tablo 4.29. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	90
Tablo 4.30. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki...	90
Tablo 4.31. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	91
Tablo 4.32. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	91

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1. Öğrenme Stillerinin Örneklem Grubu İçerisindeki Dağılımı.....	61
Grafik 3.2. Öğrenme Stillerinin Şubelere Göre Dağılımı.....	62
Grafik 3.3. Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	63

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

GRSLSS

Grasha Reichmann Student Learning Style Scale

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların amaç ve sonuçları bakımından özetleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın, bu alanda yapılan çalışmalar içinde yeri belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlar ve öneriler kısmında ise araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin kullanma iznine ilişkin yazışmalar ve uygulanan ölçek ekler bölümünde verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerinin yer aldığı problem durumuna, araştırmanın önemine, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Çağımızın bilgi çağı olması ve öğrenmede kazanılması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların gün geçtikçe artması, bireyin bu bilgileri edinmek için etkin öğrenmeyi bilmesini zorunlu kılmaktadır. Bilginin olabildiğince hızlı çoğaldığı ve bir o kadar da bilgiye kolay bir şekilde ulaşıldığı bilgi çağında öğrenme – öğretme süreci, bireysel gelişimi ve yeniliklere uyum sağlayabilmeyi kazandıracak nitelikte olmayı gerektirmektedir. Bu durum, bireyin öğrenme sürecinde bireysel farklılıklarını gözeterek, kendi öğrenme stillerini ortaya çıkartıp, nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda kendilerinde belirli bir alt yapıyı oluşturmalarını gerektirmektedir. Çünkü çağdaş eğitim anlayışında önemli olan, öğretmenin ne öğrettiği değil, öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiğidir. Ancak bu anlayış gözetildiğinde etkin öğrenme sağlanabilir.

Günümüzdeki eğitim anlayışı biz eğitimcileri, öğrenenlerin bireysel özelliklerini daha iyi anlamaya ve bunu öğretim ortamına nasıl yansıtacağımızla ilgili çalışmalar yapmaya daha çok yöneltmiştir. Bu çalışmaların odak noktalarından birini de öğrencilerin öğrenme stilleri oluşturmaktadır (Hasırcı, 2006: 16).

Yapılan araştırmalar da kendilerine, tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir (Given, 1996):

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

Görüldüğü üzere birey nasıl öğreneceğini bildiği takdirde, başarıyı yakalamaması gibi bir durum söz konusu değildir. Geleneksel yaklaşımda çoğu zaman

öğrencinin istekleri göz önünde bulundurulmadan sadece düz anlatım yöntemiyle dersin işlenmesi, ezbere dayalı bir öğretimi ortaya koymuştur. Bir başka deyişle öğretmen merkezli bir anlayışla dersin işlenmesinde önemli olan, öğretmenin ne öğrettiğidir. Çağdaş yaklaşımda ise amaç; öğrenci merkezli bir anlayışla birden fazla yöntem-teknik kullanılarak, öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiğini öğrenciye kavratmaktır. Böylece öğrenci neye nasıl çalışacağını bilerek, dış denetim odağına sahip olmadan kendi kendine etkili bir şekilde öğrenebilmeyi öğrenecek ve sonuçta daha kalıcı bir bilgi donanımına sahip olacaktır.

1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.2.1.Öğrenme

Dünya'daki tüm canlılar doğarlar, büyürler, ürerler ve ölürlür. Hiçbir şey "kendiliğinden oluvermez." Dünya'ya gelen hiçbir insan, bir diğer insana benzemez. Her insanın kendine özgü karakteristik özellikleri vardır. İnsanın kimliğini tanımlayan da bu karakteristik özellikleridir. Erden ve Akman (2002), insanları, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birinin öğrenme kapasiteleri olduğunu belirtmiştir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış öğrenir. Önce çevresine bilinçli olarak gülücükler dağıtır, yürümeyi, konuşmayı öğrenir. Sonra giyinmeyi, arkadaşlarıyla oynamayı, okumayı, yazmayı, futbol oynamayı öğrenir. İnsan hayatında ortaya konan tüm bunlar bir süreçtir ve bu süreçte gösterilen her davranış öğrenilmiştir.

Öğrenmede, ortaya çıkan ürünün, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği inancı vardır. Kişinin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantılarını oluşturur. Öğrenme bu yaşantıların ürünüdür. Bundan dolayı öğrenme, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak da ifade edilebilmektedir (Fidan, 1996: 10-11). Buradan yola çıkılarak birçok bilim adamı öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunlardan bazıları ifade edilecek olursa;

Öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir (Hergenhahn, 1988).

Özakpınar (1987)'a göre öğrenme, algılamaya dayanır ve davranışlarda oluşan değişme değil, davranışlardaki değişimlerden anlam çıkartılarak, zihinde oluştuğu varsayılan bir süreçtir (Akt: Akyıldız, 1994 :9).

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurarak gelişmekte ve pekiştirme yoluyla da davranışta değiştirme gerçekleşmektedir (Özden, 1998: 22) şeklinde açıklanmıştır.

Öğrenme, çevresel uyarıcıların sinir sistemiyle teması, bilginin ilgili zihin bölgelerinde kodlanarak, işaretlenerek uzun süreli hafızaya yerleştirilmesidir (Aydın, 2005: 160).

Senemoğlu (2003)'nin farklı bilim adamlarından aktardığı öğrenme tanımları ise;

Bower ve Hilgard (1981) öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir.

Brubaker (1982) ise öğrenmeyi, bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir şeklinde açıklamıştır.

Kimble (1961)'in öğrenme ile ilgili tanımı, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesi, şeklindedir.

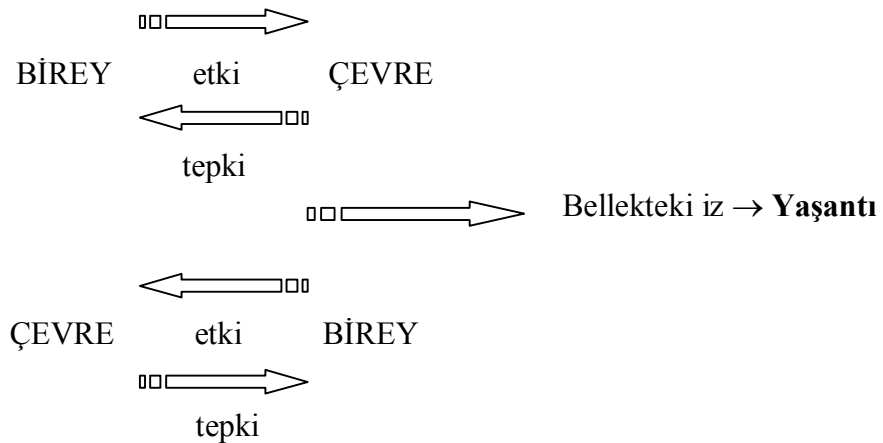
Senemoğlu (2003) öğrenme tanımları üzerine söylediği ise; öğrenmenin tüm psikologlarca kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır. Ancak hemen hemen hepsinde de öğrenmenin tanımında buluştukları ortak nokta “davranış değişikliğidir.” Ancak çağdaş eğitim anlayışında davranış değişikliğinden kasıt sadece gözle görülür davranış değişiklikleri değildir. Birey zihinsel, fizyolojik, duyuşsal ve nörofizyolojik özellikleriyle bir bütündür ve bu bütünün hepsi değişmeye uğrar. Kaya ve Akçin (2006)'in Ekici (2001)'den aktardığına göre, öğrenme kavramı bilişsel, devinimsel, duyuşsal ve nörofizyolojik (öğrenme ile beyin hücreleri arasında ilişki olduğu, öğrenme süreci sonunda nöronlarda yeni akson iplikçiklerinin oluştuğunu ileri sürmektedir) boyutları içermektedir.

Yapılan tüm tanımlara bakıldığında psikologlar üç noktada buluşmaktadır ve bunlar, günümüz psikolog ve eğiticilerin de katkılarıyla; öğrenmenin üç temel özelliği olarak şekillenmiştir (Ulusoy, 2003: 140):

- Öğrenme sonucunda davranışta gözlenebilir değişme olması.
- Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucu olması.
- Öğrenmenin nispeten kalıcı izli olması.

Öğrenme sonucunda davranışta gözlenebilir bir değişimin olması; öğrenme hangi yolla olursa olsun davranışta bir değişim meydana getirir. Bu değişim, hemen ortaya çıkabileceği gibi, yeri ve zamanı geldiğinde de gerçekleşebilir. Senemoğlu (2003)'nin de belirttiği gibi; öğrenme davranışta ya da potansiyel davranışta değişim olarak ele alındığında, öğrenme ve performans kavramları arasındaki önemli farkları da belirlemek gerekir. Öğrenme, potansiyel olarak davranıştaki değişmeye; performans ise, öğrenilmiş davranışların gösterilme düzeyine işaret eder (Akyıldız; 1994).

Davranıştaki değişimin yaşantı kazanılmış sonucu olması; yaşantı, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu bireyde kalan izdir. Buna bağlı olarak bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin çevresiyle etkileşim halinde olması gerekir. Çevre etkenini Piaget (2004) "Eğer çocuğun çevresinde kendisiyle oynayacak başka çocuklar ya da yetişkinler varsa, bunlar onun deneyimini zenginleştirebilecekleri gibi, örgütlenmesine de yardımcı olabilirler." şeklinde açıklayarak çevrenin birey üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre çevreyle etkileşim, duyu organlarının etkili bir şekilde kullanılması sonucu sağlanabilir. Birey, çevresindeki olayları ne kadar çok duyu organıyla algılayarsa; öğrenme de o kadar kalıcı bir hâl alır. Bu nedenle, öğrenme sürecinde öğretmen, birden fazla duyu organına hitap eden, bireysel farklılıkları gözeterik, öğrenci merkezli bir anlayışla, farklı yöntem-tekniklerin kullanıldığı bir öğrenme çevresini oluşturmalıdır. Böylece bireyin belleğindeki izler daha kalıcı, daha güçlü olacağından, davranışta değişimin meydana gelme olasılığı da daha yüksek olacaktır. Şekil 1.1'de, çevrenin bireyle olan etkileşimi şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 1.1. Etkileşim Süreci ve Yaşantı Kazanma (Ulusoy, 2003: 142)

Öğrenmenin nispeten kalıcı izli olması; öğrenilmiş davranıştan bahsedilebilmesi için, davranışın performans olarak sürekli gösterilmesi gerekir. Hilgard (1962)'in

öğrenmeyi, organizmanın deneyimlerine dayalı olarak gösterdiği, bireyin davranışlarında az çok kalıcı nitelikte bir değişme olarak tanımlamasından yola çıkılarak ele alındığında davranışsal değişme,

- alkol, ilaç alma, aşırı yorgunluk, yoğun duygusal yaşantı gibi organizmanın geçici durumlarının sonucu ise,
- sadece olgunlaşma ya da büyümenin sonucu ise,
- doğal tepki eğilimlerini içeriyor ise, öğrenme olarak nitelenemez. Çünkü bu davranışlar nispeten kalıcı izli bir değişme göstermemektedir.

Davranışın öğrenilmiş olması için gerekli özelliklerden birisi olan “nispeten kalıcı izlilik” de davranışın performans olarak ortaya konulduğu süre anlamında önemlidir. Hergenhahn (1988)’ın belirttiği üzere, bireylere, anlamsız heceler gibi alışılmamış bilgi sunulduğunda ve zihinsel tekrar imkânı verilmediğinde, bireylerin bu bilgiyi aşağı yukarı üç saniye hatırlayabildikleri görülmektedir ve onu izleyen on beş saniye içinde de bilgi hatırlanamaz hale gelmektedir. Bu kısa süre içinde bilgi, yok olmakla birlikte öğrenmenin hiç meydana gelmediğini söylemek kolay değildir. Bu açıdan davranışın nispeten sürekli olması gerekmektedir.

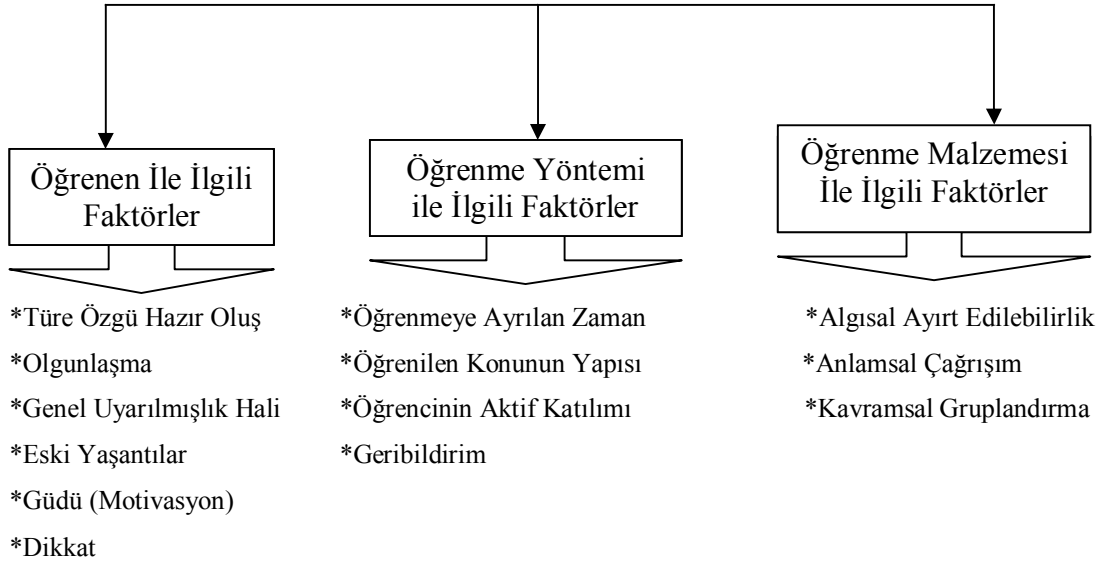
Bir davranışın öğrenilmiş olması için gereken üç temel özelliğin ardından öğrenme, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, nispeten kalıcı izli, gözlenebilir davranış değişiklikleri şeklinde tanımlanarak genel bir sonuca ulaşılabilir.

Öğrenme çevresini oluştururken, öğrenme kavramının tüm boyutlarını içeren ve bu boyutların gelişimini sağlayan bir program hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Ancak etkin bir öğrenme-öğretme programını hazırlarken sınıf içi ve sınıf dışı etkenleri göz önünde bulundurmak gerekir. Çünkü öğrenme, sadece öğrenci-öğretmen ilişkisine dayanmamaktadır. Öğrenenin, öğretmenin ve hatta öğrenme ortamının kendisine göre özellikleri vardır. Bu özelliklerin hepsinin dikkate alınması ve buna göre bir öğrenme çevresinin oluşturulması gerekmektedir.

1.2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Bir öğrenme durumunda; öğrenen, öğrenme (stratejisi), öğrenilen (öğrenme malzemesi), öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki öğenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek, bir başka deyişle dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkili oldukları görülmektedir (Bacanlı, 2002: 150). Öğrenmeyi etkileyen faktörler; öğrenen ile ilgili faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler ve öğrenme

malzemesi ile ilgili faktörler olarak üç ana başlıkta toplanabilir. Bu üç ana başlığı ve onun alt başlıkları Şekil 1.2’de görülmektedir.



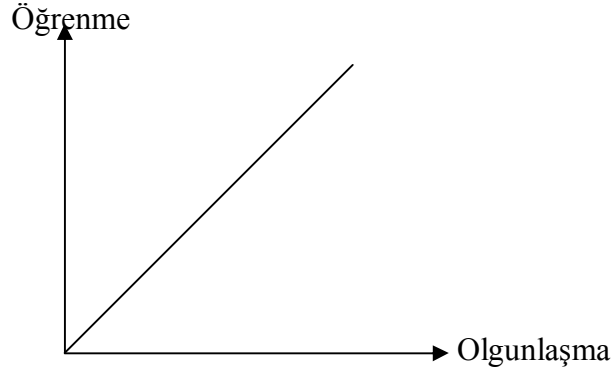
Şekil 1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

1.2.2.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencinin kendi karakteristik özelliklerini ortaya koyan, genetik ve de çevrenin etkisiyle edinmiş olduğu bireysel farklılıkları gösteren faktörlerdir.

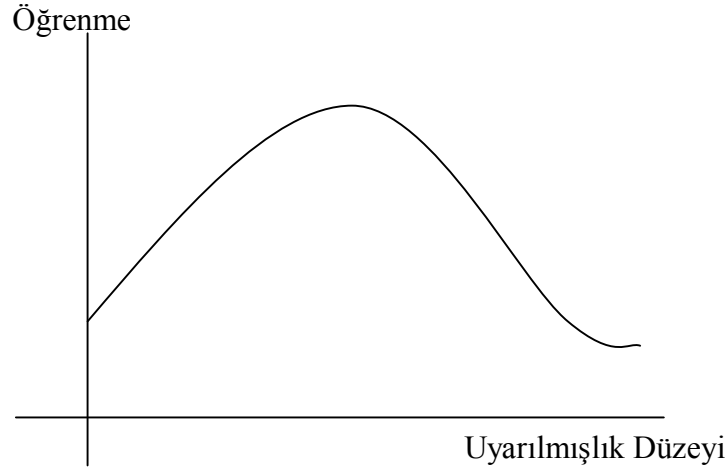
a. Türe Özgü Hazır Oluş: Öğrenecek olan organizmanın istenilen davranışı gösterebilmesi için gerekli biyolojik donanıma sahip olması demektir (Bacanlı, 2002: 150).

b. Olgunlaşma: Vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik değişimlerdir (Senemoğlu, 2003: 12). Özer (2005) ise olgunlaşmayı en basit şekliyle, bir şeyi öğrenebilmek için organizmada gerekli olan psiko - fizyolojik potansiyel güç olarak açıklamıştır. Olgunlaşma bireyin nörofizyolojik gelişimiyle paralellik gösterir. Akyıldız (1994)'ın da belirttiği gibi, olgunlaşma kronolojik yaştan bağımsız değildir. Bir davranışın en uygun düzeyde yapılabilirliği, organizmanın gelişiminin en uygun dönemindeki deneyimlerinin ürünüdür.



Şekil 1.3. Öğrenme-Olgunlaşma İlişkisi (Akyıldız, 1994: 23)

c. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı: Uyarılmışlık düzeyi bireyin çevreden gelen uyarıcıları alma derecesi olarak tanımlanabilir. Birey çevreden çok az uyarıcı alıyor ise, genel olarak kapalıysa, uyarılmışlık düzeyi düşüktür (Ulusoy, 2003: 144). Kaygı ise, güçlü istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygudur (Erkan, 1994:22). Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyine benzerdir. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde (en uygun düzeyde) bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder (Bacanlı, 2002: 151).



Şekil 1.4. Genel Uyarılmışlık Hali ile Öğrenme Arasındaki İlişki (Bacanlı, 2002)

d. Eski Yaşantılar: Öğrenmenin meydana gelebilmesi için uygun önbilgilerin bulunması gerekmektedir. Kişi öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşmaktadır. Bunun tersi de gerçekleşebilir, kişi öyle bilgilere sahip olur ki, o bilgilere sahip olmak yeni bilgiler edinmesini zorlaştırabilmektedir. Buna öğrenmede aktarma veya transfer denir (Düzgün, 2004: 25). Eğer önceden edinilmiş bilgiler yeni

bilgilerin edinilmesini kolaylaştırıyorsa, buna olumlu aktarma; zorlaştırıyorsa, olumsuz aktarma denir (Bacanlı, 2002: 152).

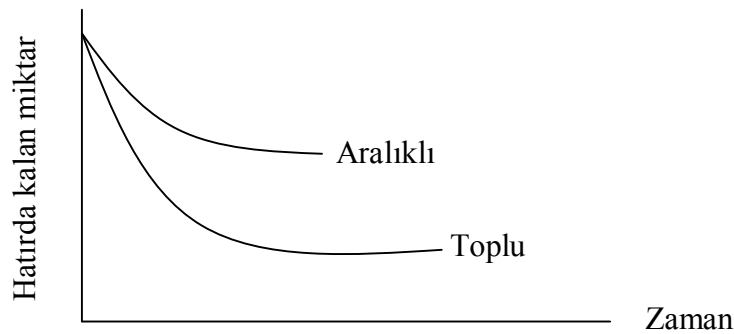
e.Güdü (Motivasyon): Güdülenme herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir (Seifert, 1991). Güdüler organizma içindeki bir ihtiyaçtan doğar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için organizmayı harekete geçirir. Bireyin öğrenmeye güdülenmiş olması öğrenmeyi kolaylaştırır (Ulusoy, 2003: 144). Dweck (1986)'e göre, öğrenmeyi hedef seçmiş olan öğrenciler için engeller, güçlükler onları ketlemez, aksine böyle durumlar karşısında daha çok gayret gösterirler (Akt: Aydın, 2005: 171).

f.Dikkat: Bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekir. Bu da pekiştirme ve kaygılandırma yoluyla güdüleyerek sağlanabilir (Bacanlı, 2002: 153).

1.2.2.2. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler

Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler, öğrenme sürecinin etkili kullanılıp kullanılmamasıyla, öğretmenin sınıf içerisindeki yeterliliği ve etkili bir öğrenme atmosferini oluşturabilmesiyle ilgilidir.

a.Öğrenmeye Ayrılan Zaman: Öğrenme için ayrılan zaman dikkate alındığında, öğrenme yöntemlerini aralıklı çalışma ve toplu çalışma şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Aralıklı çalışma, ilgili konunun her gün veya her hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamındadır. Toplu çalışma ise, derse sadece sınav zamanı çalışmayı ifade etmektedir (Düzgün, 2004: 26).



Şekil 1.5. Öğrenmeye Ayrılan Zamana Göre Hatırda Kalan Miktar (Bacanlı, 2002: 153)

b.Öğrenilen Konunun Yapısı: Ele alınan konunun yapısına göre öğrenme yöntemleri parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ikiye ayrılabilir. Hangisinin daha yararlı olduğu ele alınan konuya göre değişmektedir (Bacanlı, 2002: 154).

c.Öğrencinin Aktif Katılımı: Kendi öğrenmesini yönlendiren öğrenciler kendi davranışlarını gözlerler ve onları düzeltmeye çalışırlar. Öte yandan De Charms'ın Kişisel Nedenleme Kuramında da öğrencilerin öğrenme sürecinde aşırı kontrol altına alınmasının güdüyü azaltacağını, bu nedenle öğrenciye seçme şansının verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Açıkgöz, 1996: 247). Daha önce belirtildiği gibi bireyin öğrenmeye güdülenmiş olması öğrenmeyi kolaylaştırır.

d.Geri bildirim: Geri bildirim, yapılan çalışmalar, kazanılan, ortaya konup tamamlanmış becerileri ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen düşünceler üzerine ortaya konan yapıcı gözlem ve önerilerdir (Milton, 2000). Etkili öğrenme için öğrencinin ne düzeyde öğrenip öğrenmediği hakkında hemen bilgilendirilmesi gerekmektedir. Geri bildirim anında verilmelidir. Aradan geçen zaman öğrenme güdüsünü zayıflatır.

1.2.2.3.Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesinin bazı özellikler taşıması öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkide bulunabilir. Öğretmenin etkin bir öğrenme çevresini oluşturabilmesi için öğrenme malzemesi üzerinde düzenleme yapabilmesi ve malzemelere hakim olması gerekmektedir.

a.Algisal Ayırt Edilebilirlik: Algının sözlük anlamı, bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak etmedir (TDK, 2006). Algı, zihnin gelen bir uyarıyı anlama, tanıma ve özümleme sürecidir. Algisal ayırt edilebilirlik, öğrenme malzemesinin çevredeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir.

b.Anlamsal Çağrışım: Ele alınan konu başka bazı bilgi birikimleriyle ilgili olmalıdır. Birbirine benzeyen uyarıcılar daha kolay öğrenilir.

c. Kavramsal Gruplandırma: Birçok bilgiyle karşı karşıya kalındığında onları belirli özelliklerine göre gruplandırmak, beyinde daha uzun süre bir kalıcılığı sağlar. Fleming (1987) göre kavram öğrenme, sadece objeleri basit olarak sınıflama ya da bir sınıf objenin adını ve tanımını söyleme ile sınırlı değildir. Kavram öğrenme, yüksek düzeyde bilişsel süreçler ve çeşitli örneklerin karşılaştırılarak genellemeye gidilmesini gerektirir.

Belirtilen sınıflandırmalara bakıldığında öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bazılarının içsel faktörler (yaş, olgunlaşma, zekâ, yaşantılar, genel uyarılmışlık hali, denetim odağı, öz saygı vb.) bazılarının da dışsal faktörler, bir başka deyişle çevresel etmenler (öğretmen, okul, arkadaş çevresi, araç-gereç, öğretmenin kullandığı stratejiye yöntem-teknikler vb.) olduğu görülmektedir. Öğrenme, öğretmenin mesleki

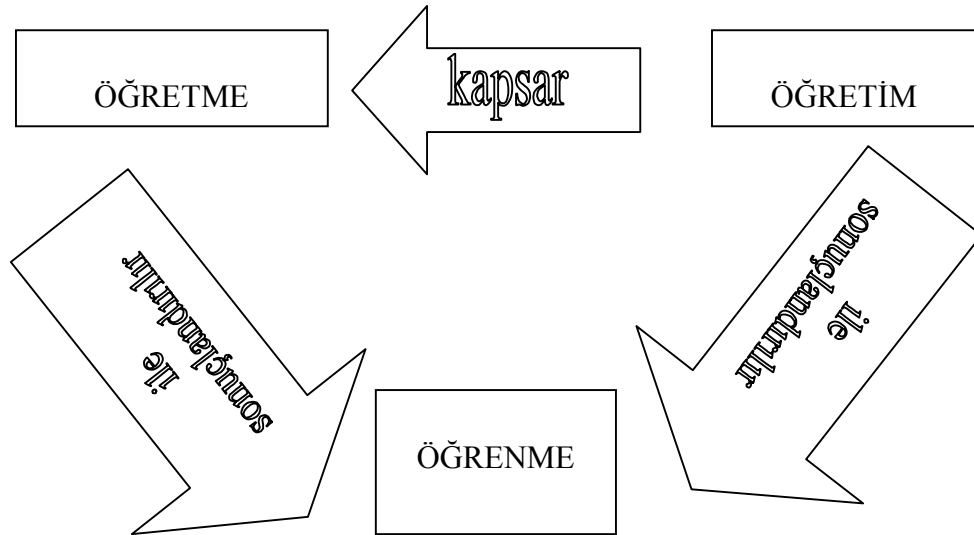
yeterliliğiyle, etkili iletişimiyle, sınıf yönetimiyle, kullanılan yöntem-teknikleriyle, materyalleriyle, sınıfın fiziksel koşullarıyla, öğrencilerin hazır bulunuşluklarıyla, derslere karşı duyuşsal özellikleriyle bir bütündür. Etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi ise; bu koşulların sağlanabilmesi ile mümkündür.

Çağdaş öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin her birini ayrı birer dünya olarak kabul etmesi ve bu anlamda her öğrencinin kendine ait bir öğrenme şeklinin olması, öğrenmenin bireyselleştirilmesi gereğini ortaya koymuştur. Ancak bireysel öğrenmenin gerekliliğinin yanında, birlikte öğrenmenin önemini de unutmamak gerekir. Bilindiği üzere grupla öğrenmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri vardır. Erden (1988)'in yapmış olduğu “Grup Etkililiği Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında görüldüğü üzere, iki farklı grup üzerinde yapılan çalışmada grup etkililiğini dikkate alarak öğretimin yapıldığı grupta öğrencilerin daha fazla sosyalleştiği, paylaşmayı önemseme, etkili bir iletişim sayesinde kendisini daha iyi ifade edebilme gibi özellikler gösterdiği görülmüştür. Gerek bireysel çalışmalarda gerekse grupla yapılan çalışmalarda oluşturulan öğrenme çevreleri, birey üzerinde etkili ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlamalıdır.

Etkin öğrenme, öğrenciye alternatifler sunmalı, onların öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerini sağlamalı ve yetersiz kaldıkları noktalarda kendi kendilerine neyi, nasıl öğreneceklerini bilecek ortamlar sağlamalıdır. Bu anlamda etkin öğrenmenin en önemli amaçlarından biri, öğrencinin kendi öğrenme stratejisini, öğrenme stiliyle ilişkilendirerek ortaya çıkarmaktır. Bu da bireysel öğrenme ortamının oluşturulmasıyla mümkündür. Sınıf ortamında öğretmenin rehberliğinde uygulanan bireysel öğrenme etkinlikleri, bu amacın gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

1.2.3. Bireysel Öğrenme ve Öğretme

Öğrenme, öğretme ve öğretim kavramları birbirleriyle yakın ilişkili olan ve genellikle birlikte kullanılan kavramlardır. Öğretme ve öğretim, bireyde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan faaliyetleri içerir ve her ikisinde de amaç öğrenmenin meydana gelmesini sağlamaktır (Çepni, 2005: 24). Öğrenme, öğretme ve öğretim arasındaki ilişki Şekil 1.6' da gösterilmiştir.



Şekil 1.6. Öğrenme, Öğretme ve Öğretim İlişkisi (Çepni, 2005: 25)

Öğrenmeyi gerçekleştiren öğrencilerdir ve öğrencilerin tüm özellikleri öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencinin nörofizyolojik, psikolojik ve fizyolojik özellikleri, öğrenmenin rotasını çizecektir. Bu da öğrenmede bireysel farklılıkları ön plana çıkarmaktadır.

Bireysel farklılıkların kökeninde, tüm gelişimsel özellikler gibi hem kalıtım hem de çevrenin etkilerini görmek mümkündür (Bacanlı, 2002: 116). Bunlara öğrenme de eklendiğinde, çoğunlukla üçü birlikte bireyin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerini farklı biçimlerde etkilemekte ve bireylerin öğrenme ortamında farklı biçimde davranmalarına, düşüncelerine ve başarılı olmalarına neden olmaktadır (Erden; Akman, 2002: 220).

Birey, kalıtımla bir takım gizil güçler getirir. Ancak bu gizil güçler kültürlenerek gelişir ya da kültürel değerler yaratır. Birey çevresiyle etkileşerek gelişimini sürdürür ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Kazanılan bu kişilik özellikleri ise, insandan insana farklılık gösterir. Böylece her insan başkalarından değişik özellikler geliştirerek birey olur. Bireysel farklılıklar, bireyin ilerideki yaşlarında da farklılaşmaktadır. Bir insanın kendi özelliklerinin gelişimi de kendi içinde farklılık göstermektedir. İşte bireysel öğretimin amacı, bu kadar farklı kişisel yapı, ilgi, yetenek ve gereksinim içindeki bireyleri üst düzeyde yetiştirip, topluma kazandırmaktır. Etkinliğini arttırmak için de büyük oranda öğrenme ve öğretme kuramlarından yararlanılmaktadır (Demirel, 2005: 143).

Ryan, (1974); Kulik vd. (1974); Swanson ve Denton (1977)'a göre, bireyselleştirilmiş öğretimin etkili olup olmadığını belirlemek üzere birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, düz anlatım-tartışma yöntemiyle işlenen derslerdeki öğrencilerin başarıları ile bireyselleştirilmiş öğretim sisteminin uygulandığı derslerdeki öğrencilerin başarıları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaların tümünde, bireyselleştirilmiş öğretim sisteminin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin başarıları yüksek bulunmuştur (Akt: Senemoğlu, 2003).

Yapılan bu çalışmalarda uygulanan bireysel öğretim, öğrenciye öğrenmesi gereken süre konusunda esnek davranıldığı, her öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerleyebildiği, öğrenciye öğrenme biçimine uygun sistematik olarak geliştirilmiş bireysel öğretim araç, gereç ve uyarı seçeneklerinin sunulduğu ve öğrenciye öğrenmesi ile ilgili sürekli dönüt verildiği öğretim biçimidir (Tandoğan, 2002: 20).

Bireysel öğretim, eğitim teknolojisinde eğitsel ortamlara dayalı olarak geliştirilmiş öğretim sistemleri, eğitim eşitliğini geliştirme ve eğitimin kalite ve etkinliğini artırma yanında programlara hareket, esneklik ve çeşitlilik niteliği kazandırır. Bu sistemle öğrencinin ne öğreneceği, nasıl öğreneceği, ne zaman ve hangi hızla öğreneceği, geleneksel eğitim sistemlerindeki kontrole bağlı kalmaksızın öğrenci inisiyatifine göre şekillenir (Alkan, 1997: 42). Çağdaş eğitim anlayışında bireyselleştirilmiş öğretim programları, öğrencilerin eksikliklerini gidermek, kendi kendine çalışma becerisini kazandırmak adına uygulanmaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışında, sürekli olarak aynı öğretme stratejilerinin kullanıldığı, sınıf içerisinde tek yönlü bir iletişimin gerçekleştiği (iletim) gözlenirken; öğrenme sürecinin, her birey için ayrı ayrı tasarlanması gerektiği düşüncesi göz ardı edilmekteydi. Çünkü her bireyin öğrenme hızının ve kapasitesinin farklı olduğu dikkate alınmıyordu. Diğer taraftan çağdaş eğitim anlayışında -öğretmen hiçbir şekilde sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanamaz- şeklinde bir anlayış da olmamalıdır. Bu süreçte öğretmenin de düz anlatıma, konuyu toparlamak adına yer vermesi mutlaka gereklidir.

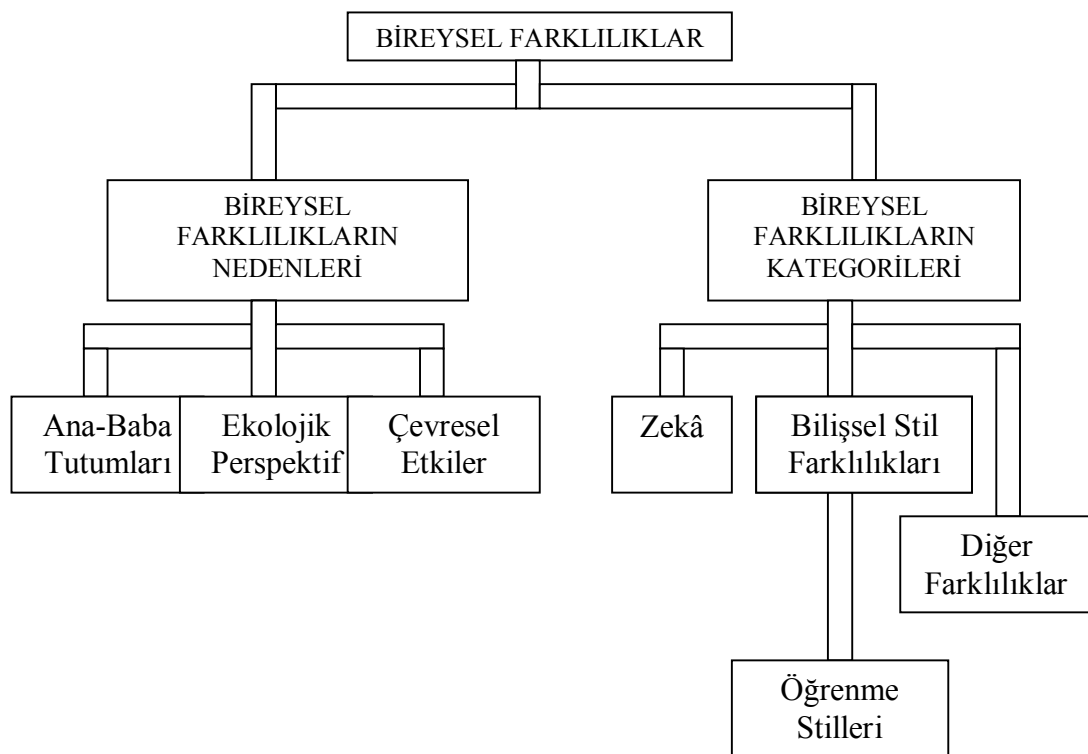
Buradan yola çıkılarak öğrencilerin bireysel farklılıkları tespit edildiğinde, öğrenme ve öğretme kuramları ışığında, öğrencilerin kendi öğrenme stilleriyle çalışarak, daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanması beklenir.

1.2.4. Bireysel Farklılıklar

Öğrenmeyi etkileyen faktörler açıklanırken, bu faktörlerin bazılarının içsel faktörler, bazılarının da dışsal (çevresel) faktörler olduğu belirtilmişti. Bu içsel faktörlerden öğrenenle ilgili olan ise, bireysel farklılıklardır.

Bireysel farklılıklar kavramı, çeşitli kişisel özellikleri ifade etmektedir. Bireysel farklılıklar denilince ilk akla gelenler, zekâ, yetenek ve beceriler, bireyin kişisel özellikleri, öğrenme stilleri gibi özelliklerdir. Bireysel farklılıklar uzun yıllardan bu yana eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Eğitimciler bireysel farklılıklar konusu ile ilgili açıklama yapma ihtiyacı duymuştur. Bireysel farklılıklar, bir yandan eğitimle uğraşanların teorik çalışmalarını motive ederken, diğer yandan uygulamada sık sık göz ardı edilmektedir. Ancak her birey tektir ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde mutlaka bu durumun göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Aydoğdu; Kesercioğlu, 2005: 99).

Bireysel farklılıklar; bireysel farklılıkların nedenleri ve bireysel farklılıkların kategorileri şeklinde sınıflandırılmaktadır (Bacanlı, 2002: 137). Bu sınıflandırma Şekil 1.7.'de gösterilmektedir.



Şekil 1.7. Bireysel Farklılıklar Şeması (Bacanlı, 2002: 137)

1.2.4.1. Bireysel Farklılıkların Nedenleri

Bireysel farklılıkların nedenleri Şekil 1.7.'de görüldüğü gibi ana-baba tutumları, ekolojik perspektifler ve çevresel etkilerdir. Bireysel farklılıkların temelinde kalıtımın yanında çevrenin de etkili olduğu görülmektedir.

1.2.4.2. Bireysel Farklılıkların Kategorileri

a.Zeka: Üzerinde uzun yıllar çalışılan zeka, soyut bir kavramdır. Geçmişten bugüne kadar araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ üzerine fikir yürütmüşlerdir (Çepni, 2005: 50). Zekâ çeşitli psikolog ve kuramcılar tarafından tarih boyunca farklı biçimlerde açıklanmış ve tanımlanmaya çalışılmıştır (Erden; Akman, 2002: 221). Wechsler (1958)' e göre zekâ, bireysel yetenekleri rasyonel olarak kullanmak ve ona göre anlamlı hareket etmek ve de bu davranışları çevresiyle etkili bir şekilde paylaşabilme kapasitesidir (Akt: Lefrancois, 1997: 234). Çoklu zekâ kuramcısı Gardner zekâyı, problem çözme veya bir ya da birden fazla kültürde değer verilen bir şeyi yapmaya yarayan bir insan yeteneğidir (Açıkgöz, 2005) şeklinde açıklarken; Kaptan (1999) zekâyı, insanların konuştuğu dillerdir ve kısmen kişinin içinde yaşadığı kültürlerden etkilenir. Zekâlar herkesin problem çözmeye ve yaratıcılıkta kullanabileceği malzemelerdir, şeklinde ifade etmiştir.

b. Diğer Farklılıklar: Öğrenmeyi etkileyen, öğrenen üzerinde etkisi bulunan zeka dışındaki diğer farklılıklar, denetim odağı, cinsiyet rolü, empati, özsaygı vb. gibi özellikler de bireysel farklılıklar içerisinde yer alarak sınıflandırılmıştır (Bacanlı, 2002). Bu sınıflandırmaya dahil olan farklılıklardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

b.1.Denetim Odağı: Denetim odağı, kişinin olayların nedenlerini nerede aradığı ve görmeye çalıştığını ifade eder.

b.2.Cinsiyet Rolü: Kişinin içinde yaşadığı toplumda kendi cinsine atfedilen özellikleri taşıma derecesi olarak tanımlanabilir.

b.3.Özsaygı: Kişinin kendisine karşı beslediği olumlu duyguları ifade eder.

b.4.Empati (Eşduyum): Bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyması ve onun tarafından olaylara bakabilmesidir.

c. Bilişsel Stil Farklılıkları: Bilişsel stil, bilgiyi algılama ve düzenlemedeki farklı yollar olarak tanımlanabilir. Bacanlı (2002)'ya göre öğrencilerin bilişsel davranış biçimleri, daha doğrusu yaklaşımları, zihinlerini kullanım biçimleri birbirinden farklılıklar

göstermektedir. Bu farklılıklar; algılama, bilgi işleme, düşünme ve öğrenme stilleri başlıkları altında ele alınabilir. Bu çalışmada bilişsel stil farklılıklarından öğrenme stilleri ele alınacaktır.

1.3. Öğrenme Stilleri

Her birey farklı yollarla öğrenir. Tıpkı saç stilleri, kıyafet tercihleri, damak zevkleri vb. olduğu gibi her birey kabiliyetine uygun doğal, kolay ve rahatlık gerektiren öğrenme stillerini tercih eğilimindedir. Bu stiller bireylerin bilgiye en az enerji ile en kısa ve en etkin bir şekilde ulaşmasını sağlar. Dolayısıyla, her bireyin kendine özgü öğrenme stili vardır. Doğuştan var olan bu özellik, insan yaşamının her anında ve her boyutunda davranışları etkiler (Aydoğdu; Kesercioğlu, 2005: 100).

Bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren “öğrenme stili” kavramı, öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı tanımlamadan önce “stil” kavramı açıklanabilir.

Stil, kelime anlamı olarak tarz, üslup şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle kendine özgü bir anlayış, yapı olarak açıklanabilir (TDK, 2006). Dunn vd. (1989) ise; stili biçem, bireyin imzası gibidir. Bu nedenle genelde değişmez bir özellik içerir (Akt: Babadoğan, 2000) şeklinde açıklamıştır.

Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960’lı yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıllardan beri de üzerinde sürekli çalışılmış ve çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların amacı, stil kavramını merkeze alarak insanların birbirlerinden farklı biçimde bilgiyi aldıklarını, işlediklerini, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bu konu 1960’lardan çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2001).

Öğrenme stili öğrencinin bireysel özellik ve tercihleriyle ilgilidir. Her bireyin bir öğrenme şekli ve yöntemi olduğu gibi, öğrenmeye karşı verdiği tepki de olasılıklar arasına alınır. Çevresiyle ve psikolojisiyle tam uyum içindeki bir eğitim anlayışı öğrenci için en verimli ortamı oluşturur (Şimşek, 2007: 13).

Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da ne şekilde davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır (Koçak, 2007). Ele alınan bu farklılıklar, öğretim süreci içerisinde tasarlanan etkinlikleri belirlemede önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretim sürecinde öğrenme stillerini dikkate almak, bunların temele alındığı öğretimsel süreçleri tasarlayabilmek için farklı modeller oluşturulmuştur. Bu farklı modellerin oluşturulmasında, araştırmacıların temel aldığı değişkenlerdeki farklılıklar ve bu değişkenlere bağlı olarak öğrenme stillerini tanımlama biçimlerindeki çeşitlilik önemli rol oynamıştır. Bu değişkenleri dikkate alarak birçok araştırmacı öğrenme stillerini tanımlamıştır (Veznedaroğlu, Özgür, 2005).

Tablo 1.1' de öğrenme stillerinin tanımlanmasındaki çeşitliliğe ve bu tanımların yapılmasına neden olan değişkenlere yer verilmiştir (Koçak, 2007).

Tablo 1.1. Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Grasha-Reichmann	1974	Öğrenme stili , öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı olarak belirlenen üç temel eksen üzerine inşa edilmiş çok boyutlu bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir . Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkların kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre, öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	
Keefe	1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	Öğrenme stili , bir kişinin konuyu özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az onsekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşimleri ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tutumudur.	

Reinert	1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğimlilikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. Mizaç, genel eğilim, uyum, eğimlilik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.
Entwistle	1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelenebilir yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir.
Kolb	1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi (1984), yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için " değiştiren stilden " bahsedilecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tipleştirmek için kullanıldığında değiştiren kişilerden bahsedilecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Das	1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir.	
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğimliliğinin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili : Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarzıdır.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihlerdir.	

Hunt	1979	Öğrenme stili , bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurgulamıştır. Ancak bu tanımların hiç biri verimlilikten bahsetmemiştir. Oysaki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.
------	------	---	---

* Bu tablonun oluşturulmasında farklı araştırmacıların öğrenme stillerini tanımlamada temel aldıkları değişkenler analiz edilerek bir sınıflama yapılmıştır. Seçilen yazarlar yıllara göre değil, temel aldıkları değişkenlere göre gruplandırılmıştır.

Öğrenme stilleri üzerine yapılan tanımlardaki farklılıklar, bu tanımları yapan araştırmacıların da kendine özgü bireysel farklılıklarının, karakteristik özelliklerinin ve kendilerine ait bir düşünce sistemlerinin olduğunu göstermektedir.

Öğrenme stilleri üzerine yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamasında büyük katkıları olan öğrenme stilleri, ölçme araçlarında, öğrenme stillerine yönelik eğitim-öğretim materyallerinde, öğrenme stili modellerinde, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenin hazırladığı sınıf-içi düzende, sınıf-içi iletişim ortamlarının sağlanmasında ve öğrenme sürecine dahil edilebilecek buna benzer pek çok konuda kendini göstermektedir.

Öğrenme sürecinde bu özelliklerin hepsine yer vermek yerine, öğrenme üzerinde etkili olduğu genel olarak kabul edilen öğrenen özellikleri üç grupta tanımlanabilir (Şimşek, 2002):

- a. **Grupsal Özellikler:** Öğrencilerin yaş, öğrenim düzeyi, kültürel ve ekonomik özellikler gibi tanımlayıcı özelliklerdir.
- b. **Giriş Yeterlilikleri:** Öğrencilerin öğretimi yapılacak içeriğe ilişkin ne bildikleri ve ne yapabildikleridir. Öğrencilerin giriş yeterliliklerinin altında ve üstünde bir eğitim onları sıkmaktan ve zaman kaybindan başka bir işe yaramayabilir.
- c. **Öğrenme stilleri:** Öğrencilerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihlerdir.

Şimşek (2002)'in yapmış olduğu gruplamalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenme stillerinin tespit edilmesi ve buna göre bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşturulmasının, etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirmesi muhtemeldir.

Yapılan araştırmalar, kendilerine tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir (Given, 1996):

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

Görüldüğü gibi öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sağlamak, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılarının artmasını değil, bunun yanında farklı

olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir (Koçak, 2007).

Genel anlamda, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ve öğrenme koşullarındaki tercihleri olarak ifade edilen öğrenme stili kavramı, öğretmenin öğretebilmesi, öğrencinin öğrenme yaşantılarının düzenlenebilmesi, amaçların gerçekleşebilmesi için çok önemlidir. Öğretmenlerin de etkin bir öğretimi sağlayabilmeleri adına, öğrenme stilleri ile ilgili belirli bir alt yapıyı oluşturmaları sağlanmalıdır. Bunun için ilk yapılması gereken de, öğretmenlere hizmet öncesi eğitimleri sırasında kendi öğrenme stillerinin farkına vardırılmasıdır. Öğretmen adayının kendi öğrenme stilini bilmesi, ileride öğrencilerine etkili bir öğrenme çevresi oluşturmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Hasırcı (2004)'ın yapmış olduğu araştırma da gösteriyor ki, 2004 yılında Hayat Bilgisi programında yapılan değişiklikler göz önüne alındığında, öğrenme - öğretme sürecinde, öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olarak mezun olmaları için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca hizmetteki yönetici, denetici ve öğretmenlerin bu konuda bilgilenmeleri ve öğrenme öğretme sürecinde öğrenme stillerinin işlevsel olarak dikkate alınması için gerekli seminerlerin düzenlenmesi gerekebilir.

Ayrıca, öğrenme stillerini öğrencilere öğretmenin, bunlara uygun öğretim ortamları düzenlemenin gerekliliği ve yararları konusunda Given (1996)'ın Aşkar ve Akkoyunlu (1993)'nun Felder ve Silverman (1998) ve Şimşek (2002)'in de bilimsel çalışmaları vardır. Bunlar;

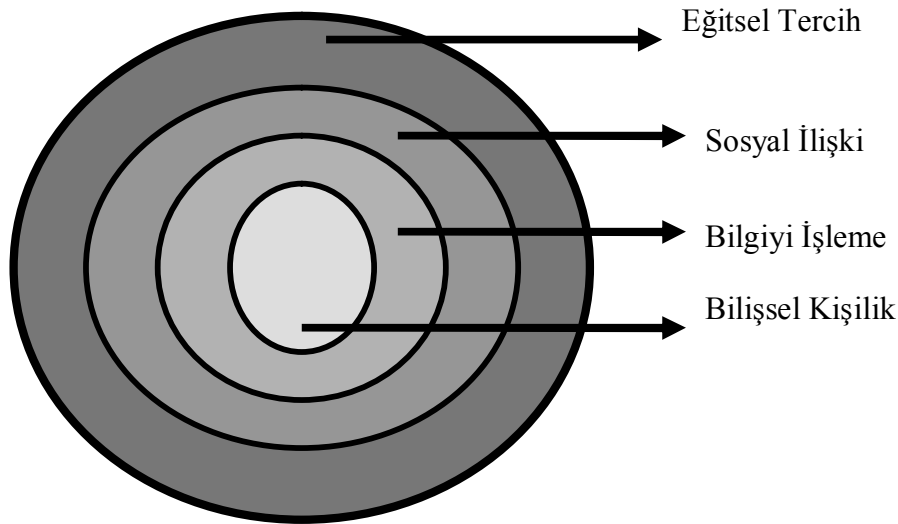
- Öğrenme olanakları bireyin oynamak, incelemek ve keşfetmek gibi doğal eğilimleriyle örtüştürüldüğü zaman öğrenme hızlanmaktadır (Given, 1996).
- Öğrenme stilleri sistematik bir biçimde öğrencilere öğretildiğinde oldukça kısa bir süre içerisinde öğrenilenlerin miktarında ve hatırlanmasında artış görülmektedir (Given, 1996).
- Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi öğrenme gücünün arttırmasına yardım eder (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).
- Eğer öğretmenin öğretme stiliyle öğrenenin öğrenme stilleri arasında yanlış bir eşleşme olursa bunun hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumsuz sonuçları vardır: Öğrenciler, derste sıkılabirler ve dikkatlerini kaybedebilirler, sınavlardan zayıf alabilirler, dersten gözleri korkabilir ve hatta kendilerini bu alanda iyi hissetmeyerek dersi çalışmaktan vazgeçebilirler (Felder; Silverman, 1998).

- Öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğrenme etkinlikleri arasındaki uyum, onların akademik başarısını yükseltmektedir (Şimşek, 2002).

Öğrenme stili değişkeninin doğru tanımlanmasının, eğitime önemli katkılar sağlayacaktır. Öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek ve onlara uygun programlar oluşturarak, eğitimin kalitesini arttırmak mümkün olacaktır. Bir öğretim dönemine başlamadan önce öğrencileri tanımak ve ihtiyaçlarını saptamak için öğrenme stilleri ölçekleri kullanılması gerekecektir (Aydoğdu; Kesercioğlu, 2005). Uygulanacak bu ölçekler, araştırmacıların ortaya koydukları öğrenme stilleri modelleriyle ortaya çıkmaktadır. 1960'larda Rita Dunn'ın çalışmalarıyla başlayan öğrenme stili modelleriyle ilgili araştırmalar hızla artmış ve pek çok bilim adamı tarafından farklı modeller ortaya konmuştur.

1.3.1. Öğrenme Stili Modelleri

Farklı alanlardaki farklı sorulara yanıt arayan araştırmacılar, farklı öğrenme stili modelleri geliştirmişlerdir. Curry (1983)'ye göre çok sayıda model belirli bir düzen içerisinde incelenmiş ve bu düzen, soğan halkası modeline benzetilmiştir (Akt: Given, 1996: 26).



Şekil 1.8. Öğrenme Stillerinin Soğan Halkası Modeli (Curry, 1983)

Soğan halkası modelinde her bir katmana, farklı öğrenme stilleri karakteristik özelliklerine göre bir araya getirilerek bir model oluşturulmuştur. Bu katmanlarda; içten dışa doğru gidildikçe, karakteristik özelliklerinin değişebilirlikleri artmakta; dıştan içe doğru gidildikçe ise bu değişebilen kişisel tercihler, karakteristik bir hal almaktadır.

a.Eğitsel Tercihler: Curry'nin modelinde belirttiği dış katman öğretimsel tercihleri belirtir. Bu katman öğrenenin, öğrenme ile ilgili tercihlerini açıklar. Bireyin öğrenmesi

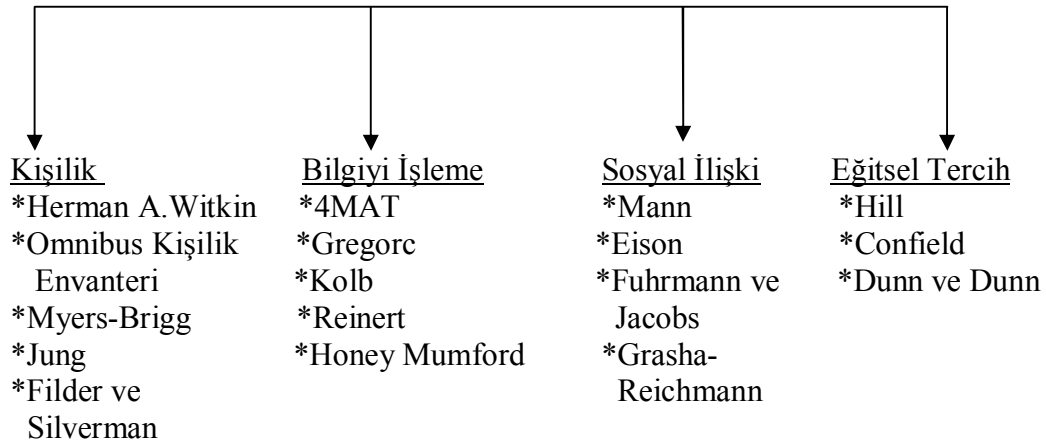
üzerinde etkili dış faktörleri ele alır. Bu katman içerisinde dahil olan öğrenme stilleri; Hill, Confield ve en bilinen öğrenme stili modeli Dunn ve Dunn'dır.

b.Sosyal İlişki: Sosyal ilişki katmanında ise, bireylerin karşılıklı etkileşimine dayalı olarak ortaya konan öğrenme stili modelleri yer almaktadır. Özellikle öğrenci-öğretmen ilişkisine dayalı ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayan öğrenme stilleri yer almaktadır. Bunlar; Mann, Eison Fuhrmann ve Jacobs, Perry Blankey ve arkadaşları ve bu katmanda en bilinen Grasha-Reichmann öğrenme stilleri modelleridir.

c.Bilgiyi İşleme: Curry'nin modelindeki bu katman bilgiyi işlemedeki bireysel - zihinsel yaklaşımları ele alan katmandır. Bu katman, en dış katmana göre biraz daha kalıcıdır. Çünkü çevreyle doğrudan etkileşime girmez. Daha çok süreç içerisinde kullanılan yöntem-teknik ve stratejilerden etkilenir. Bu katman içerisinde dahil olan öğrenme stilleri; Reinert, 4MAT, Gregorc, Huney Mumford ve Kolb en bilinen öğrenme stilleri modelleridir.

d.Kişilik: Curry'nin en içteki katmanı kişilik ya da bilişsel kişilik katmanını oluşturur. Bu katman, bireyin bilgiyi içselleştirdiği ve kişinin kendi karakteristik, gelişimsel özelliklerini dikkate alarak oluşturulan öğrenme stillerini ele almaktadır. Bu katmana dahil olan öğrenme stilleri; Herman A. Witkin, Myers-Brigg, Omnibus Kişilik Envanteri, Filder Silverman ve yine bu katmanda en bilinen Jung öğrenme stili modelleridir.

Curry'nin soğan halkası modeline dayandırarak dört katmanda sınıflandırdığı öğrenme stilleri modelleri Şekil 1.9'da aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1.9. Modellerine Göre Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması (Şimşek, 2007).

Buradan yola çıkılarak, katmanlar içerisinde sınıflara ayrılmış, literatürde en fazla yer alan ve araştırmacılar tarafından en sık kullanılan öğrenme stili modellerinden Jung Öğrenme Tipleri, Gregorc Öğrenme Stili, Kolb Öğrenme Stili, Grasha-Reichmann Öğrenme Stili ve Dunn ve Dunn Öğrenme Stili modelleri açıklanacaktır.

1.3.1.1. Carl Gustav Jung Öğrenme Tipleri

Jung'ın ruh kavramı dinamik, sürekli, hareket halinde olan ve aynı zamanda kendi kendini düzenleyen bir sistemdir. Bu sistemi canlı tutan ise ruhsal enerji "libido"dur. Jung, bireyi kendini yenilemeye çalışan ve yaratıcı bir gelişim içinde bulunan bir varlık olarak görür.

Öğrenme tipleri ile ilgili çalışan Jung, oluşturduğu tipler kuramını, öğrenme stillerine uyarlamıştır. 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: 61).

Jung'ın tanımladığı psikolojik tipler algılama, dikkat, karar verme ve başa çıkma durumlarında bilişsel tercihleri belirtir. Jung insanları iki tip kavramla tanımlamıştır. Bunlar içe dönük ve dışa dönük tiplerdir. Her tip dört farklı beceriye sahiptir (Şimşek, 2007: 27). Jung içe dönük (introvert) ve dışa dönük (extrovert) kavramlarını ilk kullanan kişidir. Jung'ın kavramları içinde en yaygın ve en çok kullanılan kavramlar, içe dönüklük ve dışa dönüklük kavramlarıdır (Özgün, 2007: 21).

İçe dönük öğrenci profili, öğrencinin daha çok kendi dünyasında yaşadığını ve kendine göre bir öğrenme yaşantısı oluşturduğunu ifade etmektedir. İçe dönük birey, hem akademik anlamda hem de sosyal yaşantı anlamında kendi başına hareket etmeyi tercih eder. Güven (2004)'in de belirttiği gibi, içe dönük öğrenme stilinde bireyin ilgisi

ve enerjisi içe dönük olarak yoğunlaşmıştır. İçe dönüklük, bir bireyin daha yoğun ilişkileri ya da olayları tercih etmesine neden olur.

Dışa dönük öğrenci profili ise, sosyal ilişkileri güçlü, paylaşımcı, dış dünyayla barışık bir kişilik profili çizer. Dışa dönük öğrenciler, genellikle sesli düşünmeyi tercih eden, sınıf ortamında farklı etkinliklere açık olan ve insanlarla iletişim kurmaktan hoşlanan tiplerdir.

İnsanları, temelde iki tipe ayıran Jung, bu sınıflamanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal özellikleri birbiriyle ikili oluşturan dört kümeye ayırmıştır. Bunlar; algısal ve düşünenler (dışadönük karakter tipi) sezgisel ve hissedenerler (içedönük karakter tipi) (Veznedaroğlu; Özgür, 2005).

McCarthy (1987) bu dört öğrenci tipi kümesini şu şekilde açıklamıştır (Akt: Aydoğdu; Kesercioğlu, 2005: 105):

a.Hissedenler: Hissetme, bir şeyin ne olduğunu ifade eder. Hissedenler önem verdikleri şeyi kendilerinden yaşantılarına aktarırlar. Böylece zihinleriyle bağdaşmayan, fakat duygularıyla uyum içinde algıladıklarını ve kendileri için yapılanları onaylarlar.

b.Düşünenler: Düşünme, bir şeyin anlamının farkında olunmasını sağlar. Düşünenler mantıklı hareket ederler ve düşünmeye meşgul olurlar. Mantıklı olarak algıladıklarını ve olanları düzenlerler.

c.Algılayıcılar: Algı, bir şeye dikkatini yöneltmek o şeyin bilincine varmak, idrak etmektir. Bu bireyler bilinçli bir şekilde algırlar. Fakat hissedenerler gibi hissettikleri şeye önem vermezler, düşünenler gibi de kategorilere uyum sağlamazlar. Bu bireyler bilinçlidir, fakat etkili bir kontrol olmadan duyarlarının açığa çıkmasına izin verirler.

d.Sezgililer: Sezgi, olabilecek bir olgunun olasılıklarını gösterir. Sezgililer, algıladıklarını kontrol ederler, fakat bu kontrolü bilinçsiz bir şekilde yaparlar. Bu bireyler tam ve bütün bir şekilde gördüklerini anlarlar. Olayları içgüdüsel olarak kavrarlar.

1.3.1.2. Gregorc Öğrenme Stili

Gregorc, her insanın zekâsının farklı olduğunu ve bireyin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde zekânın en önemli etmen olduğunu ileri sürmekte ve kişinin öğrenmesinde ve öğrenme biçiminin oluşmasında algılama yeteneğinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Kaya; Akçin, 2006).

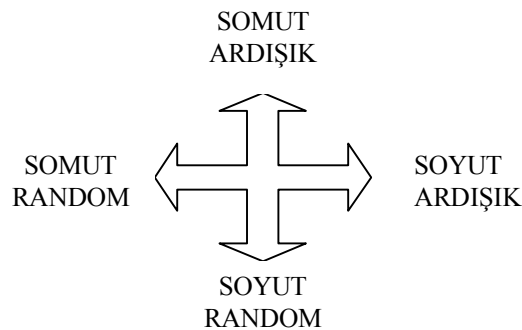
McCarthy (1990)'ye göre, bilginin nasıl öğrenildiği hakkında iki önemli farklılık vardır. Bunlardan birincisi, bilginin nasıl algılandığı; ikincisi, algılanılan bilginin nasıl işlendiğidir. Her birey gerçekleri farklı olarak algılar, farklı yöntemlerle zihnine yerleştirir. Bazıları hissederek, bazıları izleyerek, bazıları düşünerek, bazıları da yaparak gerçeklerin farkına varır (Akt: Mutlu, 2005: 2).

Wakefield (1993)'in belirttiğine göre, Gregorc'ın öğrenme stili kuramı, enformasyonun “algılanması” ve “işlenmesi” olmak üzere iki temel süreç üzerine inşa edilmiştir. Algılamada esas olan söz konusu bilginin nasıl alındığı; işlemede esas olanın ise alınan bilginin nasıl bir zihinsel işleme tabi tutulduğudur. 20 yıllık araştırmasına dayalı olarak Gregorc, öğrencilerin düzenli ya da düzensiz biçimde sıralı olarak bilgiyi yorumladıklarını ve aralarında bağlantı kurduklarını ileri sürer ve bunlar da kendi aralarında iki kategoride incelenmektedir (Akt: Otrar, 2006: 49-50). Bunlar somut-soyut doğrusal ve somut-soyut dağınık kategorilerdir. Gregorc öğrenme stili modelinde, bireyler bilgiyi somut ve soyut yetenekleri sayesinde algılamakta, algılanan bilgiyi ise doğrusal (ardışık) ve dağınık (random) yetenekleri sayesinde işlemektedirler (Şekil 1.10, Şekil 1.11 ve Şekil 1.12).



Şekil 1.10. Gregorc Öğrenme Stili Modelinde Algılama Yetenekleri (Ekici, 2003)

Şekil 1.11. Gregorc Öğrenme Stili Modelinde İşleme Yetenekleri (Ekici, 2003)



Şekil 1.12. Gregorc Modelinde Öğrenme Stilleri (Ekici, 2003)

Şekillerde de görüldüğü üzere Gregorc, algılama ve düzenleme (işleme) yeteneklerini dikkate alarak somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dört farklı öğrenme stilini tanımlamaktadır. Her bir stil, farklı türde öğrenmeyi ortaya koymakta ise de bazı bireylerin bu stillerden birkaçına birden sahip olabileceğini de vurgulamaktadır (Gencel, 2006: 30).

a. Somut Doğrusal (Ardışık) Stil: Somut doğrusal öğrenme tipine sahip öğrenciler, yaparak- yaşayarak öğrenmeyi severler, bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler. Bu bireylerin beş duyu organının algılaması oldukça gelişmiştir (Ekici, 2003: 2). Somut materyallere dokunmayı, onlarla ilgilenmeyi çok severler. Sadece talimatları beklemekle kalmazlar aynı zamanda ilgili talimatlara uyararak, temiz düzenli ve kurallara uyararak çalışmayı tercih ederler (Şimşek, 2007: 66). Algılananlarla, algılandıkları anda, algılanılan ortamda ilgilenir. Diğer bir ifade ile uyarıcının algılandığı andaki nesnel hali ön plandadır. Bu özellikteki bireyler , “sol beyinli kişiler” olarak da ifade edilmektedir (Otrar, 2006: 50). Somut doğrusal stile sahip öğrencilerin özellikleri kısaca şöyle açıklanabilir (Güven, 2004:66):

- Kendi deneyimleri yoluyla bilgi üretme.
- Mantıksal bir aşamalılık izleme.
- Duyularını yüksek düzeyde kullanma.
- Kişiselleştirilmiş bilgiyi kullanma.
- Gerçekçi ve sabırlı olma.
- Sessiz ve durağan olma.

b.Soyut Doğrusal (Ardışık) Stil: Soyut doğrusal stile sahip olanlar ise entelektüel, mantıklı, kavramsal, ussal ve çalışkandırılar. Daha çok düşünürler, araştırmacılar bu gruba girerler. Yeteneklerini bilgiyi ve doğruyu aramada kullanırlar (Açıkgöz, 1996: 54). Bu öğrenme stiline sahip bireyler, fikirlere ve kavramlara önem verirler, yeni kavramlar ve fikirler üretmekten hoşlanırlar (Ekici, 2001: 57). Kuralcılıktan hoşlanmadıkları için elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bu bireyler; klasik öğretim yöntemleri olarak adlandırılan, bilgilerin öğretmen tarafından düzenli olarak verildiği öğretim yöntem tekniklerini (anlatım yöntemi, gösteri tekniği vb.) tercih etmektedirler. Soyut doğrusal stile sahip öğrencilerin özellikleri kısaca şöyle açıklanabilir (Güven, 2004: 67):

- Yüksek düzeyde akılcı düşünme yeteneği.
- Aşamalılık ve iki boyutlu soyut düşünme yolunu tercih etme.

- Mantıksal, analitik ve sentezci düşünmeyi tercih etme.
- Öğrenmede kavramsal pencereleri kullanma.
- Kavramları ve düşünceleri gruplandırma.

c.Somut Dağınık (Random) Stil: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin; problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Bu bireylerin, bilgileri elde etmeye çalışan araştırmacı bir kişilikleri vardır. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar. Bu durum, bu bireylerin çalışmalarına öğretmenin müdahale etmemesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bağımsız olarak veya küçük gruplarla çalışmayı severler (Ekici, 2003: 50). Problem çözme sürecinde içgörü ve içgüdüleri kullanmaları karakteristik özellikleridir. Problemlerin çözümüne yönelik alternatifleri olduğunda seri olarak düşünüp, yeni alternatifler üretebilirler.(Otrar, 2006: 51). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan öğretim yöntem-teknikleri (laboratuvar yöntemi, gezi-gözlem tekniği vb.) tercih etmektedirler (Şimşek, 2007: 67). Somut dağınık stile sahip öğrencilerin özellikleri kısaca şöyle açıklanabilir (Güven, 2004: 68):

- Deneyimsel çalışma sürecini sevme.
- Hata yapabilme.
- Sezgisel güce sahip olma.
- Uygulamalı öğrenmeye yönelme.
- Bağımsız olma.
- Üç boyutlu düşünme gücü.
- Değişime açık olma.

d.Soyut Dağınık (Random) Stil: Bu öğrenme stiline sahip bireyler için öğrenilecek bilgilerde bir düzen olmasına gerek yoktur. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Bilgileri kendileri organize etmeyi tercih ederler (Ekici, 2001: 59). Soyut dağınık stile sahip kişiler, duygusal, yorumlayıcı, hassas, bütüncü ve anlamcıdırlar. İlişkilere, duygulara dayalı alanlarda çalışırlar (Açıkgöz, 1996: 54). İlişkilere ve duygularına odaklanmayı severler. Görsel öğretime daha olumlu tepki verirler, grup çalışmalarını ve yansıtma yapabilmeleri için zaman bulabilmeyi severler. Duyguların işe katılmadığı ve yüz yüze iletişimin kurulmadığı eğitim ortamları bu tip için yararsız olabilir. Kişisel deneyimleri değerlendirmeyi severler. Diğerlerini dinlemek, duyguları ve hisleri anlamak, temalara ve düşüncelere odaklanmak, herkesle olumlu ilişkiler kurmak, diğerlerinin duygusal ihtiyaçlarını fark etmek ve karşılamak bu öğrenen tipinin güçlü olduğu özellikler arasındadır (Veznedaroğlu; Özgür, 2005: 8). Yapılan çalışmalar

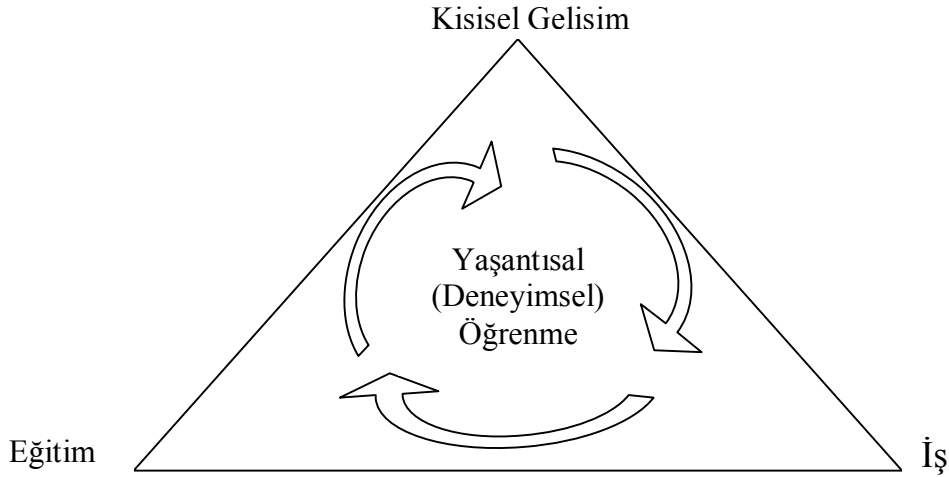
eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri, diğer kişilerle fikir alışverişinde bulunabilecekleri imkânı sağlayan öğretim yöntem-teknikleri (tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği vb.) tercih ettiklerini göstermektedir (şimşek, 2007: 68). Soyut dağınık stile sahip öğrencilerin özellikleri kısaca şöyle açıklanabilir (Güven, 2004: 68):

- Duygulara yoğunlaşma.
- Düzenli olma.
- İlişkilere yoğunlaşma.
- Hayalci olma.
- Etkin olma.
- Öğrenme deneyimlerini genel olarak değerlendirme.

1.3.1.3. David Kolb Öğrenme Stili

Kolb (1984)'e göre, Kolb'un öğrenme stili envanteri John Dewey'in öğrenmeyi deneyim temeli üzerine oturtmak vurgusunun, Kurt Lewin'in birinin öğrenmede aktif olmasını vurgulamasının ve Jean Piaget'in zekâ bireyin etkileşiminin ve çevresinin ürünü olduğunu söylediği fikri üzerine kuruludur (Akt: Otrar, 2006: 52).

Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir. Yaşantısal (deneyimsel) öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu olmuş, yaşantıya dayalı eğitim, kolejlerde ve üniversitelerde yaygın bir şekilde bir öğretim metodu olarak kabul edilir hâle gelmiştir. Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip eder (Peker, 2003). Kolb (1984) ortaya koymuş olduğu kuramda yaşantısal (deneyimsel) öğrenem kuramını şu şekilde göstermiştir.



Şekil 1.13. Eğitim, İş ve Kıssel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme (Kolb,1984)

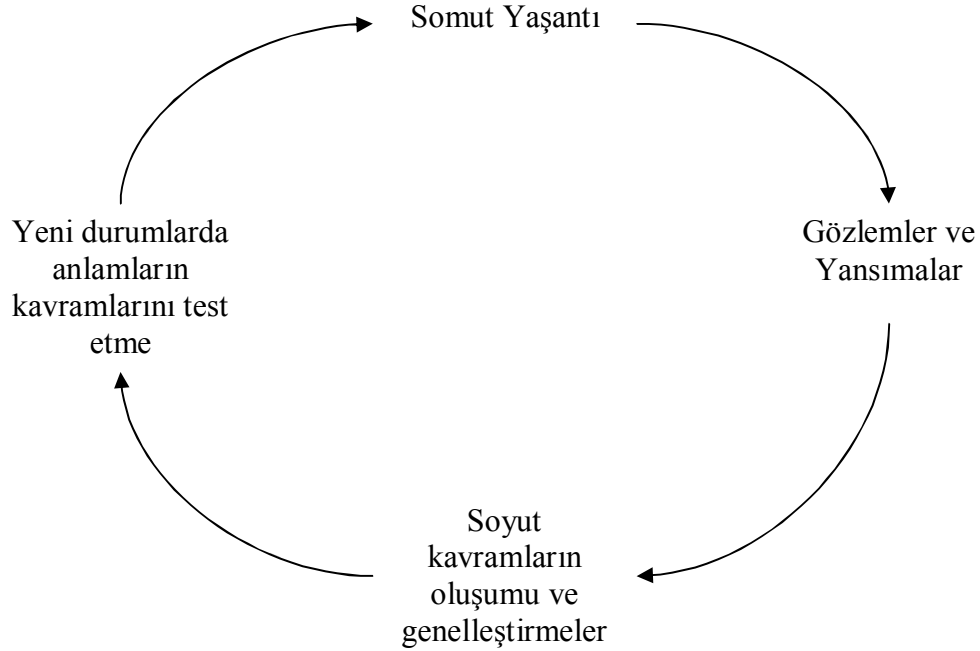
David Kolb'un ortaya attığı yaşantısal (deneyimsel) öğrenme kuramı ile birlikte öğrenme stili kavramı üzerindeki araştırmalar artmıştır. Öğrenmedeki bu bakış açısında yaşantısal denilmesi; bilimsel dayanaklarını John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'in çalışmalarından alması ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olmasındandır. Bu kuram, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarına alternatif bir yaklaşım olmaktan çok öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olarak görülmesidir (Kolb, 1984). Deneyimsel öğrenme kuramı ile Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modelleri arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, düşünceler durağan değildir; deneyimlere bağlı olarak sürekli değişmektedir. Her üç öğrenme modeli de, öğrenmeyi bir süreç olarak tanımlamakta ve kavramların deneyimler yoluyla sürekli değişim gösterdiğini açıklamaktadır (Kolb, 1984).

Kolb'un yaşantısal öğrenme modeli, 1923 yılında Jung tarafından ortaya konulan öğrenme döngüsü modeline dayanır. Jung'un modelinden etkilenen Kolb, 1970'lerde kişilerin öğrenme stillerini temel alan yaşantısal öğrenme modelini ortaya koymuştur. Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir (Peker, 2003). Bu modelde; öğrenenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmaktadır (Akt: Mutlu; Aydoğdu, 2003: 18).

Dewey, Lewin ve Piaget'in görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrenmenin bir süreç olarak tanımlandığı, yaşantılar yoluyla oluşan kavramların sürekli değişim gösterdiği ve gelişmenin bir döngü biçiminde devam ettiği söylenebilir. Ayrıca,

öğrenmenin doğası gereği gerilim ve çatışmalarla dolu bir süreç olduğu sonucuna da varılabilir (Gencel, 2006: 38).

Lewin'in yaşantısal öğrenme modeline göre öğrenme, aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi dört aşamada tasarlanan bir döngüdür.

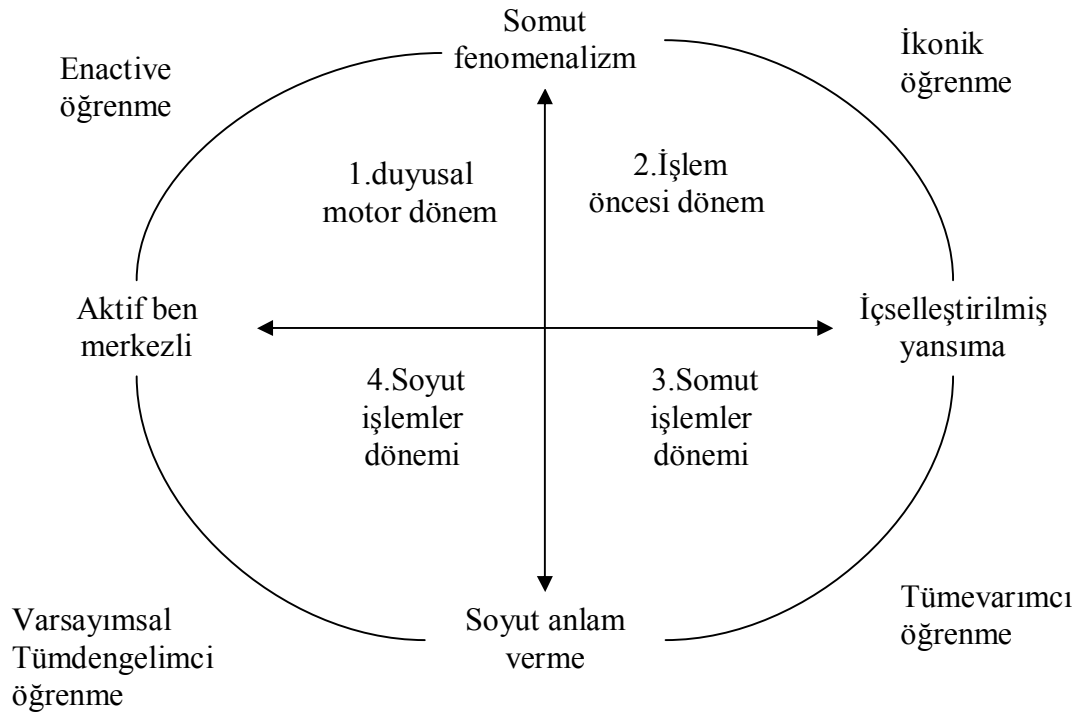


Şekil 1.14. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli (Kolb, 1984)

Mevcut somut yaşantılar, gözlem ve yansıma için temeldir. Bu gözlemler, sonuç çıkarılabilecek davranış için yeni anlamlardan teoriye kaynaştırılır ve özümserir. Bu anlamlar veya hipotezler yeni yaşantılar oluşturmak için çalışmada rehber olarak iş görür. Bu öğrenme modelinin iki önemli yönü vardır. Bunlardan birincisi, bu modelin soyut kavramları test etmek ve geçerliğini sağlamak için mevcut somut yaşantıları vurgulamasıdır. Mevcut kişisel yaşantı, öğrenme, soyut kavramları kişisel anlama ve aynı zamanda somutlaştırma, öğrenme süreci süresince oluşturulan fikirlerin geçerliğini ve anlamlarını test etmek için, referans noktasını paylaşmak için ilgi merkezidir. Bireyler bir yaşantıyı paylaştıklarında, o yaşantıyı somut ve soyut olarak tamamen paylaşırlar. Bu modelin ikinci önemli yönü, araştırma ve laboratuvar çalışmasının geri dönüt işlemlerine dayanmasıdır. Lewin ve onu destekleyenler, pek çok bireysel ve organizasyonel etkisizliğin, sonuçta yeterli geri dönüt işlemlerinin eksikliğinin bir uzantısı olduğuna inanmışlardır (Kolb, 1984).

Piaget için yaşantının boyutları ve kavram, yansıma ve davranış, yetişkin düşüncesinin gelişimi için temel oluşturmaktadır. Bebeklikten yetişkinliğe somut bir olağanüstü dünya görüşünden soyut bir yapıya, aktif bir benmerkezci görüşten yansıtıcı

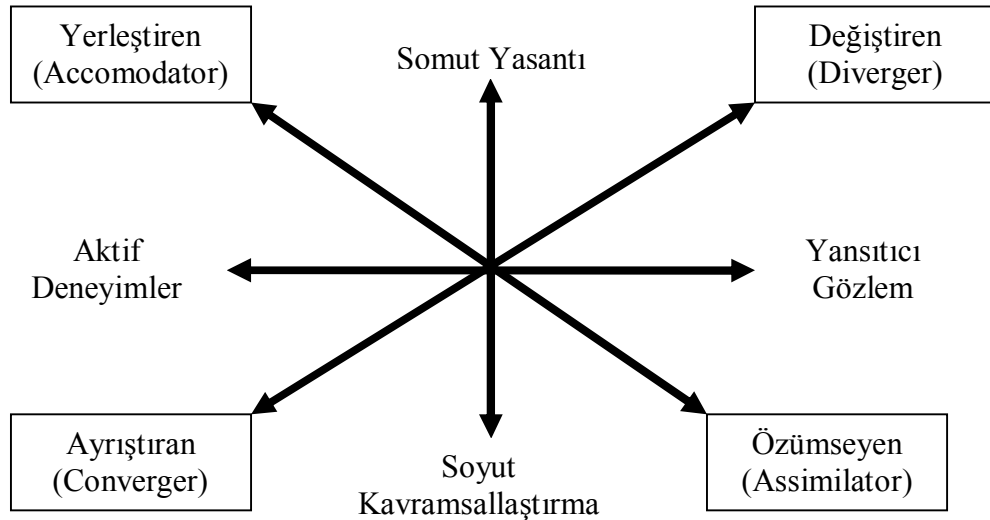
bir içselleştirilmiş bilgi moduna ilerlemektedir. Bu gelişimin sayesinde meydana gelen öğrenme süreci Dewey ve Lewin'in öğrenme modellerine benzer şekilde birey ve çevre arasındaki etkileşimin bir döngüsüdür. Piaget'nin terimlerindeki öğrenme için anahtar, yaşantı için kavramların veya şemaların uyumsama (yerleştirme) sürecinin ve var olan kavramlar ve şemaların içine dünyadan olayların ve yaşantıların özümsemesi sürecinin karşılıklı etkileşiminde bulunur (Kolb, 1984). Özümseme, insanın karşılaştığı yeni bir bilgide meydana çıkar. İnsan yeni bilgiyi beyinde var olan dosyaların ya da şemaların içine entegre etmeye başlar. Uyumsama, insanın çevresindeki yaşantılarıyla kendi kendine özümsemek için şemaları beyinde tekrar organize etmeye başladığında ortaya çıkar (Piaget, 1960: 54). Piaget öğrenmeyi, dengesiz bir durumu özümseme ve uyumsama süreçlerinden geçirek dengeli hale getirme süreci olarak açıklamıştır. Piaget'e göre öğrenme süreci, bireyin zihinsel gelişimiyle paralellik göstermektedir. Bu süreç, Piaget tarafından dört döneme ayrılmıştır. Şekil 1.15'te Piaget'nin öğrenme ve bilişsel gelişim dönemleri sunulmuştur:



Şekil 1.15. Piaget'nin öğrenme ve bilişsel gelişim dönemleri (Kolb,1984)

Kolb'da öğrencinin ya da bireyin algı- düzenlemesine bağlı olarak dört öğrenme stili ve bunların çakışması ile ortaya çıkan dört öğrenme profili belirlemiştir. David Kolb tarafından geliştirilen “ Kolb Öğrenme Stili Modeli”nde, bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içerisinde dört öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar: Somut Yaşantı (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization) ve Aktif

Deneyimler (Active Experience)'dir. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir. Modelde belirtilen öğrenme stilleri düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak Yerleştiren (Accomodator), Özümseyen (Assimilator), Değiştiren (Diverger) ve Ayrıştıran (Converger) olarak belirlenmiştir (Şimşek 2007: 59). Öğrenme stilleri ve profilleri aşağıdaki şekil üzerinde toplu halde gösterilmiştir:



Şekil 1.16. Kolb Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Modeli (Gencel, 2006: 41)

a. Yerleştiren (Accomodator): Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme yeteneklerini kullanırlar. Yaparak ve hissederek öğrenirler. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma temel özellikleridir. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, teori ve planların gerçeklere uymadığı durumlarda, o plan ve teorileri terk ederler (Koçak, 2007).

b. Özümseyen (Assimilator): Bu öğrenme stilindeki kişiler için bir kuramın mantığı geçerliliği pratik değerinden daha önemlidir. Bireyler bir şeyler öğrenirken kişiler yerine soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşırlar. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin en belirgin özelliği kavramsal modelleri oluşturmalarıdır. Bu öğrenme stili özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için çok gerekli görülmektedir (Mutlu; Aydoğdu, 2003: 24).

c. Değiştiren (Diverger): En iyi gözleyerek ve ayrıştırarak öğrenir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerde, somut yaşantıları gözlemlerle değerlendirme ve öğrenme yeteneği baskındır. Bütün kişiler, çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırma ve değerlendirme

bazında ve düşünme yeteneği bazında çok etkindirler. Değiştirenlerin en önemli özelliği, bir bütünü birçok ilişkilerini organize etme, değişik yönlerinden somut değerlendirebilme yapabilmesidir. Bu özelliğe sahip olanların öğrenme konusunda yönelimlerdeki vurgu, eylemden daha ziyade gözlem yapmalarındadır (Otrar, 2006: 54).

d.Ayrıştırıcı (Converger): Ayrıştırıcı öğrenme stilinde, baskın olan öğrenme yeterliliği soyut kavramsallaştırma ve etkin dönemdir. Bu stilin özellikleri arasında sorun çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizi ve düşüncelerin uygulanması yer almaktadır. Genellikle bu stile sahip olan birey, soruların tek bir yanıtının olduğu testlerde en doğru yanıtı verdiği için, başka bir deyişle tek bir noktaya yönelmesi söz konusu olduğu için ayrıştırıcı olarak tanımlanır (Kolb, 1984).

1.3.1.4. Rita Dunn ve Kenneth Dunn Öğrenme Stili

Bu öğrenme stili modeli öğrencinin değişik uyarıcılara verdiği tepkilere dayanmaktadır. Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin okullarda uygulama yollarını da göstermesi açısından diğer modellerden daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bunun sebebi, bu stilde öğretim malzemesinin, sınıf ortamının, materyal ve malzemelerin düzenlenmesinin mümkün olmasıdır (Koçak, 2007: 26).

Dunn ve Dunn (1993)'a göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Akt: Şimşek, 2007: 26).

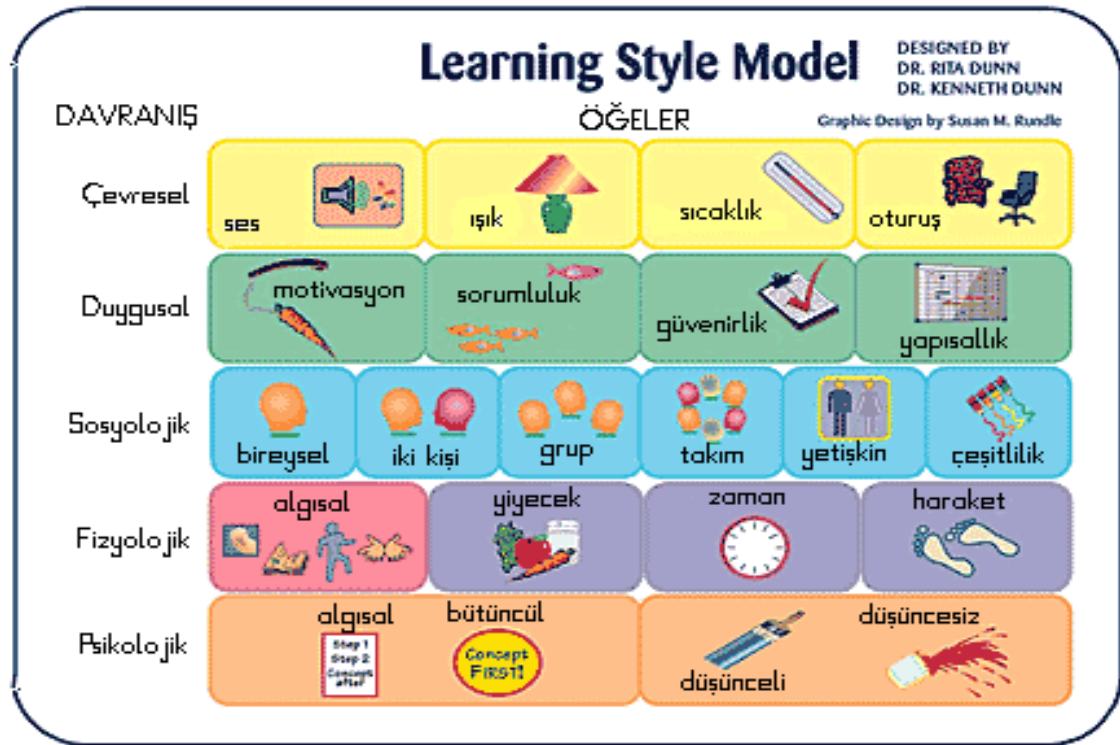
Koçak (2007)' a göre, Dunn ve Dunn öğrenme stili uygulama ilkeleri şunlardır:

- İnsanların çoğu öğrenebilir.
- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir.
- Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır.
- Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar.
- Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler.

Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stilleri modeli her bir bireyin biyolojik ve gelişimsel özelliklerinde tek olduğu teorisi üzerine inşa edilmiştir. Dunn ve Dunn yaklaşımı bugün öğretimde, en yaygın kullanılan modellerden biridir. Modele göre, öğrenciler, en iyi, bireysel olarak farklı yolları izleyerek öğrenirler. Öğrenme ve öğretimde üretimi bir yaklaşımda, öğrencilerin hangi yolla öğrendiği belirlenmelidir.

Daha sonra bu bilgi, öğrencilerin bireysel öğrenme tercihleri ya da stilleri ile uyumlu öğrenme durumları düzenlemek ve öğretim işlemlerini planlamak için kullanılmalıdır (<http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>).

Öğretimsel tercihler ile ilgili temel teori Dunn ve Dunn tarafından düzenlenmiştir. Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stilleri beş temel alanın etkisindedir. Bunlar Şekil 1.17'deki tabloda gösterilmiştir:



Şekil 1.17. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stilleri, içsel ve dışsal olmak üzere beş temel uyarıcı ve bunların alt boyutlarından oluşan bir yapıdır. Temel uyarıcılar çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olarak sıralanmaktadır (Gencil, 2006: 33). Rita ve Kenneth Dunn, öğrenme stillerini beş uyarıcı grubunda toplanan 21 unsura, bireyin verdiği tepki olarak incelemişlerdir. 21 unsurun hepsi Tablo 1.2' de tek tek açıklanmıştır.

Tablo 1.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Uyarıcıları ve Alt Boyutları

ÇEVRESEL UYARICILAR	
Ses Tercihi (Sound Preference)	Öğrenirken arkadan gelen ses tercihini ifade eder. Sesli bir çalışma ortamı ya da sessiz bir çalışma ortamı
Işık Tercihi (Light Preference)	Çalışırken ya da öğrenirken tercih edilen aydınlatma seviyesini ifade eder. Parlak ya da loş ışıklı bir ortamı tercih etme.
Isı Tercihi (Temperature Preference)	Çalışırken hangi ısı seviyesini tercih ettiğini ifade eder. Serin, sıcak ya da ılık bir ortamı tercih etme.
Düzen Tercihi (Design Preference)	Düzen öğrencinin çalışırken tercih ettiği oda ve mobilya tercihidir. Düzenli, düzensiz bir çalışma ortamı, sandalye, koltuk,minder üzerinde çalışma gibi.
DUYUŞSAL UYARICILAR	
Güdülenme Tercihi (Motivation Preference)	Öğrencinin akademik öğrenme için gösterdiği motivasyon seviyesi ve tipiyle ilgilidir. Bu öğrencinin öğrenmeyle ilgilenmesidir. Kendi kendine ilgili mi? Birisi aracılığıyla mı güdüleniyor?
Sorumluluk Tercihi (Responsibility Preference)	Öğrencinin kendi akademik öğrenmesi için ne ölçüde sorumluluk duyduğu ile ilgilidir. Sorumluluk, verilen görevde küçük bir gözetim, rehberlik ve geribildirimle, bağımsız olarak çalışma tercihinin içerir. Sorumluluk alıyor mu? Bağımsızca iş yapıyor mu?
Kendini verme tercihi- Azim (Persistence Preference- Determination)	Öğrencinin öğrenmeye ya da verilen bir görevi (ödevi) yerine getirmeye olan azmiyle, kararlılığıyla ilgilidir. Azim, öğrencinin dikkat genişliğini ve ödev üzerinde çalışmaya devam edebilmesini ifade eder. Yaptığı işe kendini verebiliyor mu? Dikkatini veriyor mu?
Yerine Getirme (Yapı) Tercihi (Structure Preference)	Öğrencinin yapılandırılmış öğrenci aktivitelerini ve ödevlerini tercihiyle ilgilidir. Görevini tamamlama Belli ödev ya da belli kurallarla yapılaşmış öğrenme ortamında olma
SOSYAL UYARICILAR	
Tek başına olmayı tercih etme (Self Preference)	Öğrencinin verilen bir görevde kendi başına çalışmayı tercih etmesini ifade eder. Bağımsız çalışmayı tercih etme ve başkalarından yardım almama.
Eşle olmayı tercih etme (Pair Preference)	Tek bir arkadaş ile çalışmayı tercih etmesini ifade eder.
Akranla ya da grupla çalışmayı tercih etme (Peer/Team Preference)	Öğrencinin verilen bir görevi grup içinde tartışarak ve diğer grup üyeleriyle etkileşimle tamamlamayı, bağımsız çalışmayı tercih etmesini ifade eder.
Yetişkinle Olmayı Tercih etme (Adult Preference)	Bir yetişkinin rehberliğini ve onunla etkileşimi tercih etmeyle ilgilidir.

Çeşitli Kişilerle Olmayı Tercih etme (Varied Preference)	Öğrenirken çeşitli görevleri bir tercih yapmaksızın her çeşit bireyle yapmayı istekli olmayla ilgilidir.
FİZYOLOJİK UYARICILAR	
Algısal Tercih (Perception Preference)	Bu unsurun odaklandığı noktalar dinleyerek, izleyerek, deneyerek ya da dokunarak öğrenmedir. Aktivitelerin görsel materyaller, işitsel materyaller ya da kinestetik içerikli olmalarıyla ilgilidir.
Alış Tercihi (Intake Preference)	Öğrenme aktiviteleri sırasında ihtiyaç duyulan yeme-içme durumuyla ilgilidir.
Zaman Tercihi (Time Preference)	Günün farklı saatlerindeki enerji seviyesi olgusuyla ilgilidir.
Hareketlilik (Devingenlik) Tercihi (Mobility Preference)	Konsantre olabilmek için farkında dahi olmadan tercih edilen hareket durumuyla ilgilidir.
PSİKOLOJİK UYARICILAR	
Bütünü ya da Ayrıntıyı Tercih etme (Global-AnalyticPreference)	Bu unsur, bir öğrencinin çalışma konusunu bütün olarak mı yoksa adım adım ele aldığımda mı daha iyi anladığını belirler. Bütüncül öğrenmeyi tercih eden öğrenciler anlamın bütünüyle ve sonucuyla ilgilirlenir. Detaylarla uğraşmadan önce “resmin bütünü” görmek isterler. Analitik öğrenme stilini tercih eden öğrenciler ise, anlamlı bir sırayla her bir seferde bir parçayı öğrenmeyi tercih ederler.
Beyin yarıkürelerini tercih etme (Hemisphericity Preference)	Beyin yarı küreleri sağ ve sol işleme kanallarıyla ilişkilidir. Beynin sol yarımküresi baskın olan bireyler daha analitik ve sıralı öğrenmeye yatkın kişilerken, sağ yarımküresi baskın olan kişiler eş zamanlı ve bütüncül öğrenmeye yatkın kişilerdir. Bu yatkınlıklar bütüncül-analitik boyutu da kapsar.
Tepkisel-Düşünsel Tercih Etme (Impulsive-Reflective Preference)	Bu unsur düşünme temposuyla ilgilidir. Çabuk çıkarım yapıp birey hızlı mı karar veriyor yoksa çeşitli alternatifleri düşünüp karar vermeden önce bunları mı değerlendiriyor.

* Bu sınıflamanın yapılmasında Otrar (2006), Koçak (2007), Güven (2004) ve Dunn (1992)'dan yararlanılmıştır.

1.3.1.5. Anthony F. Grasha - Sherly Wetter Reichmann Öğrenme Stili

Grasha, Cincinnati Üniversitesinde psikoloji öğretimi asistanyken öğrenme stilleri konusuyla ilgilenmeye başlamıştır. Önceleri olumsuz olduğunu düşündüğü, “bağımlı-rekabetçi-pasif” öğrenme stilleri üzerine çalışmıştır. 75 öğrencinin klasik sınıf prosedürüne karşı tepkilerini inceleyerek stiller olarak belirlediği olumsuz tepkiler bulmuştur. Sınıflarını tüm öğrencilerin başarılı olabileceği şekilde düzenlemeye çalışmıştır. Fikirlerini ölçmek için kendi sınıflarındaki ve klasik sınıf prosedürünü uygulayan meslektaşının sınıfındaki öğrenci tutumlarını karşılaştırmıştır. Analizler sonucunda kendi sınıfındaki öğrencilerin diğer sınıftaki öğrencilerden daha katılımcı, işbirlikli ve bağımsız oldukları bulunmuştur (Koçak, 2007: 23). Grasha'nın orijinal fikri,

Sherly Wetter Reichmann'ın da fikirleriyle birleşerek katılımcı, işbirlikli ve bağımsız stiller ile haricindeki stilleri sentezleyerek altı öğrenme stilini ortaya çıkarmasıyla oluşmuştur.

Grasha-Reichmann tarafından ortaya konan (Grasha-Reichmann's Student Learning Styles Scales-GRSLSS) öğrenme stilleri tüm öğrencilere hitap eden bir yapıyı sergiler. Her insan bu öğrenme stillerinin bir kısmına sahiptir. Ancak çoğunluk, öğrenme stillerinin bir veya ikisine ağırlık vermektedir. Bu tercihler eğitim hayatı boyunca edinilen tecrübeler sonucu değişikliğe uğrayabilmektedir. İnternet üzerinden eğitim söz konusu olduğunda da Grasha-Reichmann'ın öğrenci öğrenme stili modeli mevcut modeller arasında en uygun olanıdır. Öncelikle, bu metot özel olarak lise ve üniversite öğrencileri için tasarlanmıştır. Bu metot öğrencilerin eğitimle, diğer öğrencilerle ve genel olarak öğrenme ile etkileşimi üzerine yoğunlaşır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılıkla yaklaştığından, en uygun öğrenme ortamını oluşturur (Otrar, 2006: 49).

GRSLSS, 1970'lerin başında geliştirilen bir ölçek olup, öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerine kurulan altı farklı öğrenme stili üzerine inşa edilmiş bir öğrenme stili ölçөгüdür (Ünal, 2005: 20).

Grasha-Reichmann öğrenci öğrenme stili ölçөгünün ana ilkesi; konuları, öğrenme yaklaşımları ile birlikte ele alıp; öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim kurma tarzı olarak açıklanır (McColgin, 2000: 52-53). GRSLSS öğrenme stili ölçөгünün oluşumunda Grasha ve Reichmann kademeli bir yol izlemişlerdir. İlk olarak; özellikle lise son sınıflardaki ve üniversitelerdeki öğrencilere uygulanan birkaç ölçek incelenmiştir. İkinci aşamada, öğrencilerin üniversitedeki hocalarıyla ve diğer öğrencilerle nasıl etkileşim kurdukları ve genel olarak nasıl bir öğrenmenin gerçekleştiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Böylece farklı sınıflardaki öğrencilerin birbirlerinden farklı özellikler gösterdikleri üzerinde durularak; öğrencilerin kendi aralarında ve diğer insanlarla sosyal etkileşim içerisinde oldukları tespit edilip öğrenci tiplerinin bu yönde ortaya çıkarılması gerektiği kararına varılmış ve çalışmanın üçüncü aşaması tamamlanmıştır. Sonuç olarak; gözlemler sonucu elde edilen verilere altı farklı öğrenme tipi ortaya konmuş ve altı öğrenme tipinin de bir öğrenci de var olabileceği -bazı tiplerin daha baskın bazılarının daha etkisiz- kanısına varılmıştır (Diaz, 1999: 131).

Grasha'nın öğrenme stilleri üzerine bakış açısı, öğrenciler üzerinde eşsiz öğretimsel yaşantılar sağlamak adına gelecekteki öğretmen adayları üzerinde pratik düşünceler oluşturmaktır. Öğretmen adaylarının kendi öğrenme stilleri ne olursa olsun

öğretimsel yaşantılarını dengede tutmaları gerekir. İleride öğrencilerine etkili bir öğretim sağlamak için, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini kendi içinde özümsemesi gerekmektedir (Solis, 2006: 72).

Grasha- Reichmann, yaptıkları tanımlamada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımsız-bağımlı, katılımcı-çekingen, işbirlikli-rekabetçi olarak tanımlamıştır (Koçak, 2007: 24).

a.Bağımsız (Independent): Bu tip öğrenciler kendi kendine çalışmayı severler ve kendi öğrenme becerilerinden emindirler. Diğer öğrencilerle çalışmaktan ziyade yalnız çalışmayı tercih ederler fakat diğerlerinin fikirlerini de dinlemeyi ihmal etmezler (Mc Colgin, 2000: 55). Bu tip öğrenciler oldukça meraklı ve kendine güvenen kişilerdir. İnternete dayalı uzaktan eğitim görüyorsa, simülasyonlar ve başka internet sitelerini ziyaret etme olanakları öğrenme sürecine olumlu yönde etki eder (Otrar, 2006: 48). Bu tip öğrencilerin sınıf tercihleri, kendi kendine çalışma programları ve öğrenci merkezli konu tasarımıdır (McColgin, 2000: 55).

b.Çekingen (Avoidant): Sınıf ortamında derse karşı ilgisiz ve bu ortamdaki sıkılan öğrenciler bu sınıfa girer. Öğrenmeyi sevmezler ve sınıf içi faaliyetlere katılmak istemezler. Bu tür öğrencilere eğitim vermek için, öğrendikleri şeylerin onlara hayatlarında ne kazandıracaklarını anlatmak gerekir. İnternet üzerinden yapılan eğitim en çok bu öğrencilere hitap eder (Otrar, 2006: 49).

c. İşbirlikli (Collaborative): İşbirlikli stile sahip öğrenciler öğrenmeye daha bir heveslidir, eğlenerek öğrenirler ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk alırlar (<http://www.usd.edu/~ssanto/grasha.html>). İşbirlikli stildeki öğrenciler, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi ister, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanır, yönlendirmeleri izler ve çevresine uyum sağlar (Güven, 2004: 39).

d.Bağımlı (Dependent): Bilgi edinmeye pek meraklı olmayan ve sadece kendisinden istenileni öğrenen öğrencilerdir. Öğretmenini ve arkadaşlarını destek kaynağı olarak görür, yapılacaklar için kendisine yol gösterecek bir otorite arar (Koçak, 2007: 24).

e.Rekabetçi (Competitive): Sınıfta diğerlerinden daha yüksek başarı gösterebilmek için çalışan öğrencilerdir. Başarılı olmak için sınıftaki diğer öğrencilerle rekabet etmeleri gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı severler ve sınıfta yaptıklarının dikkat çekmesini isterler (Koçak, 2007: 25).

f.Paylaşımçı (Participant): Bu tip öğrenciler diğer öğrencilerle fikirlerini ve yeteneklerini paylaşmayı severler. Bu öğrenciler öğretmenleriyle işbirliği yaparlar ve

arkadaş grubu içerisinde yer almayı severler (McColgin, 2000: 56). İşbirlikli öğrenciler, öğrenme sırasında paylaşımı, işbirliğini ve grup çalışmasını tercih ederler (Güven, 2004: 40).

Güven (2004)'e göre GRSLSS sınıflamasına göre öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejilerine bakıldığında; katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, genellikle tartışmalara katılarak soru sorma, öğrenme amaçlarını belirleme, değerlendirme yapma, satır altı çizme, materyali analiz ve sentez etme gibi yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini tercih ederler. Buna karşılık çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler, benzetim yaratma, kendi kendini değerlendirme ve bireysel yönelim gibi anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerin kimilerini kullanabilir. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler, küçük gruplar içinde tartışma, ders içeriğini gözden geçirme, grup içi etkileşimde bulunma gibi anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri kullanabilirler. Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, soru sorma, amaç belirleme gibi anlamayı izleme ve anlamlandırma stratejilerinden kullanabilirler. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretmenin gösterdiği yerlerin altını çizme, not alma gibi yineleme stratejilerini kullanırken, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, saha çok bireysel çalışmalar yapabileceği çizelge oluşturma, ana hatları belirleme gibi örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanırlar.

Bu ölçeğin sağladığı sonuçlara göre, bireyler bu kategorilerden birine daha çok eğilim gösterebilir de, eğitim ve olgunlaşma gibi süreçlerin bir uzantısı olarak, zaman içinde kişisel öğrenme tercihlerinin değişebileceği varsayılmaktadır. Kaldı ki, eğitsel süreçlerin niteliği de bu durumu etkileyebilir (Şimşek, 2007).

1.4. Eğitim-Öğretim Sürecinde Öğrenme Stilinin Önemi

Okullarda başarılı bir eğitim-öğretim faaliyetinin oluşup oluşmadığı, belirlenen amaçlara ulaşılması oranı ile ölçülebilir. Bu durum büyük oranda eğitim-öğretim faaliyetlerinin, öğrencinin öğrenme stillerindeki farklılığa göre düzenlenmesiyle sağlanabilir. Bir öğretmen için öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olması, sınıf içi uygulamalar için çok şeyleri ifade etmeli ve bir zenginlik olarak değerlendirilmelidir. Çünkü sınıfta her öğrencinin sahip olduğu farklı nitelikler öğretmenin hazırlayacağı eğitim-öğretim faaliyetlerindeki farklılıkları, dolayısıyla zenginliği ifade etmektedir. Öğrencilerin başarılı öğrenme gerçekleştirebilmeleri için öğretimde standartlaşmış öğrenme durumlarını uygulamaktan vazgeçilmesi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre farklı öğrenme durumlarının uygulanmasının önünün açılması gerekmektedir (Aydoğdu; Kesercioğlu, 2005:116).

Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı eğitim-öğretim uygulamasının yararlarının yanında sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öğrenme stillerine uygun olarak yapılacak eğitim-öğretim uygulamalarının yararları ve sınırlılıkları Tablo 1.3'te verilmiştir (Ekici, 2003: 87-88).

Tablo 1.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Dayalı Eğitim-Öğretim Uygulamasının Yararları Ve Sınırlılıkları

YARARLARI	SINIRLILIKLARI
1.Öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olur.	1. Öğretmenlerin öğrenme stillerini belirleme ve öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerine ait bilgilerden yararlanma yolları konusunda yeterli eğitim almaları gereklidir.
2.Sınıf içi düzeni bozan öğrenci davranışları çok düşük oranda gözlenir.	2.Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenci sayısı mümkün olduğu kadar az olmalıdır.
3.Öğretmenin yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırması sağlanır.	3.Okul şartları öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir.
4.Öğrencilerin özdenetim geliştirmelerine yardımcı olur.	4.Okulda öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekillerde ve miktarda araç-gereç bulunmalıdır.
5.Bireylerin yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olur.	5.Okul aile işbirliği düzenli olarak sürdürülmelidir.
6.Öğrencinin karar verme ve sorumluluk alma yetenekleri kazanmasını sağlar.	6.Öğrencilerin çok yönlü tanınmasına yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi gereklidir.
7.Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinden, başarı/başarısızlık durumlarından sorumlu olduklarından dolayı öğretim faaliyetlerini kendileri değerlendirebilirler.	7.Öğretmenin kendisini sürekli gelişen ve değişen eğitim sistemi içerisinde geliştirmesi gerekir.
8.Öğretmen, öğrencinin öğrenmesinde rehber görevindedir.	
9.Öğrencilere sunulan özgür çalışma ortamları sonucunda ilginç ve yaratıcı öğrenme ürünleri ortaya çıkabilir.	
10.Öğrenciler sadece tek bir öğrenme ortamı yoluyla bilgiyi almakla zorlanmadıklarından dolayı çoğu zaman öğrenmeye isteklidirler.	
11.Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireysel ve grup çalışmaları başta olmak üzere pek çok farklı öğretim yaklaşımlarına yer verilir.	
12.Öğrenci-öğrenci,öğrenci-öğretmen ilişkilerinde, fikirlerin ifade edilmesi, sınıf içi kararların alınması sonucu her açıdan demokratik bir sınıf atmosferi oluşmaktadır.	

Öğrenmek ve öğretmek için birçok yöntem ve teknik vardır. Herkes öğrenebilir ama herkes aynı şekilde öğrenemez. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolu açmalı, her öğrencinin bu yolu takip etmesi sağlanmalıdır. Ancak bu durum, öğrencinin tüm derslere karşı aynı yolu izleyeceği anlamına gelmemelidir. Dersin içeriğine göre öğrenci kendi öğrenme stilini bulmalıdır. Öğrenme stilleri, eğitim-öğretim sürecinde göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Öğrenmeyi ve öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerini, eğitimin esas unsurları olan öğrenci ve öğretmenlerin mutlaka bilmesi gerekmektedir.

İlköğretimin mihver derslerinden biri olan Fen ve Teknoloji dersi, özellikle öğrencinin kendi yaşantısını ortaya koyacak ve kendi öğrenme stilini bulmasına katkı sağlayacak bir içeriğe sahip olması bu derse farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Fen Bilgisi, bütün öğretim kademelerinde en çok zorlanılan derslerin başında gelir. Bu zorluğu aşmak ve dersi daha etkili ve verimli bir hâle getirmek için fen eğitimi programları öğrenci merkezli, deneye, araştırmaya, incelemeye dayalı etkinliklerden oluşturulmaya çalışılmıştır. Fakat tüm bu iyileştirme çalışmalarına rağmen hem öğrencinin, hem de öğretmenin fen konularına ilişkin içten bir çekingенliği vardır. Oysa fen konuları çocuğun doğasına en yatkın konulardır. Fen kitabındaki mevcut temaların isimlerine bakıldığında bu temaların içerdiği konuların çocuğun kendi yakın çevresi ile ilgili olduğu görülür (Kaptan, ____: 8). Bu da fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarına katkı sağlayacak bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir.

1.5. Fen ve Teknoloji Programının Eğitimdeki Rolü ve Önemi

Öğrenciler, ilköğretime başlamalarıyla birlikte eğitim hayatları boyunca karşılarına çıkacak olan derslerin temel bilgilerini almaya başlarlar ve gerekli alt yapıyı kendilerinde oluşturmaya çalışırlar. Aldıkları temel bilgiler ışığında kendi öğrenme tercihlerini belirlerler ve eğitsel süreçlerinin niteliği de şekillenmiş olur. Buradan yola çıkılarak, yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek adına bir araç olarak kullanılan, Sınıf Öğretmenliği programında yer alan Fen ve Teknoloji Öğretimi dersine yönelik, ilköğretimin mihver derslerinden biri olan Fen ve Teknoloji dersi, Topsakal (2005)'a göre öğrencilerin araştırma – sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin kombinasyonudur.

Öğrencilerin kendi ilgi alanlarını belirlemesinde, buna bağlı olarak Fen ve Teknoloji dersine yönelik göstereceği tutum, onun öğrenme alt yapısını oluşturmasında etkili bir rol oynayacaktır.

İlköğretim okullarında; Fen ve Teknoloji adı altında işlenen dersler, öğrencilere daha sonraki öğretim kademelerinde temel teşkil eden bilgileri kazandırmasının yanında; onların, içinde yaşadıkları çevreye daha iyi uyum sağlamalarını amaçlar. Ayrıca ilköğretimin ikinci kademesinde okutulan Fen Bilgisi dersleri, öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi ve kabiliyetlerinin ortaya çıkması açısından da son derece

önemlidir. Zira kendini ve ilgi sahasını tanıyan, hangi derse nasıl çalışacağını bilen öğrencilerin, meslek seçiminde daha akılcı davranmaları beklenir. Dolayısıyla, fen dersleri öğrencilerin meslek seçiminde de onlara yardımcı olmaktadır (Akgün, 2004: 11). Programın temel anlayışında (vizyonunda) ise aşağıdaki hususlar ön plana çıkarılmıştır (Çepni, 2005: 15):

- Az bilgi özdür.
- Tüm fen ve teknoloji okuryazarlığı boyutlarını kapsamıştır.
- Öğrenmede yapılandırmacı öğrenme teorisi esas alınmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları esas alınmıştır.
- Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim seviyeleri gözlemlenmiştir.
- Sarmallık ilkesi esas alınmıştır.
- Programın, ilgili diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğü gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak; Fen ve Teknoloji eğitimi okul öncesi dönemde başlayıp, gelişerek devam etmesi gereken bir süreçtir; böylece öğrencilerin eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren ve daha sonraki yıllarda da devam edecek bu süreçte bilimsel araştırmalar yaparken fen alanındaki yeterliliklerini geliştirmeleri gerekir (NCREL, 1996).

İlköğretim programı içerisinde birinci kademenin dördüncü sınıfında verilmeye başlanan ve bu denli büyük öneme sahip olan fen ve teknoloji dersinin öğretiminin, nasıl yapılacağı konusunda gerekli eğitimi almakta olan sınıf öğretmenliği bölümünde yer alan öğretmen adaylarının da, bu derse gerekli ilgiyi gösterip göstermediği son derece önemlidir.

Genel olarak anlatılmaya çalışılan, kendi öğrenme stilini bilen bir öğrencinin, neye nasıl çalışması gerektiği bilincine vardığı ve kendi çalışma stratejisini karşılaştığı her duruma göre şekillendirecek kapasitede olduğu; bu seviyeye ulaşmasında fen ve teknoloji dersinin içeriği, hem öğrencilere hem de öğretmenlere büyük imkânlar tanıdığı sonucudur.

Öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey ailesinden, öğretmeninden ve genel anlamda çevresinden destek alır. Ancak özünde birey kendisi öğrenmeyi gerçekleştirir. Gerçekleşen bu öğrenmenin işlevsel ve kalıcı olabilmesi için birey kendisinin farkında olması gerekir. Bu farkındalık sadece fen alanında değil; tüm

alanlarda olmalıdır. Çünkü birey bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve nörofizyolojik özellikleriyle bir bütündür.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim-öğretimdeki değişim ve yenilik politikalarında önemli olan tekdüzelik ile bireysel farklılıklar arasında ince dengeyi sağlamak olmalıdır. Çünkü, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadan yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri pek çok öğrenciye ciddi anlamda zarar verebilmektedir. Tavsiye edilen ideal eğitim-öğretim yöntemi bile bütün öğrencilere uygun olmayabilir. Dolayısıyla her öğrenciye eşit ölçüde uyacak ideal bir öğretim yöntemi yoktur. Keza, öğrenmenin de tek bir yolu yoktur. Bireysel farklılıklara bağlı olarak farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrenciler zayıf ve güçlü yönleriyle eğitim-öğretim ortamlarına katılmaktadır (Aydoğdu; Kesercioğlu, 2003: 115-116).

Bireylerin öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme-öğretme süreci için çok önemlidir. Babadoğan (2000)'a göre eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir.

Öğrenme stilleri belirlenmiş öğrencilerin akademik anlamda başarılarının arttığı ile ilgili çalışmalar 1960'lara dayanmaktadır. Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar, genellikle ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerine olduğu görülmüş; öğretmen adayları üzerinde öğrenme stillerine yönelik çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle fen ve teknoloji öğretimi dersi üzerine incelendiğinde ise; öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve başarılarının ilişkilendirilmesiyle ilgili bir çalışmanın yapılmamış olması; öğretmenin öğrenme stili ile öğrenenin öğrenme stilleri arasında yanlış bir eşleşme olursa bunun hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumsuz sonuçlar doğuracağından yola çıkarak, bunun sonucunda öğrencilerin, derste sıkılma ve dikkatlerini kaybetme, sınavlardan zayıf alma, dersten gözleri korkma ve hatta kendilerini bu alanda iyi hissetmeyerek derse çalışmaktan vazgeçme gibi olumsuz sonuçlar, öğretmenler açısından da öğrenme stillerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ne gibi bir ilişkinin olduğunu göstermek, bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Çünkü bir öğretmen

bilmelidir ki; öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme düzeyleri, öğrenme stratejileri ve ilgi alanları onun ders sürecinin planlanmasını etkileyecektir.

1.7. ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi alanları öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntem-tekniklerin belirlenmesinde son derece önemlidir. Öğrenciler üzerinde daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanabilmesi açısından öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bu stillere yönelik öğrenme çevresinin oluşturulması esastır. Bu öğrenme çevresini, mesleğe atılmadan önce kendi içlerinde tespit ederek, ileride kendi öğrencileri üzerinde daha kalıcı bir öğrenmeyi sağlayabilmeleri adına, fen ve teknoloji öğretimi dersi alan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

1.8. PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki hangi düzeydedir?

1.9. ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyetlerine ve öğrenme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
3. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
4. Çekingen/Kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
5. Paylaşan/Katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
6. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
7. Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?

1.10. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesinde, veri toplama araçındaki maddelerle sınırlıdır.
2. Araştırmada, akademik başarıya etki eden diğer faktörlerin sonuç üzerindeki olası etkileri dikkate alınmamıştır.
3. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırma, 2007 - 2008 Eğitim-Öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

11. SAYILTILAR

1. Araştırmada, sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğretmen adayları, ölçeği yanıtlarlarken verdikleri cevaplarda samimi ve objektif davranmışlardır.
2. Seçilen araştırma yöntemi, sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi dersine ilişkin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek niteliktedir.

1.12. TANIMLAR

Öğrenme: Öğrenme, sürekliliği olan, denge arayışı içerisinde hareket eden ve bireyin kaçınılmaz bir değişimi hayat boyunca yaşaması gereken bir süreçtir.

Öğrenme Stili: En genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren, öğrenme tarzı, üslûbudur.

Akademik Başarı: “Muvaffakiyet ve üstesinden gelme” anlamı taşıyan başarı, “okul ortamında belirli bir ders veya akademik programdan bireyin ne derecede yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir (Özguven, 1998).

Bireysel Farklılıklar: Bireysel farklılıklar kavramı, çeşitli kişisel özellikleri ifade etmektedir (Aydoğdu; Kesercioğlu, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik birçok çalışma yapılmasına rağmen, yurt içinde öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır.

Kılıç (2002)' in "Baskın Öğrenme Stillerinin Öğrenme Etkinliklerindeki Tercihlere ve Akademik Başarıya Etkisi" adlı çalışmasında öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri eşleştirmelerinin Türkiye koşullarında ve yükseköğretim düzeyinde web temelli öğrenme ortamında uygulanabilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmada Ankara Üniversitesi'ne devam eden 118 öğrenci denek grubunu oluşturmuştur. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile araştırmacı tarafından her bir öğrenme stili için geliştirilen uygun öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı araştırmanın sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümleyici öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin sayısı oldukça az bulunmuştur. Öğrenme stilleri ile tercih edilen öğrenme etkinlikleri arasında neden-sonuç ilişkisinin olmadığı ulaşılan başka bir sonuçtur. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğrenme etkinliklerinin onların başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu da ortaya çıkmıştır.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Örnekleme Bolu ve Mardin'de bulunan iki ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha öğrenme stilleri ölçeğine göre katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenenler biçiminde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe dersi başarıları, onların karne notlarına göre belirlenmiştir. Tüm derslerde katılımcı ve bağımsız öğrenme stili ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı

ilişki olduğu ve bu durumun araştırmada seçilen her iki ilde de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tepehan (2004) bu araştırmada, Deniz Harp Okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise kaynağı ve lisans ders grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Deniz Harp Okulu Komutanlığı'nın 1'inci sınıfında öğrenim gören 231 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla; Nurettin Şimşek tarafından ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla 2002 yılında geliştirilen "BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri" kullanılmıştır. Söz konusu envanter, uygulanan grubun öğrenme sırasında kullandığı öğrenme ortamı ve yöntemlerine ilişkin olarak, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini; bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç temel öğrenme stiline ayırmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin olarak da, 2003-2004 eğitim ve öğretim yılı 1'inci dönem sonu notları kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Deniz Harp Okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin BİG 16 Öğrenme Stilleri Envanterinden aldıkları görsel, işitsel ve bedensel stil puan ortalamaları arasında. 05 anlamlılık düzeyinde en yüksek olanın, "görsel öğrenme stili" puanları olduğu tespit edilmiştir.
- Deniz Harp Okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin envanterden aldıkları öğrenme stili puanları ile ders gruplarına göre akademik başarıları arasında. 05 anlamlılık düzeyinde bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve yalnızca "savaş beden eğitimi dersi notları" ile "bedensel öğrenme stil puanları" arasında ve yine "savaş beden eğitimi dersi notları" ile görsel öğrenme stili puanları" arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Farklı öğrenme stili gruplarındaki öğrencilerin, belirli bir ders grubuna ait akademik başarıları arasında. 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bilgin, Karaduman ve Durmuş (2004) tarafından "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması ve Okuldaki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe bulunan 83

öğrenciye yapılan araştırma sonucuna göre ise öğrencilerin işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilinde 6.sınıftan 8.sınıfa doğru bir azalma görülürken, rekabetçi öğrenme stilinde artma görülmektedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin pasif öğrenme stili ve başarı ortalamaları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuşken, işbirlikli öğrenme stili ile başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Yazıcı (2004), “Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 102 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile araştırmacı tarafından geliştirilen Matematik Başarı Testi uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematik başarıları arasında. 05 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur.

Kılıç ve Karadeniz (2004), “Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi” adlı makalelerinde öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisini incelemiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı da, internet ortamında; öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili gibi bireysel farklılıklarının, bu ortamlarda kullandıkları gezinme stratejilerine başarılarına olan etkisine olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularının sonuçlarına göre, cinsiyetin ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarı üzerinde etkisi olmadığı gözlenmiştir. Başarının gezinme stratejisinden, cinsiyetten ve öğrenme stilinden bağımsız olarak yüksek çıkması, sitenin yapısının her öğrenme stiline sahip öğrenciye uygun olarak tasarlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Babadoğan ve Arslan (2005) yılında yaptıkları “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi” adlı makalelerinde, 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri profillerini belirleyerek yaş ve cinsiyete göre öğrenme stillerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek ve öğrenme stilleriyle başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada Kolb öğrenme stili envanterini kullanan araştırmacıların elde ettiği sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunluğunun ayrıştırıcı ve daha sonra özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenenler, derslere göre düzenlenen program anlayışının istediği tipine uygun olduğu

tespit edilmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenenler ise bilgi kaynağını öğretmen olarak görürler. Yapılan çalışmaya göre, öğretmenleri sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili bilgilendirmeye yönelik çalışmalar, onlara hem sınıflarındaki öğrenci profillerini belirlemelerinde hem de uygun öğretim yöntemlerini kullanmalarında önemli katkılar sağlayacaktır.

Hasırcı, (2005)'in "Görsel Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Öğretimin Akadmik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" adlı makalesinde, ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde yaparak, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren öğrenme stillerinin farkına vardırılmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda ilköğretimin üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinin öğretimi sırasında öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre yapılan öğretim ile geleneksel yöntemlere göre düzenlenen öğretimin öğrenci başarıları ve kalıcılık üzerindeki etkisi belirlenmiştir ve ulaşılan sonuçlar; 2004 yılında Hayat Bilgisi programında yapılan değişiklikler göz önüne alındığında öğrenme öğretme sürecinde, öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konuda donanımlı olarak mezun olmaları için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca hizmetteki yönetici, denetici ve öğretmenlerin bu konuda bilgilencmeleri ve öğrenme öğretme sürecinde öğrenme stillerinin işlevsel olarak dikkate alınması için gerekli seminerler düzenlenmelidir. Geleneksel programın uygulanmakta olduğu 2004 yılında bu çalışmanın yapılmış olması da gösteriyor ki; öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini tespit edilmesi ve bu şekilde onlara çalışma ortamlarının sağlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Peker (2005)'in yapmış olduğu "İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında Kolb öğrenme stili envanteri kullanarak, matematik öğretmenliğini kazanan 155 birinci sınıf öğrencisinin öğrenme stilleri belirlenmiş ve ÖSS'de yapmış oldukları matematik netleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin yarıdan fazlasının (%65,8) Kolb öğrenme stiline göre ikinci tip öğrenenler olduğu, genelde geleneksel öğretimin yapıldığı Türkiye'de bu öğretim yöntemine uygun öğrenme stillerinin daha fazla yer aldığı görülmüştür. Çalışma elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme stillerinden haberdar olmaları, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden birisinin de öğrencilerin öğrenme stilleri olduğunun öğretmenlerce bilinmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Otrar (2006)'da yaptığı “Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında öğrenme stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları ve ÖSS başarıları arasındaki ilişkiyi ve buna ek olarak öğrenme stillerinin okul başarıları ve ÖSS puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla birbirini tamamlayan iki farklı çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmanın amacı; Türkiye koşullarına uygun, geçerli ve güvenilir bir “öğrenme stilleri ölçeği” geliştirilmesi, ikincisi ise, öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısındaki ilişkiyi araştırmaktır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak öncelikle belirtilmesi gereken husus yetenekler ve öğrenme stillerinin birbirinden tamamen bağımsız olmadığına saptanmış olmasıdır. Ortaya konulan yordamsal güç bu karşılıklı etkileşimi somutlaştırmaktadır. Yeteneklerle öğrenme stillerinin ilişkisi bulunması öte yandan her ikisinin akademik başarı üzerinde ortak etkilerinin olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, yeteneklerin dikkate alınmasıyla yapılan her türlü yönlendirmede öğrenme stillerinin de dikkate alınması yönlendirmenin amacına ulaşılabilirliğini etkileyebilecektir.

Koçak (2007)'ın “İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı tezinde belli bir grup öğrencinin öğrenme stillerini belirleyip, bu farklılıkların akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmada elde edilen veriler ışığındaki bulgulardan yola çıkarak ortaya konan sonuçlarda, öğrenme stillerinin öğrenilmesi başarılı öğrencilerin başarısını arttırdığı gibi, başarısız öğrencilerin başarılarını da artırır. Ancak bunun için öğretimsel işlemlerin ve öğretim çevresinin bulgulara göre yeniden düzenlenmesi gerekir.

Öğretmenlerin Grasha-Reichmann öğrenme stillerine uygun ders ortamı hazırlamak istemeleri durumunda şu üç seçenekleri bulunmaktadır:

- Derslerinde belirli stilleri karşılayan plan uygulamaları yapmaları gerektiğidir.
- Derslerde öğrencilerin öğrenme stillerini çaprazlayarak daha yaratıcı bir öğretim ortamı sağlamalıdır.
- Öğrencilerin hem baskın olan öğrenme stilleriyle hem de baskın olmayan öğrenme stilleriyle çalışabilecekleri ders ortamı sağlamalıdır.

Sidekli ve Gökbulut (2007) yılında yaptıkları “Sınıf Öğretmeni ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, fen dersinde başarılı olmayı etkileyen birçok faktörün olduğu ve bu faktörlerden birisinin de öğrencilerin fen kaygısı, diğer bir ifadeyle fen korkusu olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılara göre fen kaygısının sebeplerinden birisi kişisel sebepler altında bulunan fen dersine yönelik tutumlardır ve bu tutumları olumlu hale getirmek için pek çok faktörün göz önünde bulundurulması gerekir. Her sınıfta tek tip öğrenen olmadığı için diğer öğrenme stillerine sahip öğrenciler de kendilerine uygun öğretim yapılmasını beklemektedirler. Bu durum, ilköğretimin birinci kademesinden üniversiteye hatta çalışanların hizmet-içi eğitimlerine kadar birçok düzeyde dikkate alınması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğrenme stilleri ile fen kaygısı arasında ilişki olduğu, öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının fen kaygısının arttığı ortaya konulmuştur.

Oluk, Sambur ve Can (2007)’ın yapmış oldukları “Farklı alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması” adlı çalışmalarının amacı, öğretmen adaylarının öğrenme ortamının buna göre düzenlenmelerini sağlamak için öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanlarına da bu sonuçları bildirmek ve farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerini karşılaştırmaktır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe Öğretmenliği’nde en çok sözel öğrenme stili (%40), Fen Bilgisi öğretmen adaylarında en çok mantıksal stili (%44) olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde ise en çok sosyal öğrenme stiline (%38) ulaşılmıştır ve Sınıf Öğretmen adaylarının farklı öğrenme stillerindeki yüzdeler dağılımları birbirine yakın bulunmuştur. Öğrencilere hangi öğrenme stiline sahip oldukları, bu öğrenme stiline özellikleri ve sahip oldukları stili öğrenme yaşantılarında nasıl kullanacakları analiz sonuçlarına dayanılarak uzman kişilerce açıklanmıştır.

Kaya (2007)’nın “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı, 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 ile araştırma doğrultusunda önerilerde bulunmaktır. Araştırma, ikinci kademe öğrenim gören 687 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Öğrenme Stillerine Dayalı

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlar ise; öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak sınıf ve başarı düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bolat (2007)'in yapmış olduğu “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon Başarı Düzeyleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma evrenini Ankara ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Motivasyonu Anketi ve Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yurt dışında yapılan araştırmalar kapsamına alınan çalışmalar arasındaki Grasha (1972), Andrews (1981), Diaz (1999) ve Ünal (2005)'in araştırmaları Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği üzerine yapılan araştırmalardır.

Grasha (1972)'nin yapmış olduğu “Observations on Relating Teaching Goals to Students Response Styles and Classrooms Methods” adlı çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinde değişiklik olabilmesi için belirli öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerektiğinden; işbirlikli ve paylaşımcı öğrenme stili zayıf olan öğrencilere, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının etkili olacağından ve iyi yapılandırılmış bağımsız çalışma ödevlerinin öğrencilerin bağımsız öğrenme stillerinin gelişmesine veya çok suskun, pasif öğrencileri katılıma teşvik edeceğinden bahsetmiştir.

G. Domino (1979) ise 100 kolej öğrencisini kapsayan bir araştırma yapmıştır. Kendi tercih ettikleri stilde öğrenim gören öğrencilerin başarıları, kendi yönelimlerinden farklı öğrenim gören öğrencilerin başarılarından daha yüksek bulunmuştur.

Andrews (1981) yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre öğrencilerden işbirlikli, katılımcı ve bağımlı öğrenme stilleri yüksek olan bireylere gruplar halinde çalışma ve diğer öğrencilerden öğrenme daha etkili iken; bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stili yüksek olan öğrenciler için ise çalışma kağıtları, okuma çalışmaları ve anlatım daha faydalıdır.

Miller, Alway ve McKinley (1987), öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Ölçme aracı olarak Schmeck (1977) tarafından geliştirilen “Öğrenme Süreçleri Envanteri” 109 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Envanter dört kademededen oluşturulmuştur. Öğrenciler akademik başarılarına göre başarılı (3.00 -4.00), orta (2.00 -2.99) ve başarısız (0 -1.99) olarak üç grupta toplanmıştır. Bulgular akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin her kademedeki ortalamalarının başarısız öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

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

Dunn, Giannitti, Murray, Rossi ve Quinn (1990), öğrenme stillerinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma Amerikan ortaokul öğrencilerinin sosyal çalışmalarında yalnız ya da arkadaşlarıyla birlikte öğrenme tercihlerine bağlı olarak akademik başarıları ve tutumları ölçülmüştür. Analizler tek başına öğrenme koşulları altında yalnız öğrenmeyi tercih eden öğrenciler ile arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bununla beraber herhangi bir tercihi olmayan öğrencilerin de tek başlarına öğrenme durumlarında, arkadaşlarıyla birlikte öğrenme durumlarından daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, kendi öğrenme durumlarını kendileri tercih eden öğrencilerin daha olumlu tutumlar geliştirdikleri; tercihleri olmayan öğrencilerin yalnız öğrenme durumlarında daha olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Hiçbir tercihi olmayan yetişkinlerin de bağımsız olarak daha iyi öğrendikleri saptanmıştır.

Farrell-Moskwa ve Claire (1992)'nin “Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında bildiri kartları ve standardize edilmiş testler ile öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon sorgulanmıştır. Araştırma orta kesim bölgesinden bir ortaokulda okuyan 58 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Brown ve Cooper tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri bu gruba uygulanmıştır ve öğrencilerin akademik ortalamaları ve Kaliforniya Başarı Testi sonuçları onların kişisel etkinlik dosyalarından elde edilmiştir. Sonuç olarak genel anlamda öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında kayda değer önemli bir sonuç yoktur; ancak öğrenciler bireysel olarak yapmış oldukları çalışmalar tek tek incelendiğinde öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında kaçınılmaz bir ilişki görülmüştür.

Nelson vd. (1993) öğrenme stilleri ile öğrencilerin not ortalaması arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sürecinde katılımcıların bir bölümü, öğrenme stili konusunda uygulamalı bir seminere katılmışlardır. Bu eğitim sırasında önce öğrenme stili ölçeği doldurmuşlar, ardından öğrenme stilleri konusunda bir altyapı geliştirmişler ve son olarak kendi bireysel öğrenme stillerini besleyecek stratejiler hakkında farkındalık kazanmışlardır. Öğrenme biçimi konusunda eğitime katılanlar, böyle bir eğitim almayanlardan daha yüksek not ortalamasına ulaşmışlardır. Ayrıca, eğitime katılan öğrenciler, üniversite eğitimlerini sürdürme konusunda daha kararlı olma eğilimi göstermişlerdir.

Matthews (1996), “Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Akademik Başarı Algıları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu ilişki öğrencilerin, cinsiyetine, etnik kökenine ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma farklı sınıflara devam eden 6218 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplandığı bir öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, etnik kökenleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yine öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, bir başka deyişle akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında da bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

GRSLSS ölçeğini kullanan Diaz (1999) yaptığı “İki Farklı Sınıftaki Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında uzaktan eğitim alan ve sınıf içi

eğitim alan öğrenciler arasında en yüksek anlamlı farkı bağımsız ve bağımlı öğrenme stillerinde bulmuştur. Sınıf içindeki öğrenciler diğer öğrencilere göre daha bağımlıdır. Bu uzaktan eğitimin özellikle bağımsız öğrencilere daha çekici geldiğini göstermektedir. Diaz'ın araştırmasındaki sonuçlara göre ğretmen ders planını hazırlarken daha çok tercih edilen (bağımsız, bağımlı, işbirlikli ve katılımcı) ğrenme stillerine yer vermelidir.

Collinson (2000) tarafından yapılan “İlköğretim ğrencilerinin 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, öğleden sonra çalışmayı tercih etme konusunda aynı özellikleri taşımaktadırlar ve bu durum onların başarılarına göre de anlamlı şekilde değişmemektedir. Öğrenciler, ğleden sonra en yüksek enerjiye sahiptirler, evde öğrenmeye açıktırlar. Düşük başarılı öğrenciler daha formal öğrenme ortamlarını ve geleneksel sınıfları tercih etmektedirler.

McColgin (2000)’in yılında yapmış olduğu çalışmanın amacı, öğrencilerin akademik başarıları, hatırdaki kalan öğrenme ürünleri üzerinde öğrenme stilleriyle ğretim yöntemleri arasındaki etkileri incelemektir. Bunun yanında öğrencilerin bazı karakteristik özellikleri de inceleme de yer almıştır. Bunlar; yaş, geçmişteki akademik başarıları ve derste ortaya koydukları performanstır. Ayrıca ğretim elemanları tarafından kullanılan ğretim yöntemleri de bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın evrenini üniversitede birinci sınıfa kayır yaptıran öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci profillerini ortaya çıkarmak için, GRSLSS envanteri kullanılmıştır. Akademik başarılarında ise ele alınan programdaki ortalama puanları dikkate alınmıştır. Çalışmanın sonucu olarak ortaya konan öneriler, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki başarılarının arttırılmasında yapısal stratejilerin kullanılması ve tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca ğrencilerin akademik ve kişisel profillerinin neler olduğunun, süreçte daha aktif rol alabilmeleri adına onları bilgilendirmek gerekir.

Sayder (2000) lise ğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularında ise; lise ğrencilerinin büyük çoğunluğunun dokunsal/devimsel oldukları ve en iyi öğrenme yollarının sadece dinleyerek, izleyerek olmadığı, sınıfta bir şeyler yaparak öğrenme olduğu belirtilmektedir. Bir diğer çoğunluğu ise, küresel (evrensel) stile sahip öğrencilerdir. Okuma testinden yüksek alan öğrencilerin ise mantık stiline sahip

oldukları belirtilmektedir. Ayrıca akademik başarı ile cinsiyet arasında da önemli bulgulara rastlanmaktadır. Kız öğrenciler, öğrenme stillerinin dil, görsel alanlar, kendi kendini güdüleme, ısrarcı, analitik, sessiz ve yalnız çalışma boyutlarında erkek öğrenciler ise; öğrenme stillerinin devinimsel, mantıklı, uzaysal ve başkaları ile çalışma boyutlarında daha güçlüdürler.

Gadt-Johnson ve Price (2000) tarafından dokunsal öğrenme çevresini tercih eden öğrencilerle, tercih etmeyen öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler öğrenme stilleri ölçeğini tamamlamışlar ve daha sonra bu öğrenciler dokunsal ölçek skorları temel alınarak iki gruba ayrılmışlardır. Bu araştırma göstermektedir ki akademik başarı ile bireysel öğrenme stili arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu çalışmanın sonucuna göre, yüksek dokunsal tercihlili öğrencilerin öğrenmeleri, düşük tercihlili olanlardan anlamlı şekilde farklıdır. Bu da şunu gerektirmektedir; öğretmenler öğrencilerin bireysel öğrenme stilleriyle ilgili beklentilerini ve öğrenme çevresini yapılandırmak durumundadır.

GRSLSS ölçeğini kullanan Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)'ın "Kimya Ulusal Araştırma Bilimi Öğretimindeki Lise Öğrencilerinin Başarıları ve Tutumlarının Öğrenme Stilleri Üzerine Etkisi" adlı çalışmalarında yapmış oldukları araştırmanın sonucu, 179 lise 1. sınıf ve 151 lise 2. sınıf öğrencileri ile kimya dersinde yaptıkları çalışmada; öğrencilerin bağımsız, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stillerinin, öğrencilerin kimya dersindeki başarılarında ve tutumlarında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003), tarafından kolej öğrencilerinin farklı disiplin dallarına göre öğrenme tercihleri araştırılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve akademik başarının öğrenme stilleri üstünde oynadığı rol de incelenmiştir. Araştırmada Kolb'ün öğrenme stilleri ölçeği kullanılarak 47 erkek ve 58 bayan olmak üzere 105 kolej öğrencisine, (matematik, fen, İngilizce ve sosyal bilimler) 4 bilim dalında uygulanmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin öğrenme tercihleri ile bilim dalları arasında önemli farklılıklar belirlenirken, cinsiyetler arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin akademik başarıları öğrenme stillerine göre değiştiği de bulgular arasındadır.

Web tabanlı öğretim ile sınıf içi öğretim konularında çalışan, öğrenme sonuçlarını ve derslere yönelik doyumlarını her iki grupta da nicel ve nitel boyutlarıyla inceleyen ve GRSLSS ölçeğini kullanan Ünal (2005) "*Comparing The Learning Outcomes And Course Satisfaction Of Web Based vs. Classroom based Instruction*" adlı

alışmasında ise derse katılan ve internetten takip eden öğrencilerin başarısında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve sınıfta eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin katılımcı, işbirlikli, bağımlı ve bağımsız olduğunu göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin çözümlenmesi ve analizi yer almaktadır.

3.1. YÖNTEM

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002: 77-79).

Araştırmanın amacı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemektir.

3.2. EVREN

Bu araştırmanın evrenini 2007 - 2008 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Evrene ait istatistikî bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Evrenin Şubelere Göre Dağılımı

Şube	N	%
Normal Öğretim		
3/A	36	9.8
3/B	40	10.9
3/C	41	11.2
3/D	44	12.0
3/E	45	12.3
İkinci Öğretim		
3/A	40	10.9
3/B	44	12.0
3/C	40	10.9
3/D	37	10.1
Toplam	367	100

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 367 öğrenci arasından random yoluyla seçilen 278 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada, evreni oluşturan 367 öğrenci sayısına göre hesaplanan minimum örneklem 187 öğrenci olup, 278 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemdeki öğrenci sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır (Balci, 1995: 111).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Tablo 3.2. Örneklemin Şubelere Göre Dağılımı

Şube	N	%
Normal Öğretim		
3/A	30	10.8
3/B	36	12.9
3/C	33	11.9
3/D	31	11.2
3/E	34	12.2
İkinci Öğretim		
3/A	26	9.4
3/B	38	13.7
3/C	33	11.9
3/D	17	6.1
Toplam	278	100

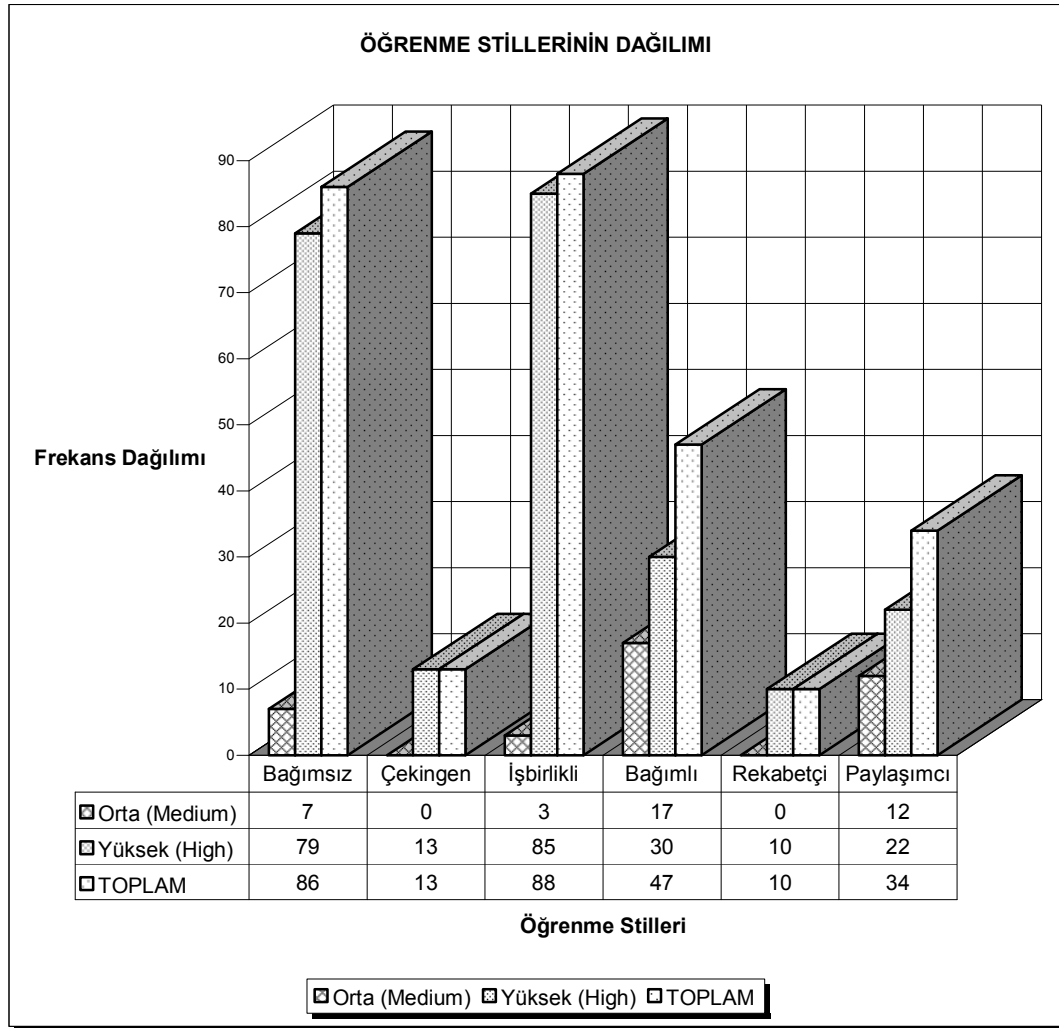
Araştırmada 278 örneklem sayısına ulaşılarak araştırma, evrenin %74.5'ini yansıtmaktadır.

Tablo 3.3. Örneklemin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	142	51.1
Erkek	136	48.9
Toplam	278	100

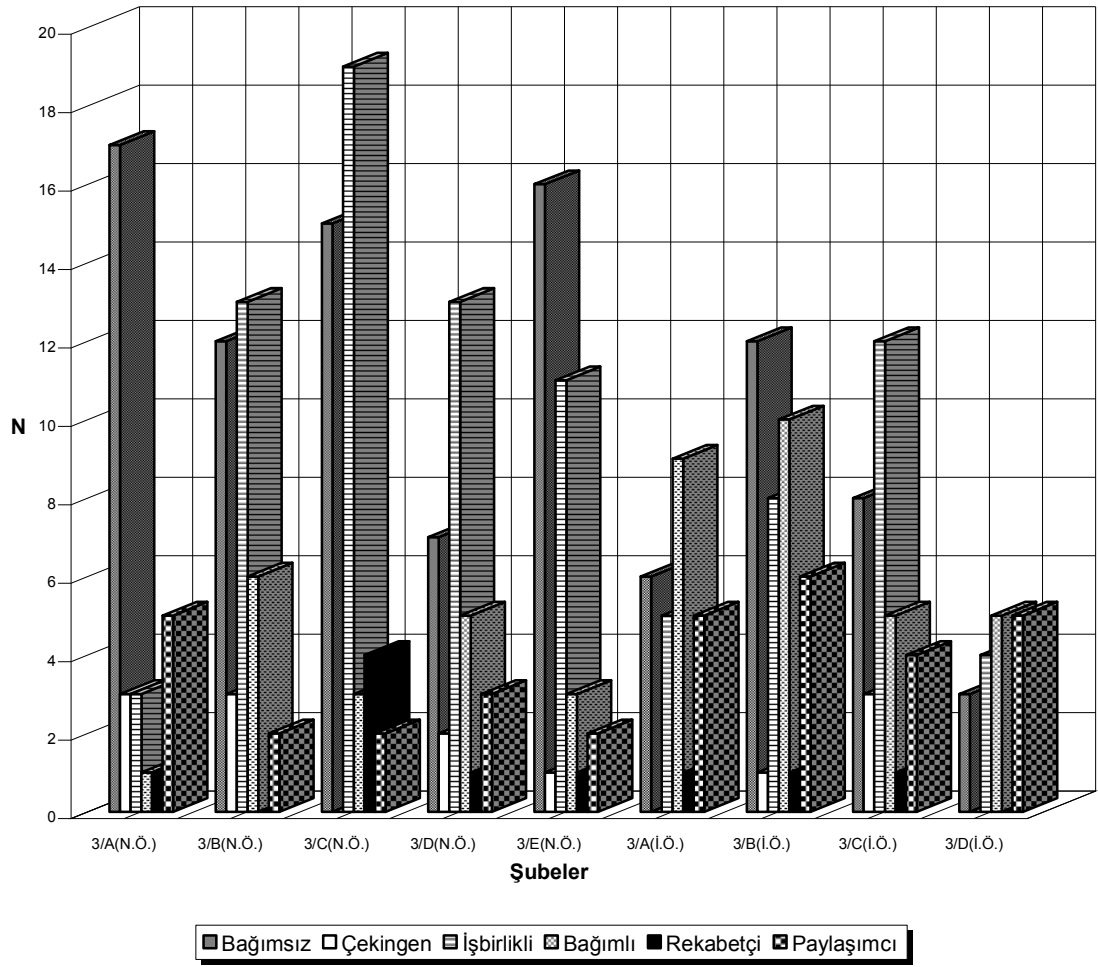
Tablo 3.3' te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır. Araştırmaya katılanların %51.1'ini kız öğrenciler oluştururken, %48.9'unu erkek öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubunun cinsiyet açısından dengeli dağılımı göze çarpmaktadır.

Grafik 3.1. Öğrenme Stillerinin Örneklem Grubu İçerisindeki Dağılımı

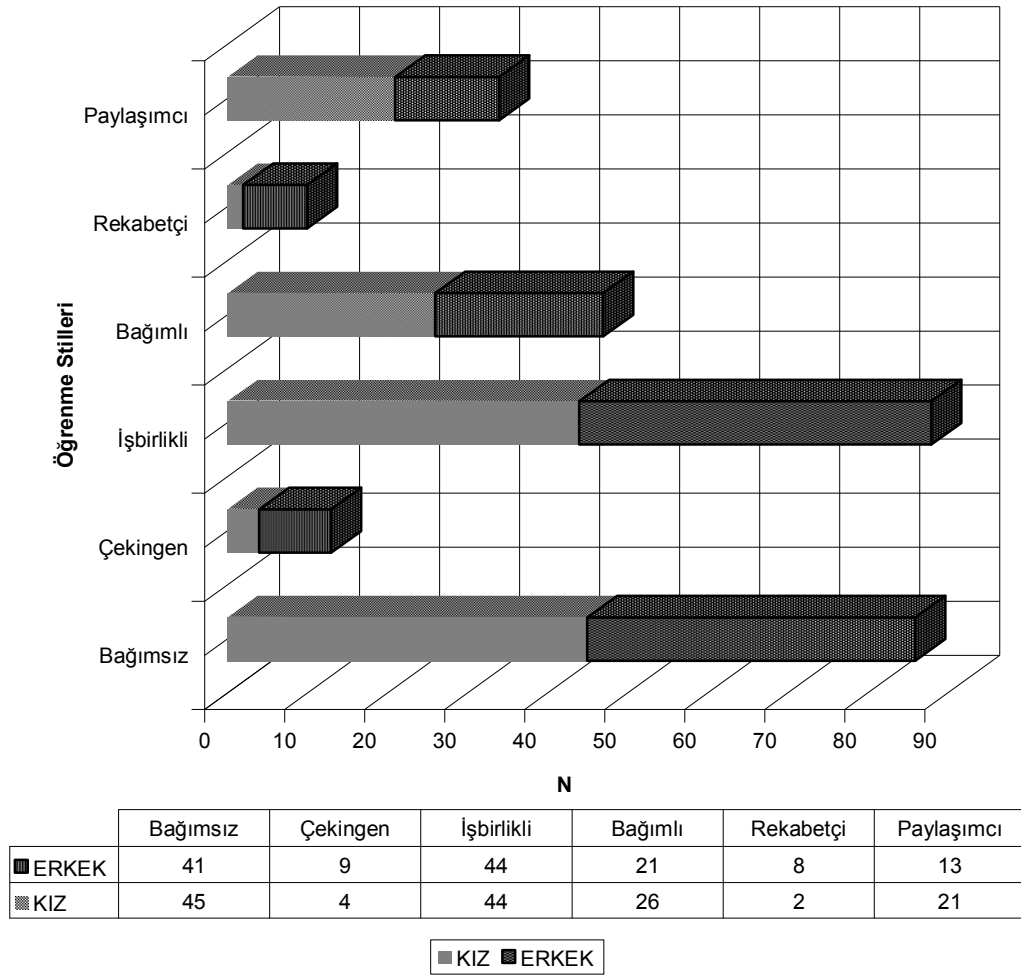


Öğrenme stillerinin örneklem grubu içerisindeki dağılımına bakıldığında işbirlikli öğrenme ve bağımsız öğrenme stillerinin diğer öğrenme stillerine göre yüksek oranda çıkmış olması; bunun yanında çekingen öğrenme ve rekabetçi öğrenme stillerinin ise çok düşük oranda çıktığı görülmektedir. Bağımlı öğrenme ve paylaşımçı öğrenme stilleri ise kendilerine göre dengeli bir dağılım göstermişlerdir. Altı öğrenme stilinin de hesaplandığı, ancak en yüksek düzeye sahip öğrenme stilinin baz alındığı çalışmada “Düşük” düzeyde öğrenme stilleri Grafik 3.1’e dahil edilmemiştir. Çekingen öğrenme ve rekabetçi öğrenme stillerinde en yüksek düzeyin “Orta” seviyede çıkmamış olması, bu kategoriye giren öğrencilerin az sayıda olmasına rağmen tamamının “Yüksek” düzeyde çıkmış olması araştırmanın bir başka dikkat çekici unsurunu oluşturmaktadır. Çalışmadaki öğrenme stillerinin “Düşük”, “Orta” ve “Yüksek” düzeylerinin hangi aralıklara göre belirlendiği Tablo 3.5’te verilmiştir (Bkz. Tablo 3.5).

Grafik 3.2. Öğrenme Stillerinin Şubelere Göre Dağılımı



Öğrenme stillerinin şubelere göre dağılımı incelendiğinde 3 şubede bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin, 4 şubede işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin, 1 şubede ise bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısının en fazla olduğu görülmektedir. Son şubede ise bağımlı öğrenme ile paylaşımçı öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısının birbirine eşit olduğu görülmüştür. Genel toplama bakıldığında en az sayıya sahip çekingen öğrenme ve rekabetçi öğrenme stilleri şubeler bazında da baskın çıkmamıştır. Buna karşılık 3 şubede çekingen öğrenme stiline sahip öğrenci, 2 şubede de rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenci çıkmamıştır. Yine son şubede bu iki öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Grafik 3.3. Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, ilk göze çarpan işbirlikli öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrenci dağılımının eşit olmasıdır. Tüm öğrenme stillerinde kız-erkek dağılımı kendi içlerinde dengeli bir dağılım göstermiştir. Çekingen öğrenme ve rekabetçi öğrenme stillerine sahip öğrencilerin toplamının az sayıda olması, dengeli dağılım açısından diğer öğrenme stilleri dağılımlarının yanında bir sınırlılık teşkil ettiği de göz ardı edilmemelidir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI

3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmanın uygulama aşamasındaki veriler, belirlenen örneklemden ölçek yolu ile toplanmıştır. Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerin fen ve teknoloji öğretimi dersindeki öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu ölçmek için konunun kuramsal temeli oluşturulmuş ve literatür taraması

yapılmıştır. Ölçek, “Grasha – Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği” Antony F.Grasha ile Sherly Reichmann araştırmacıları tarafından hazırlanmıştır.

Grasha ve Reichmann’ın kolej öğrencilerinin sınıf katılımlarına yönelik öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği (Grasha-Reichmann Student Learning Style Scale (GRSLSS))’nin seçilmesinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Kolej ve yükseköğretim öğrencileri için geliştirilmiş olması, uygulanacak yaş grubuna hitap ediyor olması ölçeğin seçilmesindeki en önemli etken olmuştur. Diğer bir sebep, Grasha-Reichmann Öğrenme Stili ölçeğinin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi ve üst düzeyde öğrenme ortamı sağlamasıdır. Buna bağlı olarak, Grasha-Reichmann Öğrenme Stili ölçeği öğrenme stillerini altı kategoriye ayırarak geniş bir çerçevede ele almaya olanak vermektedir. Ölçekte öğrencilerin sosyal öğrenme tercihlerinin; bağımsız (independent), çekingen (avoidant), işbirlikli (collaborative), bağımlı (dependent), rekabetçi (competitive), paylaşımcı (participant) olarak altı öğrenme stili kategorisinde belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği altı alt boyutu olan ve her alt boyuta ait 10 madde olmak üzere beşli likert tipi 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçek araştırmacı ile birlikte üç kişilik bir ekiple Türkçeye çevrilmiş; daha sonra İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu sekiz kişiden, dört kişiye İngilizce olan maddeler, diğer dört kişiye de Türkçe olan maddeler verilerek karşı dile çevirmeleri istenmiştir. Alınan sonuçlar doğrultusunda tercüme anlamında en doğru cümleler seçilerek ölçek Türkçe halini almıştır. Daha sonra İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören 60 öğrenciye ilk olarak dili İngilizce olan ölçek verilip uygulanmış, 10 gün sonra Türkçe hali oluşturulan ölçek uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için de SPSS 11.5 paket programı kullanılarak girilen veriler doğrultusunda Pearson Korelasyon testi uygulanarak anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi .62 olarak hesaplanmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabilmesi not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Cohen, 1954).

Tablo 3.4. Ölçeğin Alt Boyutları

Madde No	ALT BOYUTLAR
BAĞIMSIZ (INDEPENDENT)	
1	Derste verilen ödevleri kendim yapmayı tercih ederim.
7	Dersin içeriği ile ilgili fikirlerim genellikle ders kitabındaki kadar iyidir.
13	Ben, benim için önemli olanı öğrenirim ve her zaman hocanın anlattığı her şey önemli değildir.
19	Derslerde birçok konuyu kendi kendime öğrenirim.
25	Kendi başıma öğrenme yeteneğim konusunda kendime oldukça güvenirim.
31	Ders konuları hakkında kendi fikirlerimi geliştirmek hoşuma gider.
37	Bir dersin nasıl işlenmesi konusunda kendi fikirlerim vardır.
43	Eğer bir konuyu seversem kendi kendime onun hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışırım.
49	Kendi öğrenme yöntemimle öğrenebileceğim dersleri severim.
55	Bir şeyleri anlamadığım zaman kendi kendime çözmeye çalışırım.
ÇEKİNGEN (AVOIDANT)	
2	Sınıfta ders esnasında sık sık hayal kurarım.
8	Sınıf aktiviteleri çoğu zaman sıkıcıdır.
14	Derste kullanılan materyaller çok nadir ilgimi çeker.
20	Derslerin çoğuna katılmak istemem.
26	Ders esnasında dikkatimi toplamak benim için oldukça zordur.
32	Her şeyi derslere girerek öğrenmeye çalışmam.
38	Derslere kendimi kurtaracak kadar çalışırım.
44	Sınavlara genelde son anlarda çalışırım.
50	Sınıfta, öğretmenlerin beni görmezden gelmesini tercih ederim.
56	Ders süresince yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.
İŞBİRLİKLİ (COLLABORATIVE)	
3	Ders etkinlikleri esnasında diğer öğrencilerle çalışmak keyif aldığım bir iştir.
9	Diğer öğrencilerle konuyla ilgili fikirlerimi tartışmak hoşuma gider.
15	Sınıfta ele alınan konular hakkında diğer öğrencilerin neler düşündüklerini duymak hoşuma gider.
21	Öğrenciler fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya cesaretlendirilmelidir.
27	Diğer öğrencilerle birlikte sınavlara çalışmayı severim.
33	Dersler, beni insanların öğrenmek için birbirine yardım ettikleri bir takımın parçasıymışım gibi hissettiriyor.
39	Derslere katılmanın önemli bir tarafı, diğer insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmektir.
45	Konuyu öğrenme, öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliğini gerektirir.
51	Anlamadıkları şeylerde diğer öğrencilere yardım etmeyi severim.
57	Ders sırasında küçük grup aktivitelerine dahil olmaktan zevk alırım.
BAĞIMLI (DEPENDENT)	
4	Öğretmenlerin benden neler istediğini bana açıkça ifade etmesi hoşuma gider.
10	Derste neyin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin bana söylediklerine güvenirim.
16	Derslerde benden istenen neyse sadece onu yaparım.
22	Ödevlerimi, tamamen öğretmenlerimin bana gösterdiği şekilde yaparım.
28	Ne çalışacağım veya çalışmalarımı nasıl yapacağım konusunda seçim yapmaktan hoşlanmam.
34	Ders projelerinde öğrenciler, öğretmenler tarafından daha sıkı bir şekilde yönlendirilmelidir.
40	Notlarım derste öğretmenin söylediği hemen hemen her şeyi kapsar.
46	Çok iyi planlanmış dersleri tercih ederim.
52	Öğrencilere, sınavlarda çıkacak konuların içeriği açıkça belirtilmelidir.
58	Öğretmenler bir dersi başarılı bir şekilde organize ettiğinde dersten zevk alırım.
REKABETÇİ (COMPETITIVE)	
5	Derste başarılı olmada öğretmenin dikkatini çekmek için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir.
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.
17	Sınıfta fikirlerimi diğer öğrencilere kabul ettirmek için onlarla rekabet etmeliyim.
23	Derslerde başarılı olmak için öğrenciler girişken olmalıdırlar.

29	Problemleri herkesten önce çözmeyi ve sorulara herkesten önce cevap vermeyi severim.
35	Sınıfta başarılı olmak için diğer öğrencilerin önüne geçmek gerekir.
41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.
47	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde benim kadar iyi yapıp yapmadıkları bilmek isterim.
59	Yaptığım iyi şeylerin öğretmenlerim tarafından daha çok kabul görmesini isterim.
PAYLAŞIMCI (PARTICIPANT)	
6	Derste konuyu öğrenmek için ne gerekiyorsa yaparım.
12	Dersler genellikle katılmaya değerdir.
18	Ders sırasında evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.
24	Derslerde elimden geldiği kadar öğrenmek benim sorumluluğumdur.
30	Sınıf etkinlikleri ilginçtir.
36	Bir derse tüm yönleriyle elimden geldiği kadarıyla katılmaya çalışırım.
42	İlginç olup olmadıklarına bakmadan, tüm ödevlerimi iyi bir şekilde yaparım.
48	Genellikle ödevlerimi son teslim tarihinden daha önce tamamlarım.
54	Yapmam gereken ödevleri zorunlu olmayan ödevler kadar iyi yaparım.
60	Derslerde genellikle sınıfın ön sıralarında otururum.

Ölçek, beşli likert tipine göre aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir:

- “Hiç Katılmıyorum”..... (1)
“Katılmıyorum”..... (2)
“Az Katılıyorum”..... (3)
“Katılıyorum”..... (4)
“Tamamen Katılıyorum”..... (5)

Grasha-Reichmann’a göre maddeler her bir kategori için hesaplanmıştır. Verilen cevapların katılma derecesine göre 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Bu puanlar, her bir öğrenme stili ölçüsüne göre genel bir standarda dayandırılmıştır. Bir kategorideki daha yüksek puan, o kategorideki daha güçlü öğrenen anlamına gelmektedir. Bu durum Tablo 3.5’te gösterilmiştir. Öğrenme stillerinin puanlanması ise şu şekildedir:

- “Bağımsız”.....(1) “Bağımlı”.....(4)
“Çekingen”.....(2) “Rekabetçi”..... (5)
“İşbirlikli”..... (3) “Paylaşımçı”.....(6)

Tablo 3.5. GRSLSS Derecelendirmesi

Öğrenme Stilleri	Öğrenme Stillerinin Derecesi		
	Düşük	Orta	Yüksek
Bağımsız	[1.0 - 2.7]	[2.8 - 3.8]	[3.9 - 5.0]
Çekingen	[1.0 - 1.8]	[1.9 - 3.1]	[3.2 - 5.0]
İşbirlikli	[1.0 - 2.7]	[2.8 - 3.4]	[3.5 - 5.0]
Bağımlı	[1.0 - 2.9]	[3.0 - 4.0]	[4.1 - 5.0]
Rekabetçi	[1.0 - 1.7]	[1.8 - 2.8]	[2.9 - 5.0]
Paylaşımçı	[1.0 - 3.0]	[3.1 - 4.1]	[4.2 - 5.0]

(Kaynak: <http://www.iats.com/publications/GLSI.html>)

Yapılan araştırmada en baskın öğrenme stili tercih edildiği için, öğrenme stili dereceleri orta ve yüksek düzeyde olanlar araştırma kapsamına alınmıştır.

3.4.2. Ölçeğin Güvenirliği

Ölçme aracının güvenirliliğini ölçmek için, tüm verilere SPSS 11.5 programında Alpha Cronbach güvenirlilik testi uygulanarak madde analizi yapılmıştır. Pilot uygulama için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 80 öğrenciye ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçeğin pilot uygulama ve gerçek uygulama sonucunda elde edilen Alpha Cronbach katsayıları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Ölçeğin Güvenirlilik Katsayıları

	Alpha Cronbach katsayıları
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (pilot uygulama)	.807
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (gerçek uygulama)	.759

Bu ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle güvenirlilik katsayıları yapılan birçok çalışma sonucunda .74 ile .83 arasında değerler alacağı saptanmıştır (Ferrel, 1983; Grasha&Reichmann, 1974; McColgin, 2000: 53).

Ölçeğin alt boyutlarının pilot uygulama ve gerçek uygulama sonucundaki Alpha Cronbach katsayıları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Alt Boyutlar için Güvenirlilik Katsayıları

		Alpha Cronbach Katsayıları	
		Pilot Uygulama	Gerçek Uygulama
Birinci Alt Boyut	(Bağımsız Öğrenme Stili)	.660	.643
İkinci Alt Boyut	(Çekingen Öğrenme Stili)	.746	.710
Üçüncü Alt Boyut	(İşbirlikli Öğrenme Stili)	.700	.737
Dördüncü Alt Boyut	(Bağımlı Öğrenme Stili)	.735	.751
Beşinci Alt Boyut	(Rekabetçi Öğrenme Stili)	.790	.810
Altıncı Alt Boyut	(Paylaşımcı Öğrenme Stili)	.735	.756

3.4.3. Ölçeğin Uygulanması

Grasha ve Reichmann tarafından hazırlanan öğrenme stili ölçeği, araştırmacı tarafından örnekleme belirtilen öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek, öğrencilere verilmiş ve ölçek uygulaması sırasında öğrencilerin yanında bulunulmuştur. Bu araştırmanın verileri 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Ayrıca <http://www.iats.com/publications/GLSI.html> internet adresinde yer alan GRSLSS ölçeğinin hesaplama programı kullanılmıştır. Bunun

yanında araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla “betimsel istatistik teknikleri”nin yanı sıra standart sapma, aritmetik ortalama, korelasyon, t testi gibi vardamsal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlelerde önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3.5.1. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi aşamasında ve öğrenme stillerinin tespit edilmesinde <http://www.iats.com/publications/GLSI.html> adresi kullanılmıştır. Veriler, internet adresindeki programa girilerek altı öğrenme stiline ait tüm puanlar “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç farklı düzeyde hesaplanmış; ancak en yüksek puana sahip öğrenme stili bu çalışmada kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın bir örneği, uygulanan ölçeklerden bir tanesi rastgele alınarak Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Anket No: 85

Scoring Key					
3.7	2.9	4.1	3.6	4	3.8
<u>Independent</u>	<u>Avoidant</u>	<u>Collaborative</u>	<u>Dependent</u>	<u>Competitive</u>	<u>Participant</u>
Medium	Medium	High	Medium	High	Medium
<u>Score Survey</u>					
<p>Öğrenme Stili: İşbirlikli Öğrenme Stili Kodu: (3) Öğrenme Stili Düzeyi: <u>4.1</u> – <u>High</u></p>					

Şekil 3.1. Öğrenme Stili Çözümleme Örneği

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi dersindeki öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyetlerine ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda, tablolar halinde verilmektedir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin, cinsiyet değişkenine göre öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi saptamak adına t-testi tekniği kullanılmıştır. Her bir öğrenme stili açısından incelendiğinde ne tür bir dağılım gösterdiği Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Altı Öğrenme Stilinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı (t testi)

Öğrenme Stilleri	Cinsiyet	N	X _{ort}	Ss	t	p
Bağımsız	Kız	142	38.82	3.773	1.293	.197
	Erkek	136	38.18	4.470		
Çekingen	Kız	142	27.60	5.179	3.707	.000*
	Erkek	136	30.04	5.780		
İşbirlikli	Kız	142	38.18	4.634	1.746	.082
	Erkek	136	37.07	5.910		
Bağımlı	Kız	142	37.70	3.309	2.714	.007*
	Erkek	136	36.50	4.024		
Rekabetçi	Kız	142	31.89	5.769	.706	.481
	Erkek	136	31.32	7.470		
Paylaşımıcı	Kız	142	37.19	4.849	4.837	.000*
	Erkek	136	34.05	5.937		

*p < .05 fark anlamlı

Kız ve erkek öğrencilerinin her bir öğrenme stiline göre ortalamaları, t testi tekniğine göre hesaplanmıştır. Tablo 4.1’ de görüldüğü üzere altı öğrenme stili için de X_{ort} ve p değerleri verilerek, hangi öğrenme stillerinde anlamlı farkların çıktığı hesaplanmıştır. Buna göre “çekingen”, “bağımlı” ve “paylaşımçı” öğrenme stillerinde anlamlı farkların olduğu görülmüştür.

Örneklem grubu içerisindeki çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasındaki dağılıma bakıldığında erkek öğrencilerin ($X_{ort}=30.04$) kız öğrencilere ($X_{ort}=27.60$) göre daha çekingen olduğu görülmektedir. Bireylerin kişisel gelişimleri düşünüldüğünde, genellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çekingen olduğu söylenmesine karşılık, yükseköğretimde bunun tam tersinin çıkmış olması dikkat çekici bir unsurdur.

Bir diğer anlamlı farkın çıktığı bağımlı öğrenme stiline göre örneklem grubu içerisindeki kız-erkek dağılımı incelendiğinde, kız öğrencilerin ($X_{ort}=37.70$) erkek öğrencilere ($X_{ort}= 36.50$) göre daha bağımlı bir öğrenmeyi tercih ettikleri, bir başka deyişle kız öğrenciler öğrenirken birisinden yardım almaya ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkın ortaya çıktığı son öğrenme stili olan paylaşımçı öğrenme stiline göre örneklem dağılımı incelendiğinde, kız öğrencilerin ($X_{ort}=37.19$) erkek öğrencilere ($X_{ort}= 34.05$) göre daha paylaşımçı olduğu görülmektedir.

Bu üç sonuç kendi içerisinde karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çekingen olması; buna karşılık kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha paylaşımçı olması, tutarlı bir ilişkinin ortaya çıktığı sonucuna varılabilir. Kısacası; çekingen öğrencilerin daha az paylaşımçı olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninin örneklem grubu içerisindeki genel dağılımına bakılarak, öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir farkın ortaya çıkmasına neden olarak “çekingen”, “bağımlı” ve “paylaşımçı” öğrenme stilleri gösterilebilir. Buna karşılık “bağımsız”, “işbirlikli” ve “rekabetçi” öğrenme stilleri üzerinde cinsiyet değişkenin pek etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Park (2001)’ın Amerikan liselerindeki Ermenistanlı, Afrikalı, ABD’de yaşayan İspanyol kökenli, Koreli, Meksikalı ve İngiliz kökenli öğrencilerin öğrenme tercihleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet farklılıklarının, öğrencilerin öğrenme

tercihlerini başarıları kadar etkilediği sonucuna ulaşması yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Bunun yanında Matthews (1991)'in “Birinci Sınıf Kolej Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” adlı çalışmasında 796 birinci sınıf öğrencisine Canfield'in öğrenme stili envanterini uygulayarak; öğrencilerin “Sosyal”, “Kavramsal” ve “Sosyal/Uygulamalı” stilleri arasındaki dağılımlarını inceleyip; cinsiyet değişkeninin öğrencilerinin öğrenme stillerinin etkilediğini gözlemiştir. Buna göre kızlar en iyi sosyal ve bağımsız/uygulamalı stiller ile öğrenirken; erkekler sosyal/uygulamalı ve sosyal/kavramsal stiller ile öğrendiği sonucuna ulaşmıştır.

Buna göre elde edilen bulgular, Park (2001) ve Matthews (1991) tarafından yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin “Öğrenim Durumu” Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenim durumu değişkenine göre öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi saptamak adına t-testi tekniği kullanılmıştır. Her bir öğrenme stiline göre öğrenim durumları incelendiğinde Tablo 4.2'deki sonuç ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Altı Öğrenme Stiline Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı (t testi)

Öğrenme Stilleri	Öğrenim Durumu	N	X _{ort}	Ss	t	p
Bağımsız	I.Öğretim	165	38.67	4.137	.794	.428
	II.Öğretim	113	38.27	4.138		
Çekingen	I.Öğretim	165	29.32	5.601	1.913	.057
	II.Öğretim	113	28.02	5.548		
İşbirlikli	I.Öğretim	165	37.91	4.826	1.019	.309
	II.Öğretim	113	37.25	5.960		
Bağımlı	I.Öğretim	165	36.61	3.605	2.738	.007*
	II.Öğretim	113	37.84	3.776		
Rekabetçi	I.Öğretim	165	32.25	6.505	1.940	.053
	II.Öğretim	113	30.68	6.777		
Paylaşımçı	I.Öğretim	165	35.34	5.581	1.130	.259
	II.Öğretim	113	36.12	5.677		

p < .05 fark anlamlı

I.öğretimde ve II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ortalamaları t testi tekniğine göre hesaplanmıştır. Tablo 4.2'de görüldüğü üzere her bir öğrenme stili ilişkisi, örneklem grubu içerisinde yer alan öğrencilerin öğrenim durumlarına göre incelenmiştir. Buna göre .05 düzeyinde anlamlı farkın çıktığı öğrenme stiline sadece bağımlı öğrenme stili olduğu görülmektedir.

Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin örneklem grubu içerisindeki dağılımlarına bakıldığında ise; II.öğretimde öğrenim gören öğrencilerin ($X_{ort}=37.84$) I.öğretimde öğrenim gören öğrencilere ($X_{ort}=36.61$) göre daha bağımlı bir öğrenmeye gereksinim duydukları söylenebilir.

Bunun yanında çekingen öğrenme ve rekabetçi öğrenme stillerinin de p puanlarının .05 düzeyine çok yakın çıkması Tablo 4.2’de dikkat çekici bir unsurdur.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Bağımsız öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre ayrı ayrı tablolaştırılarak verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemini değişkenlere göre incelemeye önce bağımsız öğrenme stiline sahip tüm öğrenciler ile bu öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin korelasyon değerleri Tablo 4.3’te aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.3. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımsız Öğrenme Stili
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.700**
	Sig.(2-tailed)	.	.000
Bağımsız Öğrenme Stili	Pearson Korelasyon	.700**	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Tablo 4.3’te öğretmen adaylarının bağımsız öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının .700 olduğu ve bu bağlamda ikili arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre bağımsız öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının, daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında korelasyonun .000 düzeyinde anlamlı çıkması ikili arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyet açısından kızlar ve erkekler olarak ayrı ayrı

incelenmiştir. Buna göre ilk olarak bağımsız öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki Tablo 4.4'te aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.4. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.597**
	Sig.(2-tailed)	.	.000
Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.597**	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Bağımsız öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .597 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir.

Tablo 4.5'te ise bağımsız öğrenme stiline sahip erkek öğrenciler ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi verilmiştir.

Tablo 4.5 Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.788**
	Sig.(2-tailed)	.	.000
Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.788**	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Bağımsız öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .788 olduğu görülmektedir. Buna göre iki değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bağımsız öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki orta düzeyde çıkarken; erkek öğrenciler ile bu ilişkinin yüksek düzeyde çıkması dikkat çekici bir unsurdur. Bağımsız öğrenme stiline sahip kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında araştırmanın birinci alt probleminde uygulanan t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen; akademik başarılar açısından incelendiğinde her iki cinsinde pozitif yönde bir ilişki gösterdiği

görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stili-akademik başarı ilişkilerinin Tablo 4.3'teki genel tabloyu yansıtmış olması da bir başka sonucu göstermektedir.

4.2.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki öğrenim durumlarına göre incelendiğinde Tablo 4.6 ve Tablo 4.7'deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.6. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.699**
	Sig.(2-tailed)	.	.000
Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.699**	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Bağımsız öğrenme stiline sahip I.öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında .699 oranında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkmış olması ilişkiyi destekler niteliktedir.

Tablo 4.7'de ise II.öğretimde öğrenim gören bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 4.7. Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.753**
	Sig.(2-tailed)	.	.000
Bağımsız Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.753**	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Bağımsız öğrenme stiline sahip II.öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında .753 oranında yüksek düzeyde ve

pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkmış olması ilişkiyi destekler niteliktedir.

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri-akademik başarı ilişkileri öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde; cinsiyet değişkeninde olduğu gibi her iki durumda da yüksek düzeyde çıkarak Tablo 4.3'teki genel tabloyu yansıttığı görülmektedir.

Sonuç olarak; bağımsız öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin gerek cinsiyet açısından gerekse öğrenim durumları açısından akademik başarılarıyla ilişkileri incelendiğinde, dört grupta da ortalamanın üzerinde bir düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmada, bağımsız öğrenmeyi ve genelde tek başına çalışmayı tercih edenlerin başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bilgin ve Durmuş (2003)'un yapmış oldukları çalışmada da bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılarının olumlu yönde arttığı gözlenmiştir. Bunun yanında Dunn, Giannitti, Murray, Rossi ve Quinn (1990) yapmış oldukları çalışmalarında, analizler tek başına öğrenme koşulları altında yalnız öğrenmeyi tercih eden öğrenciler ile arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Bununla beraber herhangi bir tercihi olmayan öğrencilerin de tek başlarına öğrenme durumlarında, arkadaşlarıyla birlikte öğrenme durumlarından daha başarılı olduklarını gözlemişlerdir.

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre ayrı ayrı tablolastırılarak verilmiştir.

Örneklem grubu içerisinde yer alan çekingen öğrenme stiline sahip tüm öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 4.8'de aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.8. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Çekingen Öğrenme Stili
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	.556* .049
Çekingen Öğrenme Stili	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.556* .049	1 .

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Çekingen öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin .556 oranında orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Korelasyon düzeyinin de .05 düzeyinde anlamlı olması ikili arasındaki orta düzeydeki ilişkiyi destekler niteliktedir. Buna göre çekingen öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının bağımsız öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarındaki kadar olmasa da Fen ve Teknoloji Öğretimi dersinde başarılı oldukları söylenebilir.

4.3.1. “Cinsiyet”e Göre Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyet açısından kızlar ve erkekler olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak çekingen öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki Tablo 4.9’da aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.9. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	.913 .087
Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.913 .087	1 .

Çekingen öğrenme stiline sahip kız öğrenciler arasındaki öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında .913 oranında oldukça yüksek oranda ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İlişkinin bu kadar yüksek oranda olup, anlamlılık düzeyinin düşük çıkması puanların toplandığı denek sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır. Büyüköztürk (2006)’ün de belirttiği üzere iki değişken arasında hesaplanan bir korelasyon katsayısının sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan test işlemi sonunda, korelasyon katsayısı çok

düşük olmasına karşılık anlamlı çıkabilir ya da yüksek düzeyde bir korelasyon düzeyi anlamlı çıkmayabilir. Bu durum büyük ölçüde puanların toplandığı denek sayısına bağlıdır.

Tablo 4.10. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.530
	Sig.(2-tailed)	.	.142
Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.530	1
	Sig.(2-tailed)	.142	.

Çekingen öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin .530 oranında orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Çekingen erkek öğretmen adaylarının, kız öğretmen adaylarına göre akademik başarı ilişkilerinin daha düşük bir oranda çıktığı söylenebilir. Bunun yanında korelasyon anlamlılık düzeyinin de .142 çıkması ikili arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Kız öğrencilerde olduğu gibi erkek öğrencilerde de puanların toplandığı denek sayısının az olması, korelasyon ilişki düzeyi ile korelasyon anlamlılık düzeyi arasındaki farklılığın kaynağıdır.

4.3.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Örneklem grubu içerisindeki çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim durumlarına göre öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde Tablo 4.11 ve Tablo 4.12’deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.11. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Çekingen Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.664
	Sig.(2-tailed)	.	.051
Çekingen Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.664	1
	Sig.(2-tailed)	.051	.

Çekingen öğrenme stiline sahip I.öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında .664 oranında orta düzeyde ve pozitif yönde bir

ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna karşılık korelasyon anlamlılık düzeyine bakıldığında ikili arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.12’de ise II.öğretimde öğrenim gören çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 4.12. Çekingen Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Çekingen Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.405
	Sig.(2-tailed)	.	.595
Çekingen Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.405	1
	Sig.(2-tailed)	.595	.

Çekingen öğrenme stiline sahip II.öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde, korelasyon katsayısının .405 olduğu ve buna göre orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılabilir. Buna karşılık korelasyon anlamlılık düzeyine bakıldığında ikili arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak; çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumları değişkenlerine göre incelendiğinde Tablo 4.8’deki genel tabloyu yansıttığı söylenebilir. Tablo 4.8’deki sonuca bakılarak elde edilen orta düzeyde ve pozitif yöndeki korelasyon ilişkisi, devamında incelenen dört grupta da genel olarak aynı sonucu vermesi araştırma bulgularının kendi içerisinde tutarlılığını göstermektedir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmada içine kapanık, pasif öğrenmeye meyilli yükseköğretim öğrencilerinin başarılı oldukları orta düzeyde bir ilişkiyle de olsa görülmektedir. Ancak bu durumun ilköğretim ve ortaöğretimde sınıf ortamında pasif kalan öğrencilerin başarılı olamayacağı uzman kişilerce söylenmektedir. Bu durum, Koçak (2007)’ın yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında elde ettiği, çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarısının düştüğü sonucu ile de desteklenmektedir.

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?”

sorusuna ilişkin bulgular cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre ayrı ayrı tablolaştırılarak verilmiştir.

Örneklem grubu içerisinde yer alan işbirlikli öğrenme stiline sahip tüm öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 4.13'te aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.13. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	İşbirlikli Öğrenme Stili
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.017
	Sig.(2-tailed)	.	.873
İşbirlikli Öğrenme Stili	Pearson Korelasyon	.017	1
	Sig.(2-tailed)	.873	.

İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin .017 düzeyinde olması çok düşük ve pozitif yönde olduğunu göstermektedir. Bunun yanında .873 katsayısı ile de korelasyonun anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu durum işbirlikli öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında sistemli bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Örneklem grubu içerisindeki frekans dağılımlarına bakıldığında, işbirlikli öğrenme stili, en fazla tercih edilen öğrenme stildir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda da yaygın olarak kullanılan işbirlikli öğretme stratejilerine ilişkin yöntem-tekniklere rağmen işbirlikli öğrenme stiliyle öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının akademik başarılarının düşük olması araştırma kapsamında son derece dikkat çekici bir unsurdur.

4.4.1. “Cinsiyet”e Göre İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyet açısından kızlar ve erkekler olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak işbirlikli öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki Tablo 4.14'te aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.14. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.127
	Sig.(2-tailed)	.	.413
İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.127	1
	Sig.(2-tailed)	.413	.

Örneklem grubu içerisinde işbirlikli öğrenme stiline sahip öğretmen adayları arasındaki frekans dağılımı açısından bakıldığında dengeli bir dağılım gösteren kız-erkek sayısının eşit olduğu araştırmada, kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve korelasyonun da anlamlı bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4.15’de ise işbirlikli öğrenme stiline sahip dağılımın diğer yarısını oluşturan erkek öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi verilmiştir.

Tablo 4.15. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.102
	Sig.(2-tailed)	.	.509
İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.102	1
	Sig.(2-tailed)	.509	.

Tablo 4.15’e bakıldığında işbirlikli öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde ancak negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayısının -.102 çıktığı Tablo 4.15’teki korelasyon analizine göre işbirlikli öğrenen erkek öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi dersindeki akademik başarıları düşüktür. Ancak korelasyonun anlamlılık düzeyinin .509 olması işbirlikli öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında sistemli bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Kız öğrencilerin çok düşük oranda da olsa korelasyon katsayısının pozitif yönde çıkması, işbirlikli öğrenmeyi tercih etmeleri açısından erkek öğrencilere göre kız öğrencileri daha başarılı kılmıştır.

4.4.2. “Öğrenim Durumları”na Göre İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Örneklem grubu içerisindeki işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim durumlarına göre öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.16. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.066
	Sig.(2-tailed)	.	.619
İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	.066	1
	Sig.(2-tailed)	.619	.

İşbirlikli öğrenme stiline sahip I.öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında çok düşük oranda ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ancak çıkan korelasyon katsayısının .066 olduğu göz önünde bulundurulursa iki değişken arasında gerçek mânâda bir ilişkinin olduğu söylenemez. Ayrıca korelasyonun anlamlılık düzeyinin de .619 olması işbirlikli öğrenme stiline sahip I.öğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında sistemli bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.17. İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.096
	Sig.(2-tailed)	.	.621
İşbirlikli Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.096	1
	Sig.(2-tailed)	.621	.

Tablo 4.17’deki korelasyon analizine bakıldığında işbirlikli öğrenme stiline sahip II.öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında -.096 oranında çok düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak korelasyonun anlamlılık düzeyinin .509 olması işbirlikli

öğrenme stiline sahip II.öğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında sistemli bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

Öğrenim durumları açısından işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin çok düşük düzeyde ancak farklı yönlerde etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak; işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumları değişkenlerine göre incelendiğinde Tablo 4.13'teki genel tabloyu yansıttığı söylenebilir. Öğrenme tercihi olarak işbirlikli öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi dersinde yüksek düzeyde bir akademik başarıya ulaşamadıkları elde edilen bulgular ve korelasyon analizleri ışığında ortaya çıkmaktadır. Yapılan birçok çalışmada işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığı söylenmektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular, işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırmadığı şeklindedir. Bu farkın, çalışmaların örneklem gruplarının farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Daha önce yapılan çalışmaların örneklemini, büyük bir çoğunluğu ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri oluştururken; bu çalışmanın örneklemini öğretmen adayları oluşturmuştur. Bunun yanında beklenmeyen bu önemli farklılığın bir nedeni de verilen öğretimin etkisinin olduğu düşünülebilir.

Uzuntiryaki, Bilgin, Geban (2003)'ın yurt dışında yapmış oldukları lise öğrencileri üzerindeki çalışmada da, öğrencilerin bağımsız, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stillerinin, öğrencilerin kimya dersindeki başarılarında ve tutumlarında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre ayrı ayrı tablolastırılarak verilmiştir.

Örneklem grubu içerisinde yer alan bağımlı öğrenme stiline sahip tüm öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 4.18'de aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.18. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımlı Öğrenme Stili
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.303*
	Sig.(2-tailed)	.	.039
Bağımlı Öğrenme Stili	Pearson Korelasyon	-.303*	1
	Sig.(2-tailed)	.039	.

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Tablo 4.18'e göre bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yapılan korelasyon analizinde, korelasyon katsayısı -.303 çıkmıştır. Buna göre iki değişken arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin; ayrıca korelasyonun da .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu tablodan bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğretmen adayları ile akademik başarıları arasında ters orantı olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stiline eğilimlerinin artması, akademik başarısının düşmesi anlamına gelmektedir. Bağımlı öğrenme stili açısından araştırma sürecinde ve incelenen diğer çalışmalarda bağımlı öğrenenlerin başarısının düşük olmasının beklendiği, elde edilen bulgularla da desteklenerek tutarlılık göstermiştir.

4.5.1. “Cinsiyet”e Göre Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyet açısından kızlar ve erkekler olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak bağımlı öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki Tablo 4.19'da aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.19. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.380
	Sig.(2-tailed)	.	.055
Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.380	1
	Sig.(2-tailed)	.055	.

Tablo 4.19'a bakıldığında bağımlı öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında -.380 oranında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki görülmektedir. Korelasyonun .055 düzeyinde anlamlı

bulunmadığı bu korelasyon analizine göre ilişkinin desteklenmediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 4.20. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.219
	Sig.(2-tailed)	.	.320
Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.219	1
	Sig.(2-tailed)	.320	.

Tablo 4.20’de bağımlı öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin bağımlı öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının -.219 korelasyonun ise .320 düzeyinde anlamlı bulunmadığı görülmektedir. Bu durum bağımlı stili tercih eden erkek öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

4.5.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Örneklem grubu içerisindeki bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim durumlarına göre öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde Tablo 4.21 ve Tablo 4.22’deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.21. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.207
	Sig.(2-tailed)	.	.410
Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.207	1
	Sig.(2-tailed)	.410	.

Bağımlı öğrenme stiline sahip I.öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 4.21’deki korelasyon analizine göre öğrenme stili ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca iki değişken arasında yapılan korelasyon da anlamlı değildir. Buna göre bağımlı öğrenmeyi tercih

eden, I.öğretimde öğrenim gören öğrenciler ile akademik başarıları arasında ters orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 4.22. Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip II. Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.325
	Sig.(2-tailed)	.	.085
Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.325	1
	Sig.(2-tailed)	.085	.

Tablo 4.22’de belirtilen bağımlı öğrenme stiline sahip II.öğretimde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizine göre -.325 oranında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca iki değişken arasında yapılan korelasyon da anlamlı olmadığı görülmüştür .

Sonuç olarak; cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenen bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizleri Tablo 4.18’deki genel tabloyu yansıtmaktadır. Ancak anlamlılık düzeyleri incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Araştırmada bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması, Copeland (1983)’in yapmış olduğu araştırmasını destekler niteliktedir. Copeland’ın bağımlı ve bağımsız öğrenmeleri karşılaştırdığı araştırmasında, yüksek düzeyde alan bağımsızlık puanına sahip öğrencilerin, bağımlı öğrencilere göre sanat derslerinde daha iyi puan aldıkları gözlenmiştir.

Bağımlı öğrenme stili ile ilgili farklı bir sonuç GRSLSS ölçeğini kullanan Diaz (1999)’in yaptığı “İki Farklı Sınıftaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında elde edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitim alan ve sınıf içi eğitim alan öğrenciler arasında en yüksek anlamlı farkın, bağımlı öğrenme stillerinde bulan Diaz, sınıf içindeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha bağımlı olduğunu savunmaktadır.

4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre ayrı ayrı tablolaştırılarak verilmiştir.

Örneklem grubu içerisinde yer alan rekabetçi öğrenme stiline sahip tüm öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 4.23’te aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.23. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Rekabetçi Öğrenme Stili
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	-.569 .086
Rekabetçi Öğrenme Stili	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	-.569 .086	1 .

Tablo 4.23’e göre rekabetçi öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yapılan korelasyon analizinde, korelasyon katsayısı -.569 çıkmıştır. Buna göre iki değişken arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu tablodan rekabetçi öğrenmeyi tercih eden öğretmen adayları ile akademik başarıları arasında ters orantı olduğu anlaşılmaktadır.

İlişkinin orta düzeyde olup, anlamlılık düzeyinin düşük çıkması çekingen öğrenme stili ile akademik başarı ilişkisinde olduğu gibi puanların toplandığı denek sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır. Rekabete meyilli öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi dersindeki akademik başarıları düşük çıkmıştır. Çağdaş eğitim anlayışı da öğrenciler arasında rekabetin yaratılmaması gerektiğini savunmaktadırlar.

Tanrıoğen ve Kunt (2000)’un da belirttiği gibi, çağdaş öğretmenin sınıfındaki çocuklar arasında bir rekabet ortamı yaratmak yerine, birlikte çalışma yapmaya teşvik etmeli, ellerindeki bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşarak birbirlerinin fikirlerinden faydalanmalıdırlar.

4.6.1. “Cinsiyet”e Göre Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorumlar

Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyet açısından kızlar ve erkekler olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak rekabetçi öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki Tablo 4.24’te aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.24. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	-.779** .000
Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	-.779** .000	1 .

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Tablo 4.24’te örneklem grubu içerisinde yer alan rekabetçi öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre korelasyon katsayısı -.779 oranında yüksek düzeyde ve pozitif yönde olduğu, .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Buna göre rekabete meyilli kız öğretmen adaylarının yüksek bir ilişki ile akademik başarılarının düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında rekabetçi öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin korelasyon analizi ise Tablo 4.25’te aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.25. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	-.567** .142
Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	-.567** .142	1 .

Rekabetçi öğrenme stiline sahip erkek öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizine bakıldığında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre örneklem grubu içerisinde yer alan rekabete meyilli erkek öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları düşüktür.

Çağdaş eğitim anlayışının benimsediği ve yeni nesil öğretmen adaylarına söylediği öğrencilerin rekabete teşvik edilmemesi gerektiği düşüncesi, öğretmen adaylarının kendileri üzerinde yapılan bu çalışmayla da rekabetin başarıyı getirmediği sonucu desteklenmektedir.

4.6.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Örneklem grubu içerisindeki rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim durumlarına göre öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde Tablo 4.26 ve Tablo 4.27’deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.26. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.584
	Sig.(2-tailed)	.	.169
Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.584	1
	Sig.(2-tailed)	.169	.

Rekabetçi öğrenme stiline sahip I.öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre iki değişken arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca korelasyonun anlamlı olmaması öğrenme stili ile akademik başarı arasında sistemli bir ilişkinin olmadığı sonucunu vermektedir.

Tablo 4.27. Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	-.784
	Sig.(2-tailed)	.	.426
Rekabetçi Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon	-.784	1
	Sig.(2-tailed)	.426	.

I.öğretimde ortaya çıkan sonuç, II.öğretimde öğrenim gören rekabetçi öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri için yapılan korelasyon analizine, genel itibariyle yansımıştır. Buna göre Tablo 4.27’de görülen oranlara bakarak, rekabete

mevilli II.öğretimde öğrenim gören öğrenciler ile Fen ve Teknoloji Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak yine aynı şekilde öğrenme stili ile akademik başarı arasında sistemli bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak; rekabetçi öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki ters orantılıdır. Bir başka deyişle öğrencilerin rekabetçi öğrenme stiline meyilleri arttıkça akademik başarıları düşmektedir. Bu durum cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleriyle de incelendiğinde ortaya çıkan dört tabloda, genel tablodaki bulguyu yansıtarak tutarlı bir sonucu ortaya koymaktadır.

4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Paylaşımçı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre ayrı ayrı tablolaştırılarak verilmiştir.

Örneklem grubu içerisinde yer alan paylaşımçı öğrenme stiline sahip tüm öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 4.28’de aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.28. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Paylaşımçı Öğrenme Stili
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon	1	.734**
	Sig.(2-tailed)	.	.000
Paylaşımçı Öğrenme Stili	Pearson Korelasyon	.734**	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Tablo 4.28’de öğretmen adaylarının paylaşımçı öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısının .734 olduğu ve bu bağlamda ikili arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre paylaşımçı öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının, daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında korelasyonun .000 düzeyinde anlamlı çıkması ikili arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

4.7.1. “Cinsiyet”e Göre Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Paylaşımçı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyet açısından kızlar ve erkekler olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre ilk olarak, paylaşımçı öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki Tablo 4.29’da aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.29. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Kız Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	.667** .001
Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Kız Öğrenciler	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.667** .001	1 .

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Paylaşımçı öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında .667 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Korelasyon düzeyinin de .01 düzeyinde anlamlı çıkması ilişkiyi destekler niteliktedir.

Tablo 4.30’da ise paylaşımçı öğrenme stiline sahip erkek öğrenciler ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizi verilmiştir.

Tablo 4.30. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	.821** .001
Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Erkek Öğrenciler	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.821** .001	1 .

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Tablo 4.30’daki korelasyon analizine bakıldığında, paylaşımçı öğrenme stiline sahip erkek öğrenciler ile akademik başarıları arasında korelasyon katsayısı .821 olan yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında korelasyon .01 düzeyinde anlamlı çıkarak iki değişken arasında sistemli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Buna göre paylaşmaya meyilli sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıyla doğru orantılı bir ilişkisi vardır. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının öğrendiklerini paylaşmaya meyilleri arttıkça Fen ve Teknoloji Öğretimi dersindeki akademik başarıları da artmaktadır.

4.7.2. “Öğrenim Durumları”na Göre Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Örneklem grubu içerisindeki paylaşımçı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim durumlarına göre öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde Tablo 4.31 ve Tablo 4.32’deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.31. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	.766** .001
Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.766** .001	1 .

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

Tablo 4.31’a bakıldığında paylaşımçı öğrenme stiline sahip I.öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki korelasyon analizine göre, iki değişken arasında .766 oranında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin ve .01 düzeyinde anlamlı bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

Aynı korelasyon analizi II.öğretimde öğrenim gören paylaşımçı öğrenme stiline sahip öğrenciler üzerinde yapıldığında Tablo 4.32’deki sonuç ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.32. Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip Sınıf Öğretmenliği Üçüncü Sınıf II. Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		Akademik Başarı	Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip I.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler
Akademik Başarı	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	1 .	.749** .000
Paylaşımçı Öğrenme Stiline Sahip II.Öğretimde Öğrenim Gören Öğrenciler	Pearson Korelasyon Sig.(2-tailed)	.749** .000	1 .

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-tailed)

I.öğretimde ortaya çıkan sonuç, II.öğretimde öğrenim gören paylaşımcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri için yapılan korelasyon analizine, genel itibariyle yansımıştır. Buna göre iki değişken arasında .749 oranında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin ve .01 düzeyinde anlamlı bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; paylaşımcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin gerek cinsiyet açısından gerekse öğrenim durumları açısından akademik başarılarıyla ilişkileri incelendiğinde, dört grupta da ortalamanın üzerinde bir düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Buna göre paylaşmaya meyilli öğretmen adaylarında Fen ve Teknoloji Öğretimi dersine ilişkin akademik başarıları, öğrenme stillerine bağlı olarak doğru orantılı bir biçimde artmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmen adayları öğrendiklerini paylaştıkça akademik başarıları artmaktadır.

Bu sonuca destekleyen Bilgin ve Durmuş (2003)'un yapmış oldukları “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı çalışmalarında; Bilgin ve Durmuş, paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılarının olumlu yönde arttığını gözlemişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya konan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar, her alt problem için ayrı ayrı ele alınmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. İlk olarak cinsiyet değişkeninin, her bir öğrenme stili ile t-testi tekniği kullanılarak aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha pasif bir öğrenmeyi; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bağımlı bir öğrenmeyi ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha paylaşımcı bir öğrenmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha az çekingen, aynı şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bağımlı bir öğrenmeyi tercih etmesi; kız öğrencilerin öğrenme sırasında birisine ihtiyaç duyduğu ve bundan dolayı da çekimserliği çok fazla tercih etmemesi şeklinde yorumlanabilir.

Bunun yanında kız öğrencilerin ders çalışmak için veya öğrenmede kalıcılığı sağlamak adına bir başka kişinin anlatımına ihtiyaç duyması; paylaşımcı öğrenmeye meyilli öğrenciler arasında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha baskın bir şekilde bu öğrenmeyi tercih etmesi, bu açıdan da bulgular arasında tutarlı bir sonucun olduğunu göstermektedir.

Diğer bir değişken olan öğrenim durumu açısından öğrenciler arasındaki öğrenme stilleri ilişkileri incelendiğinde, sadece bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilere nazaran daha bağımlı bir öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bunun dışında çekingen öğrenme ve rekabetçi öğrenme stiline sahip birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri arasında yapılan t-testi sonuçlarına göre p değerlerinin .05'e çok yakın olduğu gözden kaçırılmaması gereken bir başka sonuçtur.

Bağımlı öğrenme stiline öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermesinin, araştırma kapsamı dışında kalan farklı sebepleri olabilir. İkinci öğretimde öğrenim gören pek çok öğrencinin gündüzleri yarım gün olarak farklı iş yerlerinde çalıştıkları düşünülürse akşamları derslere yorgun gelmeleri ve derse yoğunlaşamamaları, dikkat eksikliği gibi nedenlerden dolayı özellikle sınav zamanlarında ders çalışırken arkadaşlarından yardım almaları bunun bir sebebi olarak düşünülebilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemde, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır. Örneklem grubu içerisinde yer alan tüm bağımsız öğrenenlerin akademik başarıları ile olan ilişkisi sonucunda doğru orantılı bir korelasyon elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin bağımsız öğrenme stiline meyilleri arttıkça başarıları da artmaktadır. Yükseköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada pek çok öğrencinin öğrenirken ya da ders çalışırken bağımsız öğrenme stilini tercih etmesi, gerek yaşlarının büyüklüğü gerekse ortalama 13 yıllık öğrenim hayatlarının getirmiş olduğu -nasıl öğrendikleriyle ilgili- tecrübeleri, bu durumun bir sebebi olarak düşünülebilir.

Cinsiyet açısından incelendiğinde ise; her iki grubunda akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler arasında bir kıyaslama yapıldığında erkek öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Erkeklerin bağımsız öğrenme stiline yatkın olması, bir diğer öğrenme stili olan çekingen öğrenme stiline de aynı şekilde daha baskın bir görünüm çizmesi, iki öğrenme stili arasında bir tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Çünkü sınıf ortamında pasif olmayı tercih eden öğrenci bir o kadar da bağımsız çalışmayı istemesi çok doğal bir durumdur. Bu

durumun başarısına yansımaları da bu öğrenciler açısından olumlu bir sonuç olarak ortaya karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise; her iki grupta da bağımsız öğrenme stili ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; bunun da alt problem içerisindeki genel tabloyu yansıması, araştırmanın tutarlılığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır. Örneklem grubu içerisinde yer alan tüm çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisi sonucunda doğru orantılı bir korelasyon elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çekingen ya da pasif bir öğrenmeye meyilleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır.

Değişkenler açısından ortaya çıkan sonuçlar ele alındığında cinsiyet değişkeninin her iki grubunda da doğru orantılı bir korelasyon görülmektedir. Buna göre, çekingen öğrenmeye meyilli kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çekingenlik, sınıf ortamında diğer öğrencilere göre daha pasif davranışlar sergilemesi olarak yorumlanabilir. Bu durumun yükseköğretimde, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilere nazaran daha fazla olması, beklenen bir durumdur. Bunun sebebi, öğrencinin üniversitede gördüğü eğitimden ne kadar faydalandığı ve devamında gelen akademik başarısının ne düzeyde olduğu tamamen öğrencinin kendi sorumluluğundadır. Ancak ilköğretim ve ortaöğretimde bu sorumluluk, aile ve öğretmenlerce paylaşılmıştır. Çağdaş yaklaşımın ana ilkelerinden birisinin öğrenci merkezli eğitim anlayışı olması, öğretmenlerin sınıf içerisinde tüm öğrencileri aktif tutma zorunluluğu getirmiş ve program bu çerçevede düzenlenmiştir. Bu yüzden çekingen ya da pasif öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının akademik başarısının yüksek olması olumsuz bir durum olarak düşünülmemelidir.

Öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise; her iki grupta da çekingen öğrenme stili ile akademik başarı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin

olduğu; bunun da alt problem içerisindeki genel tabloyu yansıması, araştırmanın tutarlılığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır. Örneklem grubu içerisinde yer alan tüm işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisi sonucunda pozitif yönde; ancak çok düşük düzeyde bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

İşbirlikli öğrenme stili, kullanılan ölçekte bu stili ölçen maddelerdeki ifadeler ve uzman kişilerce bu stil hakkında söylenenler göz önüne alındığında, daha çok grupla öğrenmeyi, ekip çalışması yapmayı seven kişilerin öğrenme tercihleri olarak açıklanabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yapılacak yorumların bu açıdan ele alınması daha doğru olacaktır.

Buna göre araştırmada ele alınan alt problem, cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye meyilleri arttıkça akademik başarılarının çok düşük oranda da olsa arttığı söylenebilir. Aynı durum erkekler açısından incelendiğinde ise; negatif yönde ancak yine çok düşük oranda bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buradan da erkeklerin işbirlikli öğrenmeye meyilleri arttıkça akademik başarılarının düştüğü anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin daha çekingen ve daha bağımsız olması, işbirlikli öğrenmede de akademik başarılarının düşmesi, araştırmanın kendi içerisinde bir tutarlılığının olduğunu gösterir.

Öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise; her iki grupta da işbirlikli öğrenme stili ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu; bunun da alt problem içerisindeki genel tabloyu yansıması, araştırmanın tutarlılığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde, bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır. Bağımlı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları

arasında ters orantılı bir ilişki olmasından dolayı; öğrencilerin bağımlı öğrenmeye meyilleri arttıkça akademik başarıları düşmektedir.

Cinsiyet açısından incelenen öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin, cinsiyet değişkeninin her iki grubunda da ters orantılı olması, bu durumun araştırmadaki çekingen öğrenme stili ile akademik başarı arasındaki korelasyonun yer aldığı genel tabloyu yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme stilleri, her bireyin kendisinin ne şekilde öğrendiğinin farkında olması, kendi karakteristik özelliklerini tanıması sonucunda oluşturmuş olduğu öğrenme tarzıdır. Bu bağlamda, her öğrenci kendi kendine en fazla verim alabileceği yöntemi ve tekniği belirleyip ona göre çalışmalıdır. Bağımlı öğrenme stilinin özelliği bu açıdan bir noktada, öğrenme stilinin bu temel prensibine ters düşmektedir. Birey, sürekli olarak eksik kalan yönlerini birilerinin desteğiyle tamamlamaya çalışırsa bu onun kendi potansiyelini ortaya çıkarmasını güçleştirir. Bu düşünceyle ortaya çıkan akademik başarıdaki düşüklük bunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise; her iki grupta da bağımlı öğrenme stili ile akademik başarı arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu; bunun da alt problem içerisindeki genel tabloyu yansıması, araştırmanın tutarlılığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde, rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır. Rekabetçi öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ters orantılı bir ilişki olması; öğrencilerin rekabetçi öğrenmeye meyilleri arttıkça akademik başarılarının düştüğünü göstermektedir.

Cinsiyet açısından incelendiğinde kız öğrencilerin rekabete meyilleri arttıkça akademik başarılarının düşmesi, erkeklere nazaran daha yüksek düzeyde bir negatif ilişkiyi göstermektedir. Çağdaş eğitim anlayışında, öğretmenin sınıf ortamında rekabet yaratmaması bunun yerine paylaşmayı, işbirliğine dayalı etkinliklerle bunu desteklemesi gerektiği, eğitimciler tarafından söylenmektedir. Buna göre, öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmada rekabete meyilli öğrencilerin akademik başarılarının düşük çıkması bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise; her iki grupta da rekabetçi öğrenme stili ile akademik başarı arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu; bunun da alt problem içerisindeki genel tabloyu yansıtması, araştırmanın tutarlılığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde, paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır. Paylaşımcı öğrenme stiline sahip sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişkinin olması; öğrencilerin paylaşımcı öğrenmeye meyilleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı sonucunu ortaya koyar.

Cinsiyet açısından incelendiğinde erkeklerin kızlara göre stil başarı ilişkisinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak araştırmanın birinci alt problemi göz önüne alındığında kızların erkeklere göre daha paylaşımcı olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bir başka sonuç ise; paylaşımcı öğrenme stiline, tüm öğrenme stilleri içerisinde akademik başarı ile yapılan korelasyonunda en yüksek katsayıyı elde etmesidir. Bir başka deyişle en yüksek başarıyı, paylaşımcı öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin elde etmesidir. Bu durumun paylaşımcı öğrenme stiline özelliği olan, başkalarıyla bilgilerini paylaşan, onların eksik kalan yönlerini tamamlamayı seven bireyler olması düşünülebilir. Çünkü insanlar öğrendiklerini başkalarına öğrettikleri zaman %90 oranında bir kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, elde edilen bulgulara göre öğrenmedeki kalıcılığın akademik başarıya yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise; her iki grupta da paylaşımcı öğrenme stili ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu; bunun da alt problem içerisindeki genel tabloyu yansıtması, araştırmanın tutarlılığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın tüm bulgularına dayalı olarak yorum ve sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimindeki programlarına, öğrenme stilleri ve stratejileri adı altında bir ders konularak; öğretmen adaylarının bu alanda gerekli alt yapıyı oluşturmaları sağlanabilir. Bu program, farklı etkinlikler ve araştırmalar üzerine tasarlanarak, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine dayalı eğitim konusunda yetkin bireyler olarak eğitilmeleri önerilebilir.

- Grasha'nın Öğretim Stilleri Envanteri kullanılarak öğretim üyelerinin öğretim stilleri belirlenip, onlara kendi stilleri ile ilgili gerekli bilgileri verilerek, derslerinde daha etkili bir öğretimi gerçekleştirmelerine katkı sağlanabilir.

- Öğrenme stilleri belirlenen öğrencilere geri dönülerek, onları bu konuda bilgilendirmeli ve kendi stillerine en uygun öğrenme stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin neler olabileceği konusunda aydınlatılmalıdırlar.

- Öğretmen adaylarına, öğretmen olduktan sonra kendi öğrencilerinin öğrenme stillerini nasıl belirleyecekleri konusunda gerekli bilgi donanımı sağlandıktan sonra, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerine uygun etkinlikleri, aynı sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarına dair çalışmalar yaptırılabilir.

- Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenip her yıl aynı öğrencilere bir kez daha aynı öğrenme stili ölçeği uygulanarak son sınıfa geldiklerinde dört senenin karşılaştırılması yapılarak, dört senelik lisans eğitimleri boyunca öğrenme stilleri tercihlerinde bir değişiklik olup olmadığı araştırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, başarı notları için Fen ve Teknoloji Öğretimi dersi seçilmiştir. Diğer öğretim derslerindeki akademik başarıları ile belirlenen öğrenme stilleri arasındaki korelasyona bakılarak, değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin değişip değişmediği araştırılabilir.

- Sadece sınıf öğretmenleri üzerinde değil; eğitim fakültesinin diğer bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde de bu çalışma uygulanarak, yükseköğretime farklı alanlardan gelen öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenebilir. Fen bilimleri, sözel ve eşit ağırlık alanlarında almış oldukları eğitim, öğrenme stillerini etkileyip etkilemediği incelenebilir.

Sonuç olarak Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005)'nun söyledikleri gibi; öğrenme stili değişkeninin doğru tanımlanması eğitime önemli katkılarda bulunabilir. Öğrencilerin ğrenme stillerini bilmek ve onlara uygun programlar oluşturarak eğitimin kalitesini artırmak mümkün olacaktır. Bir ğretim dönemine başlamadan önce öğrencileri tanımak ve ihtiyaçlarını saptamak için öğrenme stilleri ölçekleri kullanılabilir. Böylece hedef kitlenin bireysel özellikleri ve bu özelliklere uygun eğitim ortamları oluşturulabilir. Öğretilecek konu alanlarına yönelik etkinlik ve ortamların ğrenci gereksinimlerine yanıt verecek nitelikte olması gerekir.

Alvin Toffler'ın dediği gibi; “Geleceğin cahili okuyamayan kişi olmayacaktır. Nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır.”

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (1995). *İşbirlikli Öğrenme: Avantajları, Anlamı, Bazı Yanılgılar ve Türkiye'deki Durumu*. Eğitim Bilimleri Dergisi. Buca Eğitim Fakültesi. İzmir.
- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir. Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. Kanyılmaz Matbaası. İzmir.
- Akgün, Ş. (2004). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Nasa Yayınları. Ankara.
- Akyıldız, H. (1994). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*. Baskı Ofset. İzmir.
- Akyıldız, H. (1994). *Davranış ile İlgili Kavramlar*. Baskı Ofset. İzmir.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Andrews, J.D.W. (1981). *Teaching Format And Student Style: Their Interactive Effects On Learning*. Research in Higher Education, 14, 2. (161-178). <http://www.springerlink.com/content/k1123680656q0688/?p=c2a482ff23e4445e839bf6d3d5288f28&pi=5> (09.12.2007).
- Arıkan, M. (2002). *Nitelikli İnsan*. Bilge Yayıncılık. İstanbul.
- Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993). *Kolb Öğrenme Stili Envanteri*. Eğitim ve Bilim, 87. (37 – 47).
- Aydın, B. vd. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Aydoğdu, M.; Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayıncılık. İstanbul.
- Babadoğan, C. (2000). *Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm> (01.08.2007).
- Babadoğan C.; Arslan, B. (2005). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi*. Eğitim Araştırmaları. 21. (35-48).
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. (Beşinci Baskı). Nobel Yayınları. Ankara.
- Balcı A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık. Ankara.
- Bilgin, İ.; Durmuş, S. (2003). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 3,2. (381-400).
- Bilgin, İ.; Karaduman, A.; Durmuş, S. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması ve Okuldaki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara. (183-192).
- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon Başarı Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.

- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. Beyaz Yayınları. İstanbul.
- Büyüköztürk Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Cohen, L. (1954). *Statistical Methods For Social Scientists: An Introduction*. Prentice Hall.
- Collinson, E. (2000). *A Survey Of Elementary Students' Learning Style Preferences and Academic Success*". Contemporary Education 71,4. (42-49).
- Copeland, B.D. (1983). *The Relationship of Cognitive Style to Academic Achievement of University Art Appreciation Students*. College Student Journal, 17,2. (157-162).
- Çepni, S. vd. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (Üçüncü Baskı). Pegema Yayıncılık. Ankara.
- Demir, M.K. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 23, (28-37).
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. (Yedinci Baskı). Pegema Yayıncılık. Ankara.
- Diaz, D. P.; Cartnal, R. B. (1999). *Students' Learning Styles In Two Classes*. College Teaching 47, 4. (130-136).
- Domino, G. (1979). *Interactive Effects of Achievement Orientation and Teaching Style on Academic Achievement*. ACT Research Report, 39 (1-9). http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED046353&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED046353 (07.01.2008).
- Dunn,R.; Giannitti, M.C.; Murray, J.B.; Rossi, I.; Quinn, G.G.P. (1990). *Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudents*. The Journal of Social Psychology, 130-4 (485-494).
- Dunn, R.; Dunn, K. (1992). *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6*. Massachussets, Allyn and Bacon (18-85).
- Düzgün, E. (2004). *Mimari Tasarım Eğitiminde "Başarı Yönelimi"nin Ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme Stillere Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Ekici, G. (2003). *Uzaktan Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Öğrenme Stillere Önemi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24. (48- 55).
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Erden, M. (1988). *Grup Etkililiği Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Hacettepe Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9, (79-86).
- Erden, M. ; Akman, Y.(2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi. Ankara.

- Erkan, Z. (1994). *Grup Rehberliği'nin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Ferrell-Moskwa ve Claire (1992). *The Relationship between Learning Style and Academic Achievement*. M.A. Thesis, Kean College of New Jersey. [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED343081&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED343081\(04.01.2008\)](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED343081&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED343081(04.01.2008))
- Felder, R. M., Soloman, B. A. (1998). *Learning Styles and Strategies* http://www.uncw.edu/cte/soloman_felder.htm (15.07.2007).
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınları. Ankara.
- Fleming, L.M. (1987). *Displays and Communication*. Gagne M.R. (Ed.). Instructional Technology Foundations. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. USA.
- Gadt-Johnson, C.D.; Price, G.E. (2000). *Comparing Students with High and Low Preferences for Tactile Learning Education*, 120-3.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Given, Barbara K. (1996). *Learning Styles; A Synthesized Model*. Journal of Accelerated Learning and Teaching. Special Issue 21, (11- 44).
- Grasha, F.A. (1972). *Observations on Relating Teaching Goals to Students Response Styles and Classrooms Methods*. American Psychologist, 27. (142-147).
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- Hasırcı, Ö.K. (2004). *Görsel Öğrenme Stillere Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14, 2. (299-314).
- Hasırcı, Ö.K. (2006). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği*. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi. 2,1. (15-25).
- Hergenhahn, B.R. & Olson, M. (1993). *An Introduction to Theories of Learning*. Angelwoods Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Hergenhahn B.R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning* (Third Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Hilgard, R. E. (1962). *Introduction to Psychology: Harcourt, Brace and World*. Inc. New York.
- <http://www.iats.com/publications/GLSI.html> (16.07.2007).
- <http://www.uncd.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>. *The Dunn and Dunn learning styles model of instruction*. Learning Styles. (05.08.2007)
- <http://www.usd.edu/~ssanto/grasha.html>. *Grasha-Riechmann Student Learning Styles*. (06.08.2007).

- Jones, C.; Reichard, C.; Mokhtari, K. (2003). *Are Students' Learning Styles Discipline Specific?* Journal of Research and Practice, 27 (363-375). <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/ucjc/2003/00000027/00000005/art00001> (07.01.2008).
- Kaptan, F.; Korkmaz, H. (____). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi. İlköğretimde Etkili Öğrenme ve Öğretme Öğretmen El Kitabı.* Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kaya, H.; Akçin, E. (2006). *Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi.* Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi 6, (2). Çukurova Üniversitesi.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Kılıç, E. (2002). *Baskın Öğrenme Stillerinin Öğrenme Etkinliklerindeki Tercihlere ve Akademik Başarıya Etkisi.* Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1,1. (2-15).
- Kılıç, E.; Karadeniz, Ş. (2004). *Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisine ve Başarıya Etkisi.* Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24, 3. (129-146).
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Gaziantep. Gaziantep Üniversitesi.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning and Development.* New Jersey. Prentice Hall, Inc., Engle wood Cliffs. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&lr=&q=related:mSZLAMrE FVIJ:scholar.google.com/> (05.08.2007).
- Kolb, A.Y., Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory.* Technical Specifications.Inc.
- Lefrancois, Guy, R. (1997). *Psychology For Teaching.* Wadsworth Publishing Company A Division of International Thomson Publishing Inc. (Nineth Edition). USA.
- Leiden, L.J.; Crosby D.R.; Follmer, H. (1990). *Assessing Learning-Style Inventories And How Well They Predict Academic Performance.* Academic Medicine65,6.(395-401). http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=2372349&dopt=Citation (12.08.2007).
- Matthews, D.B. (1991). *The Effect Of Learning Style On Grades Of First-Year College Students.* Research In Higher Education, 32-3. (253-268). USA.
- Matthews, D.B. (1996). *An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students.* Clearing House 69, 4. (249-255). http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ530454&_ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=EJ530454 (12.08.2007).

- Mc Colgin, C.C. (2000). *Match Between Learning Styles And Teaching Methods: An Exploratory Study Of The Effects On Nursing Students' Academic Performance, Perceived Learning And Course Evaluation*. Bell & Howell Information and Learning Company. United States.
- MEB. (2006). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. MEB Yayınları. Ankara.
- Miller, C.D.; Alway, M.; McKinley, D.L. (1987). *Effect of Learning Styles and Strategies on Academic Success*. Journal of College Student Personnel, 28-5 (399-404).
- Milton, J.(2000). *Feedback to Students*. RMIT, john.milton@rmit.edu.au. (20.07.2007).
- Mutlu, M.; Aydoğdu, M. (2003). *Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13,1. (15-29).
- Mutlu, M. (2005). *Öğrenme Stillere Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi. 2, 2. (1-24).
- NCREL, (1996). <http://www.ncrel.org/engauge/skills/scilit.htm> (15.09.2007).
- Nelson vd. (1993). *Effects of Learning Style Intervention on College Students' Retention and Achievement*. Journal of College Student Development 34, 5. (364-369). <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails> (17.03.2008)
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Oluk, S.; Sambur, E.; Can, Ş. (2007). *Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Özbek, R. (2005). *Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.C.3, S.11. (66-83).
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara. (İkinci Basım).
- Özer, A.(2005). *Etkili Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme*. Bilig/güz- 2005-35, (105-131).
- Özgün, M.S. (2007). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Çukurova Üniversitesi.
- Özguven, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. PDREM Yayınları. Ankara.
- Park, C.C. (2001). *Learning Style Preferences Of Armenian, african, Hispanic, Hmong, Korean, Mexican and Anglo Students in American Secondary Schools*. Learning Environments Research, 4-2. (175-191). USA.
- Peker, M. (2003). *Kolb Öğrenme Stili Modeli*. Milli Eğitim Dergisi, 157. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/peker.htm> (04.08.2007).
- Peker, M. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki*. Eğitim Araştırmaları Dergisi 5,21. (200-210).

- Piaget, J. (1960). *The Child's Conception of The World*. N.J. Littlefield, Adams & CO.
- Piaget, J. (2004). *Cognitive development in Child*. (Çev.Portakal, H). Cem Yayınevi. İstanbul.
- Sayder, R.F. (2000). *The Relationship Between Learning Styles and Academic Achievement of High School Students*. High School Journal, 83-2. (10-11).
- Seifert, L.K. (1991). *Educational Psychology (Second Edition)*. Houghton Mifflin Company, USA.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi. Ankara.
- Sidekli, S; Gökbulut, Y. (2007). *Sınıf Öğretmeni ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Tokat.
- Solis, J.D. (2006). *The Relationship Between Preservice Teachers' Social Learning Style Preferences And Learning Activity Role Choices*. The Graduate School of The University of Wyoming.
- Şimşek, N. (2002). *BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1, (34-47). Ankara.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Tandoğan, M. (2002). *Öğretmen ve Teknoloji*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Tanrıöğen, A.; Kunt, M. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ders Notları.
- Tepehan, T. (2004). *Deniz Harp Okulu Birinci sınıf öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Topsakal, S. (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Ulusoy, A. vd. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*.: Anı Yayıncılık. Ankara.
- Uzuntiryaki, E.; Bilgin, İ.; Geban, Ö. (2003). *The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry* *Natioanal Research Science Teaching*. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal> (12.08.2007).
- Ünal, Z. (2005). *Comparing The Learning Outcomes And Course Satisfaction Of Web Based vs. Classroom ased Instruction*. The Florida State University College of Education. USA.
- Veznedaroğlu, R.L.; Özgür, A.O. (2005). *Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri*. İlköğretim-Online, 4(2), 1-16.

EKLER

Ek-1 GRSLSS Kullanım İzni Belgesi



serhat süral <serhatsural@gmail.com>

permission from Pamukkale University

serhat süral <serhatsural@gmail.com>

11 Temmuz 2007 Çarşamba 11:55

Alıcı: serhatsural@gmail.com

serhat süral <serhatsural@gmail.com>

12 Temmuz 2007

Perşembe 19:48

Alıcı: Laurie.Richlin@cgu.edu

Hello Laurie Richlin,

My name is Serhat SÜRAL. Mr.Johnson forward me to you.I work at Pamukkale University as an instructor.I found Grasha-Reichmann Student Learning Style Inventory in net.I want to use this inventory for my master thesis. I wanted to ask that I can use. I request to reply from you about using permission. If you send a mail about this subject I feel glad. Thanks this very moment.

Sincerley yours

--

Arş.Gör.Serhat SÜRAL
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Laurie Richlin <Laurie.Richlin@cgu.edu>

13 Temmuz 2007

Cuma 02:07

Alıcı: serhat süral <serhatsural@gmail.com>

You may use the inventories if you send me your proposal and the results when you have them.

Laurie Richlin, PhD
Director
Preparing Future Faculty &
Faculty Learning Communities Programs
1263 N. Dartmouth Avenue
Claremont, CA 91711
909.607.8978
laurie.richlin@cgu.edu
<http://www.cgu.edu/pff>

Ek-2 GRASHA-REICHMANN ÖĞRENCİ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmen Adayları,

Aşağıdaki ölçek sizin sınıfta öğrenme sürecindeki duygularınızı ve tutumlarınızı belirlemeye yardımcı olabilmek adına düzenlenmiştir. Buradaki ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Ancak her bir soruyu kendi duygu, düşünce ve tutumlarınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırınız.

Arş.Gör.Serhat SÜRAL

Pamukkale Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
ssural@pamukkale.edu.tr

BİRİNCİ BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

ÖĞRENCİ NUMARANIZ _____

Cinsiyet.....Kız () Erkek ()

Öğrenim Durumu..... I.Öğretim () II.Öğretim ()

İKİNCİ BÖLÜM: Öğrenme Stili Ölçeği

	MADDELER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Derste verilen ödevleri kendim yapmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Sınıfta ders esnasında sık sık hayal kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Ders etkinlikleri esnasında diğer öğrencilerle çalışmak keyif aldığım bir iştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretmenlerin benden neler istediğini bana açıkça ifade etmesi hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Derste başarılı olmada öğretmenin dikkatini çekmek için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Derste konuyu öğrenmek için ne gerekiyorsa yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Dersin içeriği ile ilgili fikirlerim genellikle ders kitabındakiler kadar iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sınıf aktiviteleri çoğu zaman sıkıcıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Diğer öğrencilerle konuyla ilgili fikirlerimi tartışmak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Derste neyin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin bana söylediklerine güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Dersler genellikle katılmaya değerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ben, benim için önemli olanı öğrenirim ve her zaman hocanın anlattığı her şey önemli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Derste kullanılan materyaller çok nadir ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	MADDELER	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
15	Sınıfta ele alınan konular hakkında diğer öğrencilerin neler düşündüklerini duymak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Derslerde benden istenen neyse sadece onu yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Sınıfta fikirlerimi diğer öğrencilere kabul ettirmek için onlarla rekabet etmeliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Ders sırasında evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Derslerde birçok konuyu kendi kendime öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Derslerin çoğuna katılmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğrenciler fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya cesaretlendirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Ödevlerimi, tamamen öğretmenlerimin bana gösterdiği şekilde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Derslerde başarılı olmak için öğrenciler girişken olmalıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Derslerde elimden geldiği kadar öğrenmek benim sorumluluğumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Kendi başıma öğrenme yeteneğim konusunda kendime oldukça güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Ders esnasında dikkatimi toplamak benim için oldukça zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Diğer öğrencilerle birlikte sınavlara çalışmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Ne çalışacağım veya çalışmalarımı nasıl yapacağım konusunda seçim yapmaktan hoşlanmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Problemleri herkesten önce çözmeyi ve sorulara herkesten önce cevap vermeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Sınıf etkinlikleri ilginçtir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Ders konuları hakkında kendi fikirlerimi geliştirmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Her şeyi derslere girerek öğrenmeye çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Dersler, beni insanların öğrenmek için birbirine yardım ettikleri bir takımın parçasıymışım gibi hissettiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Ders projelerinde öğrenciler, öğretmenler tarafından daha sıkı bir şekilde yönlendirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Sınıfta başarılı olmak için diğer öğrencilerin önüne geçmek gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Bir derse tüm yönleriyle elimden geldiği kadarıyla katılmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Bir dersin nasıl işlenmesi konusunda kendi fikirlerim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Derslere kendimi kurtaracak kadar çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

MADDELER		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
39	Derslere katılmamanın önemli bir tarafı, diğer insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Notlarım derste öğretmenin söylediği hemen hemen her şeyi kapsar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	İlginç olup olmadıklarına bakmadan, tüm ödevlerimi iyi bir şekilde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Eğer bir konuyu seversem kendi kendime onun hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Sınavlara genelde son anlarda çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Konuyu öğrenme, öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliğini gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	Çok iyi planlanmış dersleri tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Genellikle ödevlerimi son teslim tarihinden daha önce tamamlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Kendi öğrenme yöntemimle öğrenebileceğim dersleri severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Sınıfta, öğretmenlerin beni görmezden gelmesini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51	Anlamadıkları şeylerde diğer öğrencilere yardım etmeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Öğrencilere, sınavlarda çıkacak konuların içeriği açıkça belirtilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde benim kadar iyi yapıp yapmadıkları bilmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54	Yapmam gereken ödevleri zorunlu olmayan ödevler kadar iyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55	Bir şeyleri anlamadığım zaman kendi kendime çözmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56	Ders süresince yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57	Ders sırasında küçük grup aktivitelerine dahil olmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58	Öğretmenler bir dersi başarılı bir şekilde organize ettiğinde dersten zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59	Yaptığım iyi şeylerin öğretmenlerim tarafından daha çok kabul görmesini isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60	Derslerde genellikle sınıfın ön sıralarında otururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZGEÇMİŞ

- Adı, Soyadı** : Serhat SÜRAL
- Ana Adı** : Emine
- Baba Adı** : Mehmet
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Merkez/DENİZLİ 16.04.1984
- Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği - 2006
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi / DENİZLİ
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce (ÜDS - Ekim 2006 Puanı 65)