



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Mustafa GÜZEL
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur, 2019

T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Mustafa GÜZEL
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

Burdur, 2019



**BURDUR MAKÜ EĞİTİM
BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08/08/2019 tarih ve 299/16 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 28/08/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Mustafa GÜZEL'in "İlköğretim 6., 7., ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN

ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Sami PEKTAŞ

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Mustafa GÜZEL

28.08.2019

İmza

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ' a ve eğitimimde emeği geçen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'ndaki değerli tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili aileme; akademik hayatındaki başarısıyla gurur duyduğum gösterdiği sabır ve anlayışla hep yanımda olan sevgili babam Şenol GÜZEL'e, eğitim sürecimin tüm zorluk ve sıkıntılarına benimle birlikte katlanarak yanımda olan canım annem Nazmiye GÜZEL'e ve bu günlere gelmemi sağlayan benden hiçbir desteği, sevgiyi, ilgiyi esirgemeyen canımdan çok sevdiğim üzerimde tarif edilemeyecek kadar emeği olan ablam Sümeyye GÜZEL'e maddi manevi hiçbir yardımı esirgemedi yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim.

Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü tüm okullardaki gösterdikleri sabır ve ilgiden dolayı yönetici, öğretmen, çalışmama katılan tüm öğrencilere ve ismini sayamadığım emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.

**İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
(Yüksek Lisans Tezi)**

Mustafa GÜZEL

ÖZ

Bu çalışmada, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öğrenme stilleri açısından eleştirel düşünme eğiliminin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak il merkezi ve Cizre ve Silopi ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 687 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için Facione ve Giancarlo tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenme stillerini tespit etmek için ise Evin Gencil tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE-III)” kullanılmıştır. İstatistiksel analizler olarak Mann-Whitney U testi, Ki-Kare testi, Kruskal Wallis H testi, Spearman Korelasyon Katsayısı ve lineer regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının anlamlılık düzeyi için $p < ,05$ kriter olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının ortanca değeri 13,0 (1,0) olup öğrencilerin %42,6’sını 6. sınıfa giden ve %47,6’sını ilçede yaşayan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenciler cinsiyete ve sınıf düzeyine göre “California Eleştirel Düşünme Ölçeği” ve “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III” ile değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur ($p < ,05$).

Sonuç olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip olması yaşamın her alanına katkı sağlayacağı için öğrencilere eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması ile birlikte öğrencilerin öğrenme stiline belirlenerek buna yönelik öğretimin yapılması, çağdaş eğitim programları için önemli bir gerekliliktir.

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, öğrenme, öğrenme stilleri,

Sayfa Adedi: 72

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

**Investigation of the Learning Styles and Critical Thinking Dispositions of 6th,
7th and 8th Grade Students in Terms of Various Variables
(Master Thesis)**

Mustafa GÜZEL

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the relationship between learning styles and critical thinking dispositions of 6th, 7th and 8th grade students in terms of various variables, and to determine whether critical thinking tendencies differ in terms of learning styles.

The study was carried out with the participation of 687 students attending secondary schools in Şırnak province, Cizre and Silopi districts in 2018-2019 academic year. The “California Critical Thinking Disposition Inventory”, developed by Facione and Giancarlo and adapted to Turkish by Kökdemir, was used to determine students' critical thinking dispositions. In order to determine learning styles, “Kolb's Learning Styles Inventory (Version III)”, which was translated into Turkish by Evin Gencil, was used. Mann-Whitney U test, Chi-square test, Kruskal Wallis H test, Spearman Correlation Coefficient and linear regression analysis were used as statistical analyses. The results for $p < ,05$ were considered statistically significant.

The median value of the students who participated in the research was 13,0 (1,0) years. 42,6% of the students consisted of 6th-grade students and 47,6% of the students living in the district. The students were evaluated by California Critical Thinking Disposition Inventory and Kolb's Learning Styles Inventory-III according to gender and grade level and statistically significant differences were found ($p < ,05$).

As a result, students' critical thinking skills and tendencies contribute to all areas of life, as well as gaining students' critical thinking skills and tendencies to determine the teaching style of students' learning style is an important requirement for contemporary education programs.

Key Words: critical thinking, critical thinking disposition, learning, learning styles,

Page Number: 72

Supervisor: Asst. Prof. Mustafa KILINÇ

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Sayıtlılar	4
1.7. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Öğrenme.	6
2.1.2. Öğrenme kuramları.....	6
2.1.2.1. Davranışçı kuram.	7
2.1.2.2. Bilişsel kuram.	7
2.1.2.3. Duyuşsal kuram.	8
2.1.2.4. Nörofizyolojik kuram.....	8
2.1.3. Öğrenme stili.	8
2.1.4. Öğrenme stili modelleri.	10
2.1.4.1. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli.....	11
2.1.4.2. Gregorc öğrenme stili modeli.	12
2.1.4.2.1. Somut doğrusal öğrenme stili.....	12
2.1.4.2.2. Soyut doğrusal öğrenme stili.....	12

2.1.4.2.3. Somut dağınık öğrenme stili.	12
2.1.4.2.4. Soyut dağınık öğrenme stili.....	13
2.1.4.3. Kolb öğrenme stili modeli.	13
2.1.4.4. McCarthy öğrenme stili modeli (4 MAT sistemi).	15
2.1.4.4.1. Hissederek öğrenme stili (somut yaşantı).	16
2.1.4.4.2. Gözlemleyerek öğrenme stili (yansıtıcı gözlem).	16
2.1.4.4.3. Düşünerek öğrenme stili (soyut kavramsallaştırma).....	16
2.1.4.4.4. Yaparak öğrenme stili (aktif yaşantı).....	16
2.1.4.5. Reinert öğrenme stili.....	17
2.1.4.6. Grasha ve Riechmann öğrenme stilleri.	17
2.1.4.7. Myers-Briggs tip göstergeleri modeli.	18
2.1.4.8. Keefe ve Monk'un öğrenme stili modeli.	19
2.1.5. Düşünme.....	19
2.1.6. Eleştirel Düşünme.....	20
2.2. İlgili Araştırmalar.....	21
BÖLÜM III	24
YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Evren ve Örneklem.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları.....	26
3.3.1. Kişisel bilgi formu.	26
3.3.2. Kolb öğrenme stilleri envanteri.	26
3.3.2.1. Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE)-I.....	27
3.3.2.2. Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE)-II.....	27
3.3.2.3. Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE)-III.	27
3.3.3. California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği.	28
3.4. Verilerin Toplanması.....	29
3.5. Verilerin Analizi.....	29
BÖLÜM IV	31
BULGULAR VE YORUM	31
4.1. Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve California Eleştirel Düşünme Ölçeği'ne Yönelik Bilgileri.....	31
BÖLÜM V	44
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	44

5.1. Sonuç ve Tartışma	44
5.2. Öneriler.....	47
KAYNAKLAR	50
EKLER.....	58
EK-1.....	59
EK-2.....	64



TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Kolb Öğrenme Stili Profili ve Birey Özellikleri.....	15
Tablo 2. Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu, Yaşanılan Yer, Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları ve Yaşlarının Ortalama, SS, Ortanca, IQR ve Alt-Üst Değerleri	25
Tablo 3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre KÖSE-III Puanları	31
Tablo 4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre KÖSE-III Puanları	32
Tablo 5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre KÖSE-III Puanları	33
Tablo 6. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin KÖSE-III Puanları	34
Tablo 7. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri	35
Tablo 8. 7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri	35
Tablo 9. 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri	36
Tablo 10. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri.....	36
Tablo 11. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları	37
Tablo 12. 7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları	38
Tablo 13. 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları	36
Tablo 14. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları.....	40
Tablo 15. Öğrenme Stillere Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları.....	41
Tablo 16. Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanı ile KÖSE-III Alt Faktör Puanlarının Korelasyonu.....	42
Tablo 17. Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanı ile KÖSE-III Alt Faktör Puanları Arasındaki Lineer Regresyon	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 1. Öğrenme stilinin kuramsal boyutları	7
Şekil 2. Kolb öğrenme stilleri çemberi	14



KISALTMALAR

- AD** : Aktif deneyim
AY : Aktif yaşantı
KÖSE : Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri
SD : Somut deneyim
SK : Soyut kavramsallaştırma
SPSS : Statistical Package for Social/Sciences Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SY : Somut yaşantı
TDK : Türk Dil Kurumu
YG : Yansıtıcı gözlem

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu doğuştan öğrenme isteği ile birlikte hareket eder. Bu yüzden öğrenme süreklilik gösteren bir eylemdir. Bundan dolayı öğrenme ve düşünme süreçlerinin bilincinde olan ve bunu kendi yaşamında gerçekleştirebilen eğitim sistemlerinde eleştirel düşünebilen, sorgulayan, araştıran, öğrenmeyi gerçekleştirirken belli stratejileri geliştirebilen ve belirtilen strateji ve yöntemlerle hareket edebilen bireyler hedefini gerçekleştirebilirler. Bu bağlamda, eğitim sisteminin olayları geniş açıyla değerlendirebilen, kendi kendine öğrenme yetisi olan, eleştirel düşünebilen ve sorunları çözme yeterliliğine sahip olan bireylerin yetişmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Kepenekçi, 2000).

Bilgi, nitelik ve nicelik yönünden hızla artan bir olgudur. Gerçekleşen bu hızlı değişim ile birlikte toplumu oluşturan bireylerin eğitimden beklentileri de değişmektedir. Bu durum eğitim anlayışında yeni arayışları gündeme getirmekte ve buna bağlı olarak birçok kavram gibi “bilgili insan” kavramı da değişmektedir. Geçmişte, her şeyi bilen ya da başkalarına ait bilgileri beyinde depolayan kişi bilgili kabul edilirken artık, bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiye anlamlar yükleyerek öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden de yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmeye kullanabilen kişiler bilgi sahibi olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 1996; Vural, 2004).

Bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, eleştirel düşünebilmenin etkili bir biçimde kullanılabilmesine bağlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretim kurumlarının bireylere eleştirel düşünebilmeyi kazandırması ve bu kazanımı geliştirmesini sağlama imkanları sunması önemlidir. Bu kurumlar aynı zamanda

bireylerin daha etkili ve verimli öğrenebilmeyi gerçekleştirme şekillerini bulmasında etkili olacak eleştirel düşünme biçiminin benimsenmesinde etkilidir. Bundan dolayı birey öğrenirken öğrenme stillerinin farkına vararak öğrenme-öğretme sürecinde yer alması ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, varsa geliştirilmesi gereken yönlerinin tespit edilmesi bu açıdan önem teşkil etmektedir. Öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen bireysel farklılık değişkenlerinden biri olan öğrenme stili ile birlikte üst düzey düşünme yetilerinden bir diğeri olan eleştirel düşünme de bireylerin bilgiyi alma ve işleme yolları ile ilişkili bulunmuştur. Bilgi alışverişinin çok hızlı geliştiği bireyler, bilgilerin doğruluğunu kestirme konusunda sıkıntı yaşamakta ve gerekli bilgiyi seçmekte zorlanmaktadır. Özellikle eleştirel düşünme; gerekli bilgiyi gereksizlerden ayırmada üst düzey düşünme gücü gerektiren ve yaşam boyu etkili olan bir öğrenme becerisi olması nedeniyle bilgiyi arama, kullanma, değerlendirme ve üretme süreçlerinde büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla, eğitim ve öğretim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmesine yönelik hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinin kalitesini artırmak ve eğitim-öğretim programları hazırlamak için düşünme ve öğrenmenin doğru bir şekilde anlaşılması gereklidir. Bu bilgiler ışığında, bireylerin öğrenme şekillerine ilişkin bilgi sahibi olmayı sağlamada öğrenme stilleri önemli bir konu olurken; düşünme şekli konusunda eleştirel düşünme kavramı yol göstericidir (Güven ve Kürüm, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin bilgi ya da beceriyi elde etme hızları ve oranları değişiklik göstermektedir. Bireysel özellikler arasında yer alan ve her bireyde farklılık gösteren alışkanlıklar, gereksinimler, ilgiler, yetenekler, geçmiş yaşantılar, ön bilgiler, hayata bakış açısı, bilgiyi işleme tarzı, düşünme ve davranış biçimleri; öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve çıktılarını etkilemektedir (Vural, 2004). Demirel (2002) de, öğrenmeye etki eden fiziksel yapıların her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına neden olduğunu belirtmiş ve bireysel özelliklerin yanında çevresel faktörlerin de öğrenmede rol oynadığını ifade etmiştir. Bu durum, okullardaki fiziksel ortamların ve insan ilişkilerinin düşünmeyi destekleyici ve geliştirici olması konusunda dikkatli davranılması gerektiğini işaret etmektedir (Doğanay, 2008).

Tüm bu açıklamalarda da ifade edildiği gibi öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve öğrenme stillerinin farkına varabilmeleri önemli unsurlardır. Bu sebeple bu çalışma ile ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf

öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler (cinsiyet ve sınıf düzeyi) açısından incelenmesi, öğrenme stilleri açısından eleştirel düşünme eğiliminin farklılık gösterme durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini “İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt Problemler. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1- İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri;

- a) Cinsiyete,
 - b) Yaşa,
 - c) Sınıf Düzeyine,
 - d) Yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri yerleşim birimine,
 - e) Annenin eğitim durumuna,
 - f) Babanın eğitim durumuna,
- göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri;

- a) Cinsiyete,
 - b) Yaşa,
 - c) Sınıf Düzeyine,
 - d) Yaşamlarının büyük kısmını geçirdikleri yerleşim birimine,
 - e) Annenin eğitim durumuna,
 - f) Babanın eğitim durumuna,
- göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

4- Öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkisi ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öğrenme stilleri açısından eleştirel düşünme eğiliminin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı bağımsız değişkenler açısından incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguların, bireylerin hayat boyu öğrenme sürecinde program geliştirme, öğretim tasarımı oluşturma gibi süreçlere veri sağlayacağına ve yapılacak olan akademik çalışmalara farklı bir bakış açısı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Şırnak il merkezi, Cizre ilçesi ve Silopi ilçesinde 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 687 öğrenciden elde edilen veriler ve uygulanan ölçeklerdeki sorular ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Öğrencilerin verilen ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Stil: Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir (Riding ve Rayner, 1998, s. 5).

Öğrenme: Öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında meydana getirdiği inancı vardır. Kişinin çevresi ile kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen kalıcı izler bireyin yaşantısını oluşturur. Öğrenme, bu yaşantıların ürünüdür. Bundan dolayı öğrenme yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişmesi olarak ifade edilmektedir (Fidan, 1996, s.10-11).

Öğrenme stili: Öğrenme stili; bireylerin öğrenme çevrelerini algılama şekillerinin, öğrenme çevresi ile etkileşime girme durumlarının ve öğrenme çevresine verilen tepkilerin kısmen düzenli göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik

özelliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Keefe ve Ferrell, 1990, s. 60). Kolb'a (1984) göre öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Bireyin farklı bir bilgiyi öğrenme durumunda yoğunlaşma ve öğrenme sürecini gerçekleştirmek için izlediği süre, bilgileri içselleştirmesi ve hatırlama yaklaşımıdır (Aydın, 2005).

Eleştirel düşünme: Bireyin kendi düşüncelerini fark edebilmesini ve bazı davranışları bilinçli olarak gerçekleştirebilmesini ve kişilerin sorgulama, araştırma yapabilme, ön bilgilerini kullanabilme gibi becerileri gösterebilmesini sağlar (Taşcı, 2005). Bununla birlikte eleştirel düşünme; okunan, bulunan ya da duyulan bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine farklı açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaktır (Kökdemir, 2003).

Eleştirel düşünme eğilimi: Bireyin analitik ve açık fikirli olması, gerekeni araması, sistematikliği, kendine güveni, meraklılığı ve olgunluğu şeklinde tanımlanmaktadır (Profetto-McGrath, 2003).

İlköğretim: Birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağı, ilköğrenim, zorunlu öğrenim sürecidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

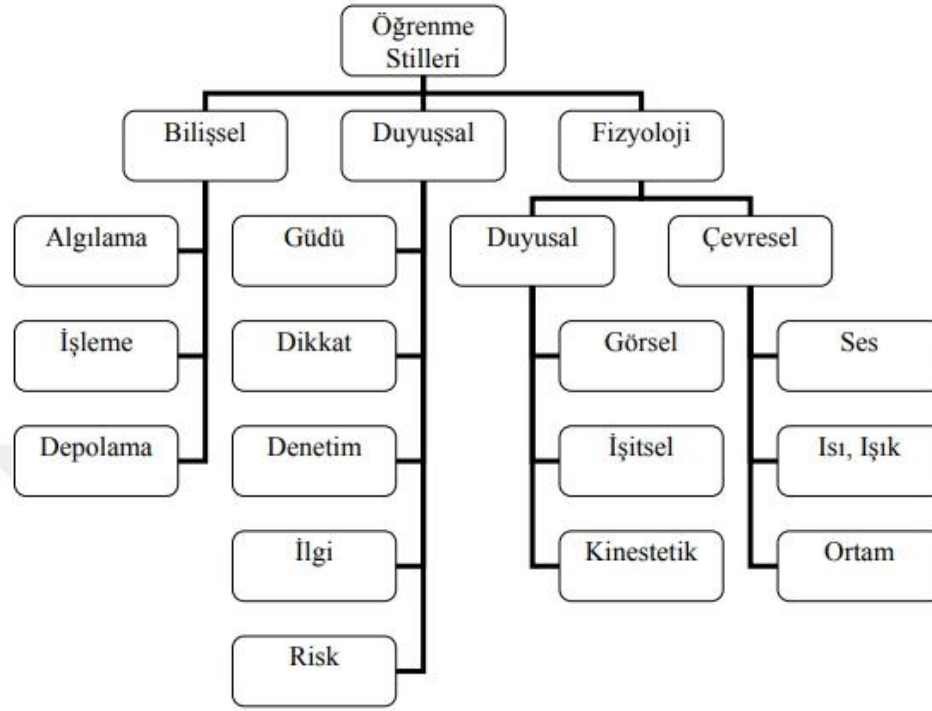
2.1.1. Öğrenme. Öğrenme bireylerin doğuştan gelen temel bir ihtiyaçları olup hayatını sürdürebilmesi için önemli bir süreci ifade etmektedir. Bireylerin eğitim-öğretim süreci okul ile sınırlı kaldığı takdirde gerekli bilgiye ulaşmalarında sıkıntılar yaşanır (Doğan, 2002). Bu nedenle okul ve öğrenme, modern dünyanın vazgeçilmez öğeleri haline gelmiştir. Öğrenme; Beydoğan (2001) tarafından hedeflere yönelik seçilmiş kontrollü bir eğitim çevresi içinde bir rehberin yardımıyla bireyde kalıcı değişimlerin oluşturulması şeklinde Senemoğlu (2005) tarafından ise bireylerin çevresiyle belli bir seviyedeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen kısmen kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak ifade edilmiştir.

2.1.2. Öğrenme kuramları. Öğrenme, bireysel olarak gerçekleşmekte ve her birey kendi yaşantısı yoluyla öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir (Erden, 1998). Eğitim sürecinin ilk basamağı olan öğrenmenin boyutu ve oluşma şekli uzun yıllardır dikkat çeken ve araştırılan bir konudur. Öğrenmenin gerçekleştiği şartlar ise öğrenme kuramları ile açıklamaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 94).

Öğrenme kuramlarının her birinin farklı bir öğrenme türünü açıklaması, tek bir öğrenme kuramının bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklayamamasına neden olmaktadır. Bu durum, program geliştirme çalışmalarında ve öğretim sürecinde; öğrencilerin özellikleri, öğrenme türü ve öğrenilen bilginin türüne göre her kuram grubundaki ilkelerden yararlanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 94).

Öğrenme kuramları, öğrenmenin niteliği, nasıl, ne zaman meydana geldiği, oluşumunda etkin olan unsurlar hakkında bilgiler sunmaktadır (Yılmaz, 2011).

Bunlar; davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik (beyin temelli) kuramlardır (Keleş ve Çepni, 2006).



Şekil 1. Öğrenme stilinin kuramsal boyutları

2.1.2.1. Davranışçı kuram. Bireyin hareketlerinin ölçülebilir ve izlenebilir duruma getirilmesine ağırlık veren davranışçılar, gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlar ile ilişkili özellikleri yok sayma durumuna gelmiştir. Bu kuramı savunan bireylere göre çevre, öğrenmeyi tanımlayan bütün değişkenleri içerisinde barındırmaktadır ve öğrenmeyi anlamak, çevrenin birey üzerindeki etkilerini kavramaktan geçmektedir (Yılmaz, 2011). Davranışçı kurama göre öğrenme, uyarıcı ile davranış arasında kurulan bağ ile gelişmekte ve pekiştirme sonucu davranış değişimi oluşmaktadır. Bu kuramın savunucuları, öğrenmenin edimsel sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Keleş ve Çepni, 2006).

2.1.2.2. Bilişsel kuram. Bilişsel kuram bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi olarak tanımlanabilir. Bilişsel öğrenme kuramında öğrenmenin oluşmasında etken olan asıl öge, bir hedefin varlığıdır. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, öğrenme bir bütündür ve kendisini oluşturan parçalardan daha fazla anlam ifade eder. Bu nedenle öğrenme, bir bütün olarak ele alınıp incelenmelidir. Öğrenme, deneme yanılma tepkilerinden çok, sistemli ve hedefli bir

biçimde gerçekleşir. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, 7 bireyin zihinsel yapısındaki değişim olarak tanımlanmaktadır. Bu zihinsel yapı değişimi; davranış değişimi ya da yeni davranışların kazanımını sağlar. Bilişsel kurama göre öğrenme, bireyin yaşantıları sonucu yeni tecrübe ve bilgilere ulaşmasına bağlıdır. Bu durum ise aktif bir biçimde öğrenme etkinliğine katılımı gerektirmektedir (Yılmaz, 2011). Bilişsel kuram açısından öğrenme, kişinin zihninde oluşan ve doğrudan izlenemeyen bir süreçtir. Anlama, algılama, düşünme gibi olaylar ile daha çok ilgilenen bilişsel kuram, öğrenmenin zihinsel sonuçlarına odaklanmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006).

2.1.2.3. Duyuşsal kuram. Öğrenmenin doğasından çok duyuşsal sonuçlarına odaklanmaktadır. Bireyin benlik ve ahlaki gelişimine dikkat çeken duyuşsal kuramcılara göre öğretim, bireyin özsaygısını koruyacak şekilde verilmelidir. Bu kuramı; güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik ve heyecansal özellikler oluşturmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006).

2.1.2.4. Nörofizyolojik kuram. Nörofizyolojik bir diğer ifadeyle beyin temelli kuramcılara göre öğrenme, fiziksel uyarılar neticesinde beyinde oluşan biyokimyasal bir değişimdir. Nörofizyolojik öğrenme kuramını daha iyi anlamak için beynin yapı ve işleyişini bilmek gerekmektedir. Nörobilim alanında gerçekleştirilen araştırmaları iyi değerlendirmek ve bu araştırmaların eğitimde nasıl kullanılabileceğini düşünmek önemlidir. Öğrenme ile birlikte beyinde iki farklı değişim oluşmaktadır. Bunlar; nöronların içyapısında, özellikle sinapslarda meydana gelen değişim ve nöronların arasındaki sinapsların sayısındaki artıştır (Keleş ve Çepni, 2006).

Bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik etkenlere bağlı olarak farklılık gösterebileceği anlaşılmaktadır. Bu etkenlerin bireylerin öğrenme süreci üzerindeki etkilerinin anlaşılması, öğrenme kapasitesinin en üst düzeye çıkarılmasında önemlidir.

2.1.3. Öğrenme stili. Stil kavramı; bilişsel stil, öğrenme stili, düşünme stili gibi çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Bilişsel stil, bireyin bilgiyi kavrama şeklini tanımlamak için kullanılırken öğrenme stili bireyin belirli bir bilgiyi öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için kullanılmaktadır. Öğrenme stili, bireyin

karşılaştığı bilgiyi alma, işleme ve saklama sürecindeki kişisel tercih yolu, kendi karakteristik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili ilk araştırmalarda belleğin görsel ve sözel tercihleri üzerine yoğunlaşmış, bunun sonucu olarak da öğrenme stili ile ilgili çok sayıda teori, materyal ve stillere ilişkin sınıflamalar ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2007). Düşünme stilleri ise bir kişinin, öğrenme sürecinde veya halihazırda sahip olduğu bir bilgiyi düşünme şeklini açıklamak için kullanılmaktadır (Zhang, 2003).

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960'ta Rita Dunn tarafından ortaya atılmış, bu yıldan itibaren konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Honey ve Mumford, öğrenme stilini insanın öğrenme etkinliğindeki tercihi olarak ifade etmiş ve öğrenme stiliyle ilgili bir model geliştirmiştir. Öğrenme stili ise öğrenmeye olan bireysel yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Dunn ve Dunn tarafından gerçekleştirilen bir başka öğrenme stili modelinde de tüm bireylerin bireysel öğrenme stiline sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu öğrenme stiline her bir bireyin; yeni ve zor olan bilgiyi öğrenmeye hazırlanma, öğrenme ve anımsama süreçlerinde bireye göre değişen farklı yollar kullandığı kabul edilmektedir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Reinert, öğrenme stiline, bireyin davranışlarını düzenleyen içsel bir program olarak değinmiş ve bireyin bilgiyi alır, işler, kaydeder ve kullanırken programlandığı yöntem olarak tanımlamıştır (Denizoğlu, 2008). Grasha tarafından geliştirilen ve öğrenme tercihlerini temel alan başka bir modelde öğrenme stili, bireyin bilgiyi edinme aşamasındaki yeteneği ile öğrenme deneyimlerini sentezlemesi şeklinde ifade edilmiştir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Gelişmiş bilişsel beceriler üzerinde duran öğrenme stili modeli geliştiren Keefe'ye göre öğrenme stili; bireyin öğrenme ve algılama şeklini, öğrenme ortamıyla etkileşimde bulunma durumunu, çevreye yönelik verdiği tepkileri belirleyen duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik davranış faktörleridir (Çelik ve Şahin, 2011).

Gregorc (2005) tarafından geliştirilen Gregorc Stil Sınıflaması ise öğrenme stilini, ruhsal ve zihinsel özelliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve hal olarak tanımlamaktadır. Gregorc, bireylerin gerçek stillerinin belirlenebilmesi için kendileri gibi davranmaları gerektiği düşüncesindedir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Butler'a göre her bireyin farklı bir stili bulunmaktadır. Bireyin düşünce, deneyim ve duyguları ile oluşan bireysel stil, öğrenme stili üzerinde de etkilidir (Budakoğlu ve

Babadoğan, 2011). Öğrenme sürecini esas alarak deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren ve birçok araştırmaya kaynak olan Kolb, öğrenme stilinden, kişinin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yol olarak bahsetmiştir. Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE), diğer kişilik ve öğrenme stilleri testlerinden ayrılmış, kapsamlı yaşantısal öğrenim ve gelişim kuramı temeline dayalı olarak kullanılmıştır. Bu kuram, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesi ve genellenebilen yönelim farklılıklarını ortaya koymaktadır. Etkili bir öğrenen olmak, iki karşıt kutuptaki becerileri de göstermeyi gerektirir (Çelik ve Şahin, 2011). Öğrenme stilleri, Kolb tarafından birey ve ortam etkileşimi ile meydana gelen kalıcı, dayanıklı durumlar olarak ifade edilmektedir (Gencel, 2007). Aynı zamanda öğrenme stillerinin, öğrenme sürecinde bulunan dört biçimden ağırlıklı olarak bir tanesini temel alan öğrenme yönelimlerinde gözlenen genelleşmiş farklılıklar olduğu belirtilmektedir (Yaman, 2019).

Öğrenme stillerinden, öğretimi düzenlemenin yanında program geliştirme, öğrenci başarısını ölçme ve öğrencilere rehberlik etme süreçlerinde de faydalanılmaktadır (Açıkgöz Ün, 1998). Dolayısıyla program geliştirme uzmanlarının program geliştirme sürecinde sezgi, hissetme, hayal etme, analiz, akıl yürütme ve problem çözme gibi kavramları dikkate almaları gerekmektedir (Doğanay, 2008). Bununla birlikte öğretmenlerin de her bir öğrenme stiline ve zeka alanlarına hitap edebilecek değişik değerlendirme tekniklerini kullanması önemlidir (Baydar, 2012).

Tüm bu tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenme stili; genel olarak bireylerin psikolojik olarak öğrenme çevresini algılama şeklini, çevresiyle etkileşimde bulunma durumunu ve çevresine verdiği tepkileri açıklayan bireysel özelliklerin ve tercihlerin bütünüdür (Şimşek, 2002).

2.1.4. Öğrenme stili modelleri. Bireylerdeki işitsel, görsel gibi algısal tercihler ve güçlükler; endişe, başarı durumu gibi motivasyonel farklılıklar; içedönük, dışadönük gibi psikolojik faktörler; bilgiyi işleme alışkanlıklarının bireyden bireye farklılık göstermesi öğrenme stilleri kavramını ortaya çıkarmaktadır. Her bir öğrenme stili modeli belirli birtakım özellikler taşımakta ve bir öğrenme stilinin diğer öğrenme stillerine karşı herhangi bir üstünlüğü bulunmamaktadır (Myers ve Dyer, 2006).

Öğrenme stili modelleri üzerine yapılan araştırmalar ile bireylerin öğrenme süreçlerine ilişkin farklı özellikler üzerine yoğunlaşarak tarihsel süreç içerisinde bu yaklaşımları temel alan modeller ortaya konmuştur.

Bu bölümde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli, McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi), Kolb Öğrenme Stili Modeli, Reinert Öğrenme Stili, Grasha ve Riechmann “Öğrenme Stilleri Sınıflaması”, Myers-Briggs Tip Göstergesi, Keefe ve Monk’un “Öğrenme Stili Modeli” açıklanacaktır.

2.1.4.1. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli. Dunn ve Dunn (1992)’a göre öğrenme stilinde çevrede bulunan uyaranların tercihi, bireyin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenme ya da pekiştirme süreçlerinde bilginin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için önem taşımaktadır. Dunn (2001)’a göre öğrencilere yeni bilgiler öğretmek, öğrencilerin öğrenme şekillerinin bilinmesi ile mümkün olacaktır. Öğrenmenin çevredeki uyaranlarla etkinleştirilmesi gerektiğini savunan bu modele göre, bireylerin seçtikleri uyaranlar, öğrenme stillerindeki farklılıkların bir göstergesi niteliğindedir.

Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin temel varsayımları aşağıda verilmiştir:

- ✓ İnsanlar öğrenebilmektedir.
- ✓ Öğretimsel ortamlar, kaynak ve yaklaşımlar farklı öğrenme şekillerine göre olabilmektedir.
- ✓ Her bireyin kabiliyetleri bulunmaktadır, fakat bunlar bireye göre farklılık gösterir.
- ✓ Öğretimsel tercihler farklıdır ve ölçülebilir.
- ✓ Öğrenme stillerinin uygun kullanılması başarıyı artırır.
- ✓ Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler.
- ✓ Öğrenciler yeni ya da farklı araç-gereçle uğraşırken öğrenme stili özelliklerinden faydalanabilirler (Dunn ve Dunn, 1992).

Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinde çevresel etkenler, diğer öğrenme stili modellerine kıyasla daha fazla önemszenmektedir (Çelik, 2004). Öğrenme aşamasında öğrencilerin öğrenme faaliyetini gerçekleştirdikleri ortamın sesli veya ışıklı olması gibi farklı uyaran tercihleri bulunmaktadır (Ülgen, 1997).

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli birbirleriyle ilişkili beş temel unsur ve bu unsurlara bağlı 20 öğeden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin nitelikleri bireylerde değişik düzeylerde görülmektedir. Bazı unsurlar eğitim-öğretim hayatına dolaylı olarak etki ederken bazı unsurlarsa direkt etki etmektedir. Bu modelde ses, ışık, ısı/sıcaklık, oturma çevresel faktörleri; motivasyon, sorumluluk, güvenilirlik, yapısallık duygusal faktörleri; bireysellik, ikili/çiftli, grup, takım, yetişkin, çeşitlilik sosyolojik faktörleri; algısal tercihler (görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik), yiyecek, zaman, hareket fizyolojik faktörleri; bilgiyi işleme (analitik, bütünsel) düşünme stili (yansıtan, tepkisel) psikolojik faktörleri oluşturmaktadır (Dunn, 1984; Dunn, 2001).

2.1.4.2. Gregorc öğrenme stili modeli. Gregorc (2005)'a göre olaylar, zihnin somut ya da soyut algılaması sonucunda oluşmaktadır. Algı kabiliyeti somuttan soyuta, düzenleme kabiliyeti de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir doğru üzerinde değişiklik göstermektedir. Bunu temel alan Gregorc, öğrenme stillerini somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık, soyut dağınık olmak üzere dört farklı grup şeklinde sınıflandırmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.1.4.2.1. Somut doğrusal öğrenme stili. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin temel özellikleri arasında yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sevmeleri, parçadan ziyade bütünü dikkate almaları, öğrenmek için çok çaba ve zaman harcamaları bulunmaktadır. Bununla birlikte bu bireylerin duyu organlarının gelişme düzeyi yüksektir, somut materyallere dokunarak ilgilenmeyi severler, kurallara uyarak çalışmayı tercih ederler, temiz ve düzenlidirler (Ekici, 2003).

2.1.4.2.2. Soyut doğrusal öğrenme stili. Soyut doğrusal öğrenme şekline sahip bireylerin reel ve zeki oldukları kabul edilmektedir. Bu bireyler, olayları çözümlerken sahip oldukları bilgileri belli bir düzen içinde konumlandırarak sonuca ulaşmayı amaçlarlar, kavram ve fikirlere önem vermeleri ile birlikte kendilerine has fikirler oluşturma eğilimindedirler, tartışma ortamlarında öğrenme süreçleri daha etkindir (Ekici, 2003).

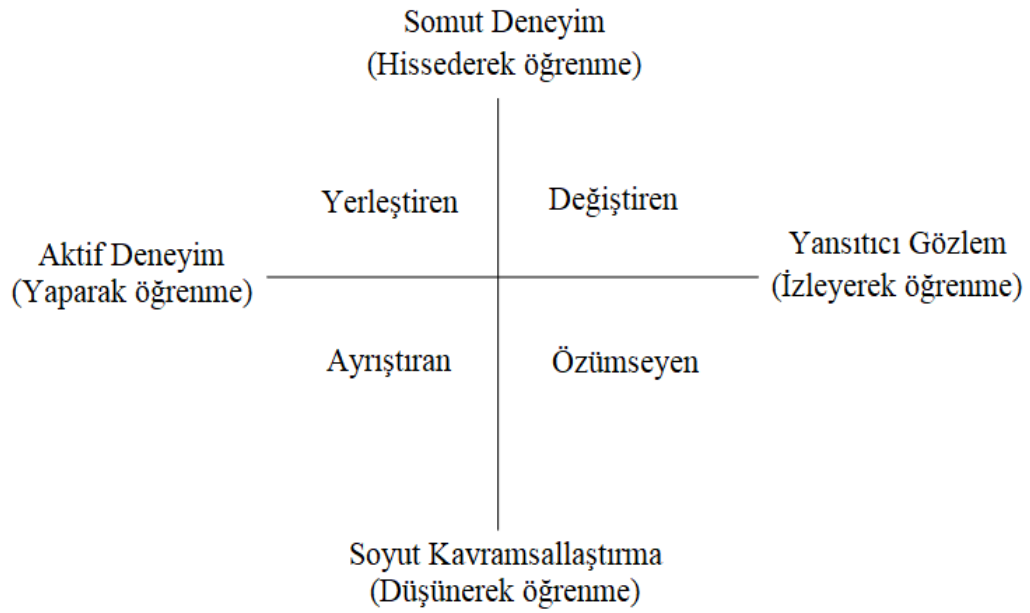
2.1.4.2.3. Somut dağınık öğrenme stili. Bu öğrenme stiline sahip bireyler problem çözme konusunda farklı çözümler üretme yeteneğine sahiptirler ve ağırlıklı olarak olayların nedenlerine odaklanırlar. Problem çözme sürecinde işlem yapmadan

sonuca ulaşabilmeleri öne çıkan özelliklerindedir. Bu bireylerin küçük gruplar halinde, deneme yanılma yöntemi ile kolay bir şekilde öğrendikleri ortaya konulmuştur (Ekici, 2003).

2.1.4.2.4. Soyut dağınık öğrenme stili. Soyut dağınık öğrenme şekline sahip bireyler, bilgilerin belli bir düzende aktarılmasına gerek duymazlar. Bireysel deneyimle öğrenmeleri daha rahattır. Rol yapma, sunumlar; öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyecek faktörlerdir. Düşünce ve duygularını rahatlıkla ifade edebilmelerinin yanında bilgi ve kavramları özgün bir biçimde tasarlayabilirler (Ekici, 2003).

2.1.4.3. Kolb öğrenme stili modeli. Kolb öğrenme stili modelinde öğrenme, bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci olarak tanımlanmış ve 1970’li yıllardan itibaren eğitim bilimi bu fikirlerden etkilenmeye başlamıştır. Öğrenme stilleri sınıflaması, deneysel öğrenme kuramına dayalı olarak ortaya konulmuş olup eğitim alanında önemli bir yer edinmiştir (Ergür, 1998; Evin Gencel, 2007; Healy ve Jenkins, 2000).

Öğrenme stilleri, Kolb tarafından kavrama ve dönüştürme boyutları arasında oluşan dört çeyrek ile tanımlanmıştır. Deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulması ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler ve geçişlerle öğrenmenin gerçekleşmesi; bu öğrenme stilinin temelini oluşturmaktadır. Kolb öğrenme stili modelinde; somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif deneyim için “yaparak” olmak üzere her bir öğrenme stilinin göstergesi olan öğrenme yolları birbirinden farklıdır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 37-38). Belirtilen dört temel öğrenme biçiminin bileşimi ile bireylerin öğrenme stili oluşmaktadır (Demir, 2008).



Şekil 2. Kolb öğrenme stilleri çemberi

Şekil 2’de görüldüğü gibi Kolb öğrenme stilleri çemberinde somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin birleşmesiyle “değiştiren”, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerinin birleşmesiyle “özümseyen”, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme biçimlerinin birleşmesiyle “ayrıştıran”, aktif deneyim ve somut deneyim öğrenme biçimlerinin birleşmesiyle ise “yerleştiren” öğrenme stili oluşmaktadır (Demir, 2008).

Tablo 1.

Kolb Öğrenme Stili Profili ve Birey Özellikleri

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

Tablo 1’de Kolb öğrenme stillerine sahip bireylerin özelliklerine yer verilmiştir (Çelik, 2007).

2.1.4.4. McCarthy öğrenme stili modeli (4 MAT sistemi). McCarthy öğrenme stili modeli, diğer öğrenme stilleri ile çeşitli benzerlikler taşımaktadır (McCarthy,

1987). Bu modelde öğrenme becerileri, Kolb öğrenme stili modelindeki gibi var olan yaşam, deneysel gözlem, aktarılan yaşanmışlıklar ve faal yaşantı olmak üzere dört evrede değerlendirilmektedir. Var olan yaşam ve aktarılan yaşanmışlıklar bireylerin bilgiyi anlama şekli üzerinde etkiliyken yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bilgiyi işleme yöntemi üzerinde etkilidir (McCarthy, 1987; Karakış, 2006). McCarthy öğrenme modeli, beynin iki yarım küresinin tüm özelliklerini içeren ve öğrenmenin devamlılık gösterdiği bir modeldir. Beynin sol ve sağ yarım küreleri bilgi ve yaşantıyı farklı şekillerde değerlendirmektedir. Sol yarım küreyi kullanan bireyler sözel konularla ilgilenirler, düzenli ve planlıdır, okuldan hoşlanırlar. Sağ yarım küreyi kullananlar ise görsel-uzaysal konularda iyidir, olayların bütününe önemli sayarlar, akıcı ve samimi davranırlar ancak okuldan hoşlanmazlar (McCarthy, 1990). Bu öğrenme stilinde hissederek, gözlemleyerek, düşünerek ve yaparak olmak üzere dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2003).

2.1.4.4.1. Hissederek öğrenme stili (somut yaşantı). Bu öğrenme stiline sahip bireyler yaratıcı öğrenme yaklaşımını kullanırlar. Duyularını kullanarak başarılı ilişkiler kurarlar ve sahip oldukları bilgileri anlamlandırırırlar. Bununla birlikte Hissederek sorunları tek başına çözüme ve anlamak isteme bu öğrenme stiline özellikleri arasında bulunmaktadır (Ekici, 2003).

2.1.4.4.2. Gözlemleyerek öğrenme stili (yansıtıcı gözlem). Çözümsel öğrenme yaklaşımını kullanma, gözlemleyerek öğrenme stiline sahip bireylerin özelliklerindedir. Bu bireyler, düşünceleri aracılığı ile sahip oldukları bilgiyi gerçekleştirip değerlendirirler. Gözlem yaparak öğrenme şekline sahiptirler ve farklı bakış açılarında yer alan kavramları birbirine bağlayarak algırlar (Ekici, 2003).

2.1.4.4.3. Düşünerek öğrenme stili (soyut kavramsallaştırma). Düşünerek öğrenme stiline sahip bireyler duyularla öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler. Bu bireyler için kavramlar ve kuramlar oldukça önemli konulardır (Ekici, 2003).

2.1.4.4.4. Y yaparak öğrenme stili (aktif yaşantı). Bu öğrenme stilinde, öğrenme eylemlerinin keşif yoluyla inceleme ve deneme yöntemlerini kullanma ile gerçekleştirildiği kabul edilmektedir. Y yaparak öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi

somut yaşanmışlık yolu ile algılayıp aktif yaşanmışlık yolu ile işlemektedir (Ekici, 2003).

2.1.4.5. Reinert öğrenme stili. Öğrenme stilleri Reinert tarafından görebek öğrenenler, işiterek öğrenenler, sözlü sembollerle öğrenenler ve hareket yoluyla öğrenenler olmak üzere dört grupta sınıflandırılmıştır. Görsel öğrenenler; öğrenmelerinde görme duyusundan yararlanırlar. Öğrenme sürecinde görsel araçların kullanılması, öğrenmenin kalitesini artırır ve bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlar. Bu bireyler okuduklarını ve duyduklarını canlandırma özelliğine sahip olup normal hayatlarında yaşadıkları olayları görsel olarak hatırlarlar (Boydak, 2006). İşitsel öğrenen bireyler; öğrenme süreçlerinde işitme duyusunu ön planda tutarlar. Bu gruba giren öğrenciler sese karşı duyarlı olup öğrenmelerini duydukları sesleri zihinlerinde canlandırarak gerçekleştirirler. İşitsel öğrenen öğrencilerin genellikle şarkıcı, besteci, öğretmen, eleştirmen, politikacı gibi mesleklere yatkın oldukları ifade edilmektedir (Güven, 2004). Sözel sembollerle öğrenen bireyler; öğrenme aşamasında sözel ifadeleri kullanırlar. Sözcüklere değer vererek özetlerler, duyulardan ziyade sözlü maddeleri tercih ederler, konuşmalarını bir düzen içerisinde gerçekleştirmekten hoşnut olurlar (Riding ve Rayner, 1998). Kinestetik öğrenen bireylerin öğrenme yolları daha çok dokunup hareket etmek üzerinedir. Genellikle bu öğrenme tipine sahip bireyler hareketli olup etrafındaki nesnelere vakit geçirirler ve uzun süre oturur vaziyette kalamazlar. Maddeleri sürekli hareket ettirirler ya da çizimlerinde hareketli maddelere yer vermek isterler. Bu öğrencilerin oyuncu, sporcu, heykeltıraş, cerrah, teknik eleman gibi mesleklere daha eğilimli oldukları belirtilmektedir (Güven, 2004).

2.1.4.6. Grasha ve Reichmann öğrenme stilleri. Grasha ve Reichmann tarafından üç boyutlu bir sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamada katılımcı-pasif, işbirlikçi-yarışmacı ve bağımlı-bağımsız öğrenme stilleri yer almaktadır.

Katılımcı-pasif öğrenme stilinde; pasif öğrenme stiline sahip bireyler sınıfta bulunmaktan hoşlanmazlar, sınıfta yapılan etkinliklere katılmazlar ve sınıfa ilişkin şeyler ilgilerini çekmez. Katılımcı stile sahip olan bireyler ise sınıfta vakit geçirmekten ve derslere katılmaktan zevk alırlar, sınıf ortamında yapılan faaliyetlerde gönüllü olmaya isteklidirler (Bahar ve Bilgin, 2008). İşbirlikçi-yarışmacı öğrenme stilinin temelini bireylerin güdülenmesinde etkili olan bireysel

yönlendirmeler oluşturmaktadır. Fikirleri ve düşünceleri güçlü olan öğrencilerle yaptıkları paylaşımlar sonucunda öğrenmelerini gerçekleştirirler, grup halinde çalışmayı ve sınıf içinde küçük gruplar halinde tartışmayı tercih ederler (Öztürk, 2007). Bağımlı-bağımsız öğrenme stilinde ise bağımlı stili olan bireyler, yeni bilgiler öğrenmek için az meraklıdır ve sadece söyleneni öğrenmekle yetinirler. Öğretmenlerini ve sınıf arkadaşlarını kendilerine destek olarak görürler, faaliyet alanlarını belirlemek için yetkili kişilere bağımlı hareket ederler. Bağımsız stilde olan bireyler, bağımsız stile sahip bireylerin aksine kendi başlarına düşünmeyi severler (Öztürk, 2007).

2.1.4.7. Myers-Briggs tip göstergeleri modeli. Myers-Briggs psikolojik tip göstergeleri modeli, Isabel Myers ve Katherine Cook Briggs tarafından oluşturulmuş bir modeldir. Bu kuram, Carl Jung'un psikolojik tip kavramlarına dayanmaktadır. Jung tarafından meydana getirilen tip kavramları öğrenme tekniklerine göre uyarlanmaktadır (Güven, 2004).

Myers-Briggs psikolojik tip göstergeleri modeli, ikili şekilde karşıt görüş içeren toplam sekiz alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar (Myers ve Myers, 1997)'a göre aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- ✓ **Dışa dönüklük:** Bireyin ilgisinin ve enerjisinin dışa dönük olması ve çalışmalarını insanlarla etkileşim kurarak gerçekleştirmesidir.
- ✓ **İçe dönüklük:** Bireyin ilgisinin ve enerjisinin kendi iç dünyası ve fikirlerine yönelik olmasıdır. Bu bireyler genellikle bireysel çalışmayı tercih ederler.
- ✓ **Duyusal:** Bu tipe sahip olan bireyler gerçekler ile uğraşmayı, bildiklerini açıklığa kavuşmayı ya da gördüklerini tanımlamayı tercih ederler.
- ✓ **Sezgisel:** Sezgisel tipteki bireyler fikirlerle uğraşmayı, yeni fırsatlar üretmeyi ve yeni şeyleri tanımlamayı tercih ederler.
- ✓ **Düşünen:** Düşünen tipe sahip olan bireyler, mantık temelinde analitik düşünmeye önem vererek sorunları çözmeyi tercih ederler.
- ✓ **Hisseden:** Hisseden bireysel özelliğini bulunan kişiler, daha uyumludurlar ve az kişiyle çalışmaktan zevk alırlar.
- ✓ **Yargısal:** Yargısal kişilik özelliğine sahip bireyler verilen sorumluluğun gerçekleştirilmesinde daha dikkatli ve planlı çalışırlar.

- ✓ **Algısal:** Algısal kişilik özelliğine sahip bireyler kendilerine verilen sorumlulukla ilgili süreci sonuna kadar kullanırlar ve ayrıntılarla uğraşmak hoşlarına gider.

2.1.4.8. Keefe ve Monk'un öğrenme stili modeli. Keefe öğrenmenin bilişsel beceriler ve belleğin kullanılmasına bağımlı olduğu yönünde bir tanımlama yapmış; öğrenme stilini bu tanımlamayı temel alarak açıklamış ve bu modelin, bilgi işleme kuramı, bilişsel stil ve öğrenme stili kuramlarının sentezinden oluştuğunu ifade etmiştir (Bebek, 2004). Modele dayalı geliştirilen öğrenme stilleri envanteri, üç temel boyut ve bu boyutların içerdiği 24 maddeden meydana gelmiştir (Riding ve Rayner, 1998). Bu modelin temel boyutlarını; bilişsel becerilerin tercihi, algısal tepkilerin tercihi ve çalışmaya ilişkin öğretimsel tercihler oluşturmaktadır. Bilişsel becerilerin tercihi boyutu; analiz, durumsal ayırım, sınıflandırma, ardışıklık, es zamanlı işleme ve bellek gibi bilgi işleme unsurlarından oluşmaktadır. Algısal tepkilerin tercihi boyutu görsel, işitsel ve duyuşsal işleme tercihlerini içermekteyken çalışmaya ilişkin öğretimsel tercihler boyutu çevresel koşullar ve motivasyona bağılı unsurları içermektedir. Bu unsurlar arasında direnme yönelimi, sözel risk yönelimi, müdahale tercihi, zaman tercihi, duruş biçimi, hareketlilik, ses ve ışık tercihleri yer almaktadır (Riding ve Rayner, 1998, s.75).

2.1.5. Düşünme. Düşünme kavramı TDK tarafından duyumlardan, izlenimlerden ve tasarımlardan bağımsız olarak aklın kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Kirby'e (2002) göre düşünme, beynin potansiyel olarak iletişimde bulunabilme faaliyetidir. İletişim araçlarının dil, sanatsal imge, bilimsel formüller ve matematik gibi birçok yönü bulunmaktadır. Her bir iletişim yönünün kendine ait özellikleri ve güçlü yanları bulursa da dil diğer yönlerle kıyasla bireylerin temel iletişim şeklidir. İletişim, düşünmenin aynası olarak betimlenmektedir (Kirby, 2002). Düşünme genel olarak bilgi ve beceriden oluşan, kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin bir biçimlendirme süreci olarak kabul edilmektedir (Akınoğlu, 2001). Nosich (2001) ise, eleştirel düşünme ile düşünmenin farklı olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel düşünme biliş üstüdür ve düşünme hakkındaki ifadeleri

kapsamaktadır. Bu konuda Güven (2006), bireylerin öğrenme konusunda başarılı olma durumunun bireysel bilişsel süreçlerin bilincine varabilmeleri ile mümkün olduğunu ve kendi öğrenmesinin farkında olan bireylerin hayatlarında başarılı olabileceğini belirtmiştir.

2.1.6. Eleştirel Düşünme. Bilincin kullanılmasıyla gerçekleşen ve bilişsel bir aktivite olan eleştirel düşünme kavramı; farklı düşüncelerin değerlendirilmesi, gerekli olmayan bilgilerin ayırt edilmesi, yeterli düzeydeki veya eksik bilgilerin belirlenmesi, bilginin güvenilirliğinin sorgulanması ve verilerin bir düzen içinde birleştirilmesi olarak da ifade edilmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, şüphe ve ikna olma yollarıyla iddiaları değerlendirmeye ve geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Karaman, 2016). Bununla birlikte eleştirel düşünme ile bilgiler hakkında alternatif açıklamalar olabileceği de göz önünde bulundurulur (Kökdemir, 2003, s. 4).

Cüceloğlu (2008, s. 216) eleştirel düşünmeyi, bireyin düşünce sürecinin bilincinde olması ve diğer bireylerin düşünce süreçlerini göz önünde bulundurmasıyla birlikte öğrenilen bilgilerin uygulanması yoluyla hem bireyin kendisini hem de çevrede yer alan olayları anlayabilmeyi hedefleyen aktif ve organize zihinsel süreç şeklinde ifade etmiştir. Demirel (2004, s. 226) tarafından eleştirel düşünmenin iletişim kurabilme, tutarlılık, birleştirme, yeterlilik ve uygulanabilme olmak üzere beş boyutunun olduğu belirtilmiştir. İpşiroğlu'na (2004) göre ise eleştirel düşünme, nesnel ve derinlemesine yapılan bir düşünme şekli olduğu için düşünmenin en ileri ve en gelişmiş boyutudur. Eleştirel düşünme problemlerin temeline inebilen, problemleri farklı yönlerle ele alabilen, anlamaya çalışan ve gerektiği durumlarda bu problemlere karşı durabilen bir düşünce biçimidir.

Eğitim sisteminde eleştirel düşünebilme ve sorgulayabilme özelliklerine sahip bireylere ihtiyaç bulunmakta sadece bilgiyi edinen değil; edindiği bilgiyi kullanabilen, uygulayabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda, program çalışmalarında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmesi önem kazanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Öğretim programlarında önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren üzerinde çalışılan bir konu haline gelmiştir. Eleştirel düşünme, analiz etme, fikir üretme, çıkarım yapma, görüşleri değerlendirme,

problem çözme gibi kazanımlar sebebiyle yeni öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması istenen beceriler arasında yer almaktadır. Türkiye’de 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde yoğunlaştığı konulardan birisi olan eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin, sorgulayarak, neyi niçin yaptığını farkına vararak yapması gerektiğini özellikle vurgulamaktadır (Demir, 2006, s. 156).

2.2. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik karşılaştırmalı araştırmalara yer verilmiştir.

Coşkun ve Yıldız Demirtaş (2015) tarafından İzmir’de ilköğretim 7. sınıfta eğitim gören 672 öğrenci ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin %33,7’sinin değiştiren, %24,3’ünün yerleştiren, %22,0’sinin ayırıştırıcı ve %20,1’inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu ve cinsiyete göre öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Karademir ve Tezel (2009) tarafından 381 öğrenci ile yapılan çalışmada öğrencilerin %40,7’inin özümseyen, %29,4’ünün ayırıştırıcı, %20,2’sinin değiştiren ve %9,7’sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre sadece yansıtıcı gözlem puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Koç’un (2009), ilköğretim 5 ve 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir ($p<,05$).

Khandaghi, Pakmehr ve Amiri (2011) tarafından 123 öğrenci ile yapılan çalışmada ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmediği gibi eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyi arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Altun ve Yılmaz (2016) ve Kaya (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilirken Biçer (2010)

ve Palas Aktaş (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>,05$).

Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından 114 ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin %50,9'unun ayrıştırıcı, %21,9'unun özümseyen, %15,8'inin değiştiren ve %11,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>,05$).

Tezel (2018) tarafından Eskişehir'de üç ilköğretim okulunda eğitim gören ilköğretim 6 (n:165), 7 (n:174) ve 8. sınıf (n:195) öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin %39,8'inin özümseyen, %32,9'unun ayrıştırıcı, %13,6'sının yerleştiren, %13,5'inin değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır ($p<,05$).

Koca'nın (2011) ilköğretim 8. sınıfta eğitim gören 484 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin %36,8'inin değiştiren, %33,9'unun özümseyen, %17,1'inin ayrıştırıcı, %12,2'sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Durukan ve Maden (2010) tarafından California Eleştirel Düşünme Eğilim ölçeği ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış olup değiştiren ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yerleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tümkaya'nın (2011) 650 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin en yüksek puanı analitiklik alt ölçeğinden aldığı ve eleştirel düşünme eğiliminin analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık alt faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf düzeyinin artmasıyla kendine güven alt faktör puanının da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır ($p<,05$). Analizler sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının (%52,6) özümseyen, %29,4'ünün ayrıştırıcı, %10,5'inin değiştiren ve %7,5'inin de yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını gösterilmiştir.

Gök ve Erdoğan (2011) tarafından 103 öğrenci ile yapılan bir çalışmada eleştirel düşünme eğilim puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Korkmaz (2009) tarafından 480 öğrenci ile yapılan bir çalışmada eleştirel düşünme eğilim puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Güven (2004) tarafından yapılan ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'nin kullanıldığı bir araştırmada, öğrencilerin büyük bir kısmının özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyoekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, eleştirel düşünme eğiliminin öğrenme stilleri açısından farklılık gösterip/göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla betimsel yaklaşım ve genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2009). İlişkisel tarama; “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Şırnak ilinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Örneklem seçiminde; Şırnak il merkezi ile birlikte nüfus yönünden en kalabalık ilçeler olması, diğer ilçelerden yüksek oranda göç alması ve Şırnak ilini daha iyi temsil edebilecek populasyona sahip olması nedenleriyle Cizre ve Silopi ilçeleri seçilmiştir. Şırnak il merkezi ile Cizre ve Silopi ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları listelenmiş olup kolaylıkla bulunabilen örneklem yöntemi ile araştırmanın yürütüleceği okullar belirlenmiştir. Araştırma; Şırnak'ta, Cizre'de ve Silopi'de üçer okulda yürütülmüştür ve araştırmanın örneklemine 6. sınıf (n:293), 7. sınıf (n:219) ve 8. sınıfta (n:175) öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 687 öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu, Yaşanılan Yer, Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları ve Yaşlarının Ortalama, SS, Ortanca, IQR ve Alt-Üst Değerleri

	Erkek (n:371)		Kız (n:316)		Toplam (n:687)		χ^2/z p
	S	%	S	%	S	%	
Sınıf^a							
6. sınıf	142	38,3	151	47,8	293	42,6	6,880 ,032*
7. sınıf	131	35,3	88	27,8	219	31,9	
8. sınıf	98	26,4	77	24,4	175	25,5	
Okul öncesi eğitim alma durumu^a							
Evet	57	15,4	44	13,9	101	14,7	,282
Hayır	314	84,6	272	86,1	586	85,3	,595
Yaşanılan yer^a							
Köy	42	11,3	23	7,3	65	9,5	14,844 ,002*
Kasaba	54	14,6	80	25,3	134	19,5	
İlçe	180	48,5	147	46,5	327	47,6	
İl	95	25,6	66	20,9	161	23,4	
Anne eğitim durumu^a							
Okuma yazma bilmiyor	78	21,0	55	17,4	133	19,4	16,793 ,002*
İlkokul	170	45,8	134	42,4	304	44,3	
Ortaokul	83	22,4	87	27,5	170	24,7	
Lise	29	7,8	40	12,7	69	10,0	
Üniversite	11	3,0	-	-	11	1,6	
Baba eğitim durumu^a							
Okuma yazma bilmiyor	35	9,4	40	12,6	75	10,9	14,273 ,006*
İlkokul	93	25,1	53	16,8	146	21,4	
Ortaokul	93	25,1	66	20,9	159	23,1	
Lise	122	32,9	138	43,7	260	37,8	
Üniversite	28	7,5	19	6,0	47	6,8	
Yaş^b							
Ortalama±SS	13,5±,83		13,2±,90		13,3±,87		-3,835 ,000*
Ortanca (IQR)	14,0 (1,0)		13,0 (1,0)		13,0 (1,0)		
Alt-Üst	12,0-15,0		12,0-15,0		12,0-15,0		

^a Pearson kıkare testi ^bMann Whitney-U testi kullanılmıştır. * p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri, okul öncesi eğitim alma durumları, yaşadıkları yer, anne-babalarının eğitim durumları ve yaşlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre erkeklerin %38,3’ü 6. sınıf, %35,3’ü 7.sınıf, %26,4’ü 8. sınıfta; kızların %47,8’i 6.sınıf, %27,8’i 7.sınıf, %24,4’ü 8.sınıfta eğitim görmektedir (p<,05). Cinsiyete göre sınıf düzeyinde belirlenen istatistiksel farklılık 6. Sınıfta

eğitim gören öğrenciler arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Erkek ve kız bireylerin sırasıyla %15,4' ve %13,9'u okul öncesi eğitim aldığını ifade etmiştir ($p>,05$). Erkeklerin %11,3' köyde, %14,6'sı kasabada, %48,5'i ilçede, %25,6'sı ilde; kızların %7,3' köyde, %25,3' kasabada, %46,5'i ilçede, %20,9'u ilde yaşamının büyük çoğunluğunu geçirmiştir ($p<,05$). Cinsiyete göre yaşanılan yer faktöründeki farklılık kasabada yaşama oranlarından kaynaklanmaktadır. Erkek ve kızların annelerinin eğitim durumu çoğunlukla (sırasıyla %45,8'i ve %42,4') ilkokul, babalarının eğitim durumu ise çoğunlukla (sırasıyla %32,9'u ve %43,7'si) lise mezunudur ($p<,05$). Erkeklerin yaşlarının ortanca değeri 14,0 (1,0) iken kızların yaşlarının ortanca değeri 13,0 (1,0)'dr ($p<,05$) (Tablo 2).

3.3. Veri Toplama Araçları

İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf ğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

Bunlar; ğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özellikleri için kişisel bilgi formu, öğrenme stillerine ilişkin bilgi veren Kolb ğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE)-III ve eleştirel düşünme eğiliminin belirlenmesine yardımcı olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi leği'dir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak geliştirdiği kişisel bilgi formu, öğrencilerin kişisel (demografik) zelliklerini ve sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek için uygulanmıştır. Katılımcılara yedi soru sorulmuştur. Bu sorular, kişisel bilgilerini (ğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, okul öncesi eğitim alma durumu) ve sosyo-kültürel bilgilerini (yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yerleşim birimi, anne ve baba eğitim düzeyi gibi) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.2. Kolb ğrenme stilleri envanteri. ğrenme stilleri ile ilgili literatür incelendiğinde David Kolb'un Deneyimsel ğrenme Kuramına uygun olarak geliştirdiği öğrenme stilleri envanterinin alanda yaygın ve etkin bir biçimde kullanıldığı görülmüştür.

3.3.2.1. Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE)-I. Envanterin ilk versiyonu Kolb tarafından 1971 yılında geliştirilmiştir. Bireylerin öğrenme tercihleri, dokuz adet dizinde yer alan dörder kelimenin sıralanmasıyla ortaya konulmaktadır. Deneyimsel Öğrenme Kuramına göre ölçekten alınan puanlarla somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) öğrenme tercihlerine bağlı olarak; ayırıştırma, değiştirme, özümseme ve yerleştirme şeklinde gruplama yapılmaktadır. Bu ilk sürümü ile ilgili yapılan araştırmalar, güvenilirlik ile ilgili çalışmaların sürdürülmesi gerektiği sonucuna varmıştır (Evin Gencel, 2007).

3.3.2.2. Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE)-II. İlk envanterin şekli ve puanlama sisteminin 1981’de yeniden oluşturulmasıyla elde edilen bu envanter 12 adet tamamlamalı türdeki maddeden oluşmaktadır. Maddelerin anlaşılabilirlik düzeyini artırabilmek adına ilk versiyonda yer alan kelimelerin yerine cümleler kullanılmış olup ifadeler somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu girişimlerle envanterin iç tutarlılık güvenilirliğinin önceki versiyona kıyasla önemli oranda yükseldiği ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bu envanterin Türkçe’ye çevrilme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması süreçleri Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.3.2.3. Kolb öğrenme stilleri envanteri (KÖSE)-III. Envanterin son versiyonu 1999 yılında hazırlanmış olup somutlaştırılması için çeşitli ifade değişiklikleri yapılmış ve değerlendirme ve kodlama işlemlerinde önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ölçeğin son versiyonunda öğrenme stillerinin isimleri ayırıştırma, değiştirme, özümseme ve yerleştirme şeklinde değiştirilmiştir. Ölçeğin bu yeni versiyonunda ortaya çıkan farklılık yorumlama aşamasında daha çok öne çıkmaktadır. Kolb Öğrenme Stilleri envanterinin son versiyonunun Türkçe’ye uyarlama çalışması Gencel (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin bu son versiyonunda da 12 adet tamamlamalı madde bulunmakta ve her bir maddede bulunan seçenekler 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. En az uygun olan madde 1 puan alırken en uygun madde 4 puan almaktadır. Puanlamalar sonucunda alınabilecek en düşük puan 12 iken en yüksek puan 48’dir. Kolb Öğrenme Stili modelinde yer alan seçenekler SD, YG, SK ve AD şeklindeki öğrenme stillerini temsil etmektedir. Puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır.

Birleştirilmiş puanlar; SK-SD ve AD-YG şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. SK-SD puanının pozitif olması öğrenmenin soyut, negatif olması ise somut olduğunu; benzer şekilde, AD-YG ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğuna ilişkin bilgi sağlamaktadır. AD-YG işlemi sonucunda elde edilen sayı x eksenine, SK-SD işlemi sonucunda elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir (Ekici, 2003, s. 50). Kolb'un Öğrenme Biçimlerinin Öğrenme Stilleri Karşılığı Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan 62 kadın ve 41 erkek olmak üzere toplam 103 yetişkine uygulanarak yapılmıştır. Envanter içerisinde yer alan 4 temel öğrenme biçim puanları ve birleştirilmiş puanların güvenilirliği Cronbach Alpha ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgularda göre SD için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ,58; YG için ,70; SK için ,71; AD için ,65; SK-SD için ,77 ve AD-YG için ,76 bulunmuştur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s. 43) Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin son versiyonun güvenilirlik hesaplamaları, Gencel (2007, s. 137) tarafından yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu ile yapılmıştır. Envanterin ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki öğrencilere de uygulanabileceğine dair bilgi ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda SD için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ,76; YG için ,71; SK için ,80; AD için ,75, SK-SD için ,84 ve AD-YG için ,79 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği. Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 6 boyut ve 51 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir. California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği, Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi gibi benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak beceriyi ölçmeden ziyade bireyin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

Kökdemir (2003)'ün uyarlama çalışması sonucunda, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği 6'lı likert tipinden 5'li likert tipine dönüştürülmüştür. Ortaokul

düzeyine uygun olması için ölçekte yer alan maddelerde “Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.” maddesinin “Ortaokulda gördüğümüz çoğu ders ilginç değildir.” şeklinde değiştirilmesi gibi çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Son şekli verilen ölçeğin güvenilirliği pilot bir uygulama ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği ölçme aracı Aydın ili ilköğretim okullarında öğrenim gören 225 öğrenciye uygulanmış ve testin güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla yapılan istatistik sonucunda Cronbach Alpha katsayısının ,78 olduğu bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Şırnak İl Merkez Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin onayı (Ek-1) alınarak gönüllü öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “KÖSE-III” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçme araçları ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere veri toplama araçlarını doldurmaları için 40+40 dakika süre verilmiştir. Bu ölçekler araştırmacının kendisi tarafından sınıflara uygulanmış olup, ders başlamadan önce gönüllü öğrencilerin katılımıyla sınıf ortamında doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler dağılımı normal olan değişkenler için ortalama±standart sapma (SS); dağılımı normal olmayan değişkenler için ortanca, çeyrekler arası fark (IQR) ve alt-üst değerleri ile; nominal değişkenler ise vaka sayısı (S) ve yüzdesi (%) olarak gösterilmiştir. Araştırmada nitel değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmak istendiğinde, normal dağılım varsayımları sağlanıyorsa Student's t-testi, sağlanmıyorsa Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

İki kategorik değişken arasındaki ilişki incelenmek istendiğinde Ki-Kare testi kullanılmıştır. Nicel bir değişken bakımından, üç veya daha fazla kategoriye sahip nitel değişkenin kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı, normal dağılım varsayımları sağlandığı durumlarda One Way ANOVA testi, sağlanmadığı durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılarak değerlendirilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olması durumunda

post-hoc testleri uygulanmıştır. İki nicel değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olup olmadığına bakmak için, değişkenlerin ikisinin de normal dağılım varsayımlarını sağladığı durumda Pearson Korelasyon Katsayısı, değişkenlerin en az birinin normal dağılım varsayımlarını sağlamadığı durumda ise Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde korelasyona sahip verilere lineer regresyon analizi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel testlerde güven aralığı %95,0 olarak kabul edilmiş olup $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve California Eleştirel Düşünme Ölçeği'ne Yönelik Bilgileri

Tablo 3.

6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre KÖSE-III Puanları

6.sınıf	Erkek (n:142)	Kız (n:151)	Z
Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	p
Somut deneyim	8,0±2,33 8,0 (3,2) 4,0-12,0	8,0±2,21 8,0 (4,0) 4,0-12,0	-,142 ,887
Yansıtıcı gözlem	7,9±2,07 8,0 (3,0) 3,0-12,0	7,7±1,78 8,0 (2,0) 4,0-10,0	-,941 ,347
Soyut kavramsallaştırma	7,9±2,46 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,9±2,08 8,0 (4,0) 3,0-12,0	-,069 ,945
Aktif deneyim	7,7±2,01 8,0 (3,0) 4,0-12,0	7,5±1,99 7,0 (4,0) 4,0-12,0	-,622 ,534
SK-SD	-,1±2,80 ,0 (2,2) -7,0-5,0	-,0±2,57 ,0 (3,0) -7,0-5,0	-,111 ,912
AD-YG	3,3±5,84 ,0 (7,0) -3,0-17,0	3,3±6,25 ,0 (7,0) -4,0-16,0	-,924 ,356

Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Cinsiyete göre 6. sınıf öğrencilerinin KÖSE-III puanları Tablo 3'te değerlendirilmiştir. Bu tabloya göre kız ve erkek öğrencilerin KÖSE-III alt faktör

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır ($p<,05$) (Tablo 3).

Tablo 4.

7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre KÖSE-III Puanları

7.sınıf	Erkek (n:131)	Kız (n:88)	Z
Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	P
Somut deneyim	8,0±2,17 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,6±2,63 7,0 (4,0) 3,0-12,0	-1,205 ,228
Yansıtıcı gözlem	8,3±2,01 8,0 (3,0) 4,0-12,0	7,1±1,93 8,0 (3,0) 3,0-10,0	-4,053 ,000*
Soyut kavramsallaştırma	7,7±1,91 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,9±1,67 8,0 (1,7) 3,0-10,0	-1,136 ,256
Aktif deneyim	8,4±2,72 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,6±2,25 8,0 (2,0) 3,0-12,0	-1,914 ,056
SK-SD	-8±3,29 -1,0 (3,0) -7,0-15,0	3±2,33 1,0 (4,0) -5,0-3,0	-2,334 ,020*
AD-YG	3,3±5,75 3,0 (8,0) -6,0-25,0	2,1±3,85 1,5 (4,0) -4,0-12,0	-1,130 ,259

Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. * $p<,05$

Cinsiyete göre 7. sınıf öğrencilerinin KÖSE-III puanlarının değerlendirilmesi Tablo 4'te verilmiştir. Bu tabloya göre yansıtıcı gözlem ve SK-SD puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin yansıtıcı gözlem puanlarının ortanca değeri kız öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek iken kız öğrencilerin SK-SD puanlarının ortanca değeri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksektir ($p<,05$) (Tablo 4).

Tablo 5.

8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre KÖSE-III Puanları

8.sınıf	Erkek (n:98)	Kız (n:77)	Z P
Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	
Somut deneyim	7,7±1,77 8,0 (3,0) 4,0-11,0	7,9±1,79 7,0 (3,0) 5,0-11,0	-,383 ,702
Yansıtıcı gözlem	7,4±2,12 7,0 (3,0) 3,0-12,0	8,2±2,25 9,0 (3,0) 4,0-12,0	-2,699 ,007*
Soyut kavramsallaştırma	7,2±1,70 7,0 (2,0) 4,0-12,0	7,0±2,45 6,0 (3,0) 4,0-12,0	-1,567 ,117
Aktif deneyim	6,9±1,53 7,0 (2,0) 3,0-12,0	6,9±1,87 7,0 (2,0) 3,0-9,0	-1,542 ,123
SK-SD	2,4±5,00 1,0 (5,25) -4,0-15,0	-,8±3,79 1,0 (6,0) -6,0-6,0	-3,886 ,000*
AD-YG	2,2±4,90 1,0 (5,0) -6,0-16,0	2,3±7,56 -1,0 (9,0) -8,0-15,0	-1,498 ,134

Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. * p<,05

Cinsiyete göre 8. sınıf öğrencilerinin KÖSE-III puanları Tablo 5'te verilmiştir. Bu tablo değerlendirildiğinde 8. sınıftaki öğrencilerin 7. sınıftaki öğrencilerin (Tablo 4) sonuçlarının tam tersine sahip olduğu gözlenmiştir. 8. sınıfta eğitim gören kız öğrencilerin yansıtıcı gözlem alt faktör puanının ortanca değeri 9,0 (3,0) olup erkek öğrencilerin puanlarının ortanca değerine (7,0 (3,0)) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ($p<,05$) iken erkek öğrencilerin SK-SD puanı kız öğrencilere kıyasla daha yüksektir ($p<,05$) (Tablo 5).

Tablo 6.

6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin KÖSE-III Puanları

	6. sınıf ¹ (n: 293)	7. sınıf ² (n: 219)	8. sınıf ³ (n: 175)	χ^2 P
Kolb Öğrenme Stilleri	Ortalama±SS Ortanca (IQR)	Ortalama±SS Ortanca (IQR)	Ortalama±SS Ortanca (IQR)	
Envanteri-III	Alt-üst	Alt-üst	Alt-üst	
Somut deneyim	8,0±2,26 8,0 (4,0) 4,0-12,0	7,9±2,51 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,8±1,78 8,0 (2,0) 4,0-11,0	1,006 ,605
Yansıtıcı gözlem	7,8±1,92 8,0 (2,5) 3,0-12,0	7,7±2,05 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,7±2,21 8,0 (3,0) 3,0-12,0	,208 ,901
Soyut kavramsallaştırma 1-3, 2-3	7,9±2,27 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,7±1,92 8,0 (4,0) 3,0-12,0	7,1±2,06 7,0 (2,0) 4,0-12,0	20,882 ,000*
Aktif deneyim ^{1-2,} 1-3, 2-3	7,6±2,00 7,0 (3,0) 4,0-12,0	8,0±2,45 8,0 (4,0) 3,0-12,0	6,9±1,68 7,0 (2,0) 3,0-12,0	28,557 ,000*
SK-SD	-,1±2,68 ,0 (3,0) -7,0-5,0	,2±3,60 ,0 (4,0) -7,0-15,0	1,0±4,79 1,0 (5,0) -6,0-15,0	2,133 ,344
AD-YG	3,3±6,05 ,0 (7,0) -4,0-17,0	3,3±5,81 2,0 (4,0) -6,0-25,0	2,2±6,19 1,0 (8,0) -8,0-16,0	4,990 ,083

Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. * p<,05

İstatistiksel anlamlılık¹⁻² 6. sınıf ve 7. sınıf; ¹⁻³ 6. sınıf ve 8. sınıf; ²⁻³ 7. sınıf ve 8. sınıf arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Cinsiyete bağlı olmaksızın 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin KÖSE-III alt faktörleri puanları arasındaki ilişki Tablo 6'da verilmiştir. Bu tabloya göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır (p<,05). Soyut kavramsallaştırma alt faktörü değerlendirildiğinde 8. sınıf öğrencilerinin alt faktör puanının ortanca değerinin 7,0 (2,0) olduğu ve 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin puanlarının ortanca değerlerinden (sırasıyla (8,0 (4,0) ve 8,0 (4,0)) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aktif deneyim alt faktörü için değerlendirme yapıldığında 6. sınıfların puanının ortanca değerinin 8. sınıfların puanının ortanca değerinden yüksek olduğu; 7. sınıfların puanının ortanca değerinin ise diğer iki sınıfın puanlarının ortanca değerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p<,05) (Tablo 6).

Tablo 7.

6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri

6.sınıf	Erkek (n:142)		Kız (n:151)		χ^2 p
	S	%	S	%	
Yerleştiren	33	23,3	32	21,2	2,096 ,602
Değiştiren	99	69,7	109	72,2	
Özümseyen	2	1,4	-	-	
Ayrıştıran	8	5,6	10	6,6	

Fisher exact kıkare testi kullanılmıştır.

Cinsiyete göre 6. sınıf öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme stillerinin dağılımı Tablo 7’de verilmiştir. Bu tabloya göre erkek ve kız öğrencilerin sırasıyla %23,3’ü ve %21,2’si yerleştiren; %69,7’si ve %72,2’si değiştiren; %5,6’sı ve %6,6’sı ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Kız öğrencilerde özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmazken erkek öğrencilerin %1,4’ü özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Bununla birlikte 6.sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 8.

7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri

7.sınıf	Erkek (n:131)		Kız (n:88)		χ^2 p
	S	%	S	%	
Yerleştiren	35	26,7	14	15,9	19,405 ,000*
Değiştiren	79	60,3	74	84,1	
Özümseyen	6	4,6	-	-	
Ayrıştıran	11	8,4	-	-	

Fisher exact kıkare testi kullanılmıştır. * $p<,05$

Cinsiyete göre 7. sınıf öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme stillerinin dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Bu tabloya göre erkek ve kız öğrencilerin sırasıyla %26,7’si ve %15,9’u yerleştiren; %60,3’ü ve %84,1’i değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Kız öğrencilerde özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmazken erkek öğrencilerin sırasıyla %4,6’sı ve %8,4’ü özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Bununla birlikte 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p<,05$).

Tablo 9.

8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri

8.sınıf	Erkek (n:98)		Kız (n:77)		χ^2 p
	S	%	S	%	
Yerleştiren	16	16,4	25	32,5	9,758 ,016*
Değiştiren	56	57,1	41	53,2	
Özümseyen	21	21,4	11	14,3	
Ayrıştıran	5	5,1	-	-	

Fisher exact kıkare testi kullanılmıştır. *p<,05

Cinsiyete göre 8. sınıf öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme stillerinin dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Bu tabloya göre erkek ve kız öğrencilerin sırasıyla %16,4’ü ve %32,5’i yerleştiren; %57,1’i ve %53,2’si değiştiren; %21,4’ü ve %14,3’ü özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Kız öğrencilerde ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmazken erkek öğrencilerin %5,1’i ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Bununla birlikte 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir (p<,05).

Tablo 10.

6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stili	6. sınıf (n:293)		7. sınıf (n:219)		8.sınıf (n:175)		χ^2 p
	S	%	S	%	S	%	
Yerleştiren	65	22,2	49	22,4	41	23,4	70,503 ,000*
Değiştiren	208	71,0	153	69,9	97	55,4	
Özümseyen	2	,7	6	2,7	32	18,3	
Ayrıştıran	18	6,1	11	5,0	5	2,9	

Pearson kıkare testi kullanılmıştır. *p<,05

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımı Tablo 10’da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin %22,2’si yerleştiren, %71,0’i değiştiren, %,7’si özümseyen, %6,1’i ayrıştıran; 7. sınıf öğrencilerinin %22,4’ü yerleştiren, %69,9’u değiştiren, %2,7’si özümseyen, %5,0’i ayrıştıran; 8. sınıf öğrencilerinin %23,4’ü yerleştiren, %55,4’ü değiştiren, %18,3’ü özümseyen, %2,9’u ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p<,05) (Tablo 10).

Tablo 11.

6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları

6.sınıf	Erkek (n:142)	Kız (n:151)	Z p
California Eleştirel Düşünme Ölçeği	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	
Doğruyu arama	19,1±2,86 17,5 (4,0) 16,0-26,0	18,8±2,32 19,0 (3,0) 15,0-26,0	-,310 ,757
Açık fikirlilik	32,2±3,57 31,0 (7,0) 27,0-39,0	32,8±3,60 32,0 (6,0) 27,0-40,0	-1,426 ,154
Analitiklik	27,2±3,57 26,5 (4,0) 22,0-35,0	27,4±2,61 27,0 (3,0) 22,0-35,0	-1,368 ,171
Sistematiklik	16,4±2,25 16,0 (3,0) 12,0-21,0	16,9±1,56 17,0 (2,0) 14,0-19,0	-2,005 ,045*
Kendine güven	19,4±2,94 18,0 (5,0) 14,0-26,0	19,4±2,12 19,0 (2,0) 16,0-26,0	-1,675 ,094
Meraklılık	24,7±3,33 24,0 (6,0) 20,0-32,0	25,3±3,57 26,0 (7,0) 20,0-32,0	-1,452 ,146
Ölçek puanı	139,2±12,97 139,0 (16,5) 123,0-169,0	140,8±8,98 141,0 (11,0) 123,0-169,0	-2,253 ,024*

Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. * p<,05

6. sınıfta eğitim gören kız öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ve sistematiklik alt faktör puanlarının ortanca değerleri sırasıyla 141,0 (11,0) ve 17,0 (2,0) olup erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Değerlendirilen alt faktörlerden açık fikirlilik, analitiklik, kendine güven ve meraklılık alt faktör puanları kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla; doğruyu arama alt faktöründe ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla puanları daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>,05$) (Tablo 11).

Tablo 12.

7. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları

7.sınıf	Erkek (n:131)	Kız (n:88)	Z P
California Eleştirel Düşünme Ölçeği	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	
Doğruyu arama	19,2±3,64 19,0 (4,0) 14,0-29,0	19,9±3,15 20,0 (5,0) 16,0-26,0	-1,842 ,065
Açık fikirlilik	32,8±2,95 33,0 (5,0) 27,0-41,0	34,8±3,52 34,0 (6,0) 29,0-42,0	-3,977 ,000*
Analitiklik	27,4±2,99 27,0 (4,0) 21,0-34,0	27,7±2,60 28,0 (2,0) 24,0-35,0	-,940 ,347
Sistematiklik	16,3±1,96 16,0 (3,0) 12,0-21,0	16,2±3,18 16,0 (2,0) 11,0-23,0	-,206 ,836
Kendine güven	18,6±2,38 18,0 (3,0) 13,0-24,0	20,0±2,65 20,0 (3,0) 15,0-26,0	-3,919 ,000*
Meraklılık	25,8±3,19 26,0 (5,0) 20,0-31,0	24,7±2,71 25,0 (4,0) 21,0-32,0	-2,535 ,011*
Ölçek puanı	140,4±4,87 142,0 (5,0) 126,0-151,0	143,7±7,24 142,0 (9,0) 135,0-159,0	-2,474 ,013*

Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. * p<,05

7. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği puanları Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre 7. sınıftaki kız öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanının, açık fikirlilik ve kendine güven alt faktör puanlarının ortanca değerleri sırasıyla 142,0 (9,0), 34,0 (6,0) ve 20,0 (3,0) iken erkek öğrencilerin puanlarının ortanca değeri sırasıyla 142,0 (5,0), 33,0 (5,0) ve 18,0 (3,0)’dir. Kız öğrencilerin belirtilen puanlarının erkeklere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin ise meraklılık alt faktör puanı kız öğrencilere kıyasla daha yüksektir (p<,05). Doğruyu arama, analitiklik ve sistematiklik alt faktörlerinin puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (p>,05).

Tablo 13.

8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları

8.sınıf	Erkek (n:98)	Kız (n:77)	Z P
California Eleştirel Düşünme Ölçeği	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	
Doğruyu arama	20,0±3,69 19,0 (4,0) 12,0-28,0	20,0±4,71 21,0 (4,5) 13,0-28,0	-,555 ,579
Açık fikirlilik	34,9±3,45 36,0 (4,0) 27,0-46,0	34,3±3,94 34,0 (2,0) 27,0-43,0	-2,012 ,044*
Analitiklik	26,7±4,52 27,0 (6,0) 18,0-36,0	28,6±4,38 27,0 (5,5) 21,0-38,0	-1,895 ,058
Sistematiklik	16,9±3,41 17,0 (5,0) 9,0-24,0	16,7±2,74 17,0 (5,5) 13,0-20,0	-,575 ,565
Kendine güven	18,4±3,90 19,0 (7,0) 9,0-27,0	19,6±3,88 19,0 (3,0) 13,0-29,0	-1,960 ,051
Meraklılık	23,8±4,23 24,0 (5,0) 15,0-34,0	23,7±2,89 23,0 (4,0) 20,0-29,0	-,611 ,541
Ölçek puanı	141,0±12,14 141,5 (10,5) 93,0-169,0	143,2±9,13 141,0 (16,0) 128,0-158,0	-,831 ,406

Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. * p<,05

Tablo 13'te 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği puanları verilmiştir. Bu tabloya göre 8. sınıfta eğitim gören erkek ve kız öğrencilerin açık fikirlilik alt faktör puanlarının ortanca değeri sırasıyla 36,0 (4,0) ve 34,0 (2,0) olup sadece bu puanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır (p<,05). California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ile doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık alt faktörlerinin puanları değerlendirildiğinde ise bu puanlarda 8. sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>,05) (Tablo 13).

Tablo 14.

6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları

	6. sınıf ¹ (n: 293)	7. sınıf ² (n: 219)	8. sınıf ³ (n: 175)	χ^2 P
California Eleştirel Düşünme Ölçeği	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	
Doğruyu arama ¹⁻³	18,9±2,60 19,0 (3,0) 15,0-26,0	19,5±3,46 19,0 (5,0) 14,0-29,0	20,0±3,89 19,0 (4,0) 12,0-28,0	11,835 ,003*
Açık fikirlilik ^{1-2, 1-3, 2-3}	32,5±3,59 32,0 (7,0) 27,0-40,0	33,6±3,34 34,0 (5,0) 27,0-42,0	34,8±3,53 35,0 (4,0) 27,0-46,0	40,194 ,000*
Analitiklik	27,3±3,05 27,00 (4,0) 22,0-35,0	27,5±2,84 27,0 (3,0) 21,0-35,0	27,1±4,52 27,0 (5,0) 18,0-38,0	,471 ,790
Sistematiklik	16,7±1,94 17,0 (2,0) 12,0-21,0	16,3±2,52 16,0 (2,0) 11,0-23,0	16,9±3,26 17,0 (5,0) 9,0-24,0	5,609 ,061
Kendine güven	19,4±2,54 19,0 (2,0) 14,0-26,0	19,2±2,59 20,0 (3,0) 13,0-26,0	18,7±3,89 19,0 (6,0) 9,0-29,0	2,102 ,350
Meraklılık ^{1-3, 2-3}	25,0±3,46 25,0 (7,0) 20,0-32,0	25,4±3,04 25,0 (4,0) 20,0-32,0	23,8±3,96 24,0 (5,0) 15,0-34,0	22,068 ,000*
Ölçek puanı ^{1-2, 1-3}	140,0±11,10 140,0 (15,0) 123,0-169,0	141,7±6,15 142,0 (8,0) 126,0-159,0	141,5±11,5 141,0 (15,0) 93,0-169,0	11,182 ,004*

Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. * p<,05

İstatistiksel anlamlılık ¹⁻² 6. sınıf ve 7. sınıf; ¹⁻³ 6. sınıf ve 8. sınıf; ²⁻³ 7. sınıf ve 8. sınıf arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Cinsiyete bağlı olmaksızın 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ve alt faktör puanları arasındaki ilişki Tablo 14'te verilmiştir. Buna göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı, doğruyu arama, açık fikirlilik ve meraklılık alt faktörleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<,05). Bu farklılık; doğruyu arama alt ölçeği için 6. ve 8. sınıf arasındaki farklılıktan; açık fikirlilik alt ölçeği için tüm sınıflar arası farklılıktan; meraklılık alt ölçeği için 8. sınıfların 6 ve 7. sınıflarla olan farklılığından; toplam ölçek puanı için 6. sınıfların 7 ve 8. sınıflarla olan farklılığından kaynaklanmaktadır (p<,05) (Tablo 14).

Tablo 3.

Öğrenme Stillerine Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Puanları

	Yerleştiren ¹	Değiştiren ²	Özümseyen ³	Ayrıştıran ⁴	χ^2 P
	(n:155)	(n:458)	(n:40)	(n:34)	
	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	Ortalama±SS Ortanca (IQR) Alt-üst	
Doğruyu arama	19,4±3,53 19,0 (5,0) 12,0-28,0	19,4±3,28 19,0 (5,0) 13,0-29,0	19,4±3,11 18,0 (4,0) 16,0-26,0	19,2±3,34 19,0 (3,2) 14,0-26,0	,306 ,959
Açık fikirlilik ³⁻⁴	34,0±3,92 34,0 (4,0) 27,0-43,0	33,2±3,52 34,0 (6,0) 27,0-42,0	34,4±2,78 34,5 (3,0) 29,0-40,0	32,5±4,56 31,0 (6,0) 27,0-46,0	11,636 ,009*
Analitiklik ^{1-4, 2-4}	27,0±3,38 27,0 (3,0) 20,0-35,0	27,8±3,17 27,0 (4,0) 21,0-38,0	26,7±4,22 26,0 (5,7) 19,0-36,0	25,2±2,84 25,0 (1,2) 18,0-29,0	31,997 ,000*
Sistematiklik ^{1-4, 2-4, 1-3, 2-3}	16,9±1,99 17,0 (2,0) 12,0-23,0	16,6±2,50 17,0 (3,0) 10,0-23,0	15,7±3,03 14,0 (4,0) 13,0-24,0	15,2±2,54 15,0 (3,0) 9,0-21,0	23,221 ,000*
Kendine güven ^{1-4, 2-4}	19,3±2,67 19,0 (2,0) 9,0-26,0	19,4±2,94 19,0 (3,2) 13,0-29,0	18,4±3,78 19,0 (7,0) 13,0-27,0	17,0±3,62 17,0 (3,0) 10,0-24,0	24,258 ,000*
Meraklılık ^{1-4, 2-4}	25,1±3,27 25,0 (4,0) 19,0-32,0	24,9±3,33 25,0 (5,2) 17,0-32,0	24,8±4,55 25,0 (5,0) 17,0-34,0	22,8±3,94 21,0 (6,0) 15,0-29,0	13,126 ,004*
Ölçek puanı ^{1-4, 2-4}	141,7±8,79 141,0 (9,0) 123,0-169,0	141,6±9,26 141,0 (12,0) 121,0-169,0	139,5±10,76 141,0 (16,0) 124,0-169,0	132,2±13,81 138,0 (18,2) 93,0-149,0	17,319 ,001*

Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. * p<,05

İstatistiksel anlamlılık ¹⁻³ yerleştiren ve özümseyen; ¹⁻⁴ yerleştiren ve ayrıştıran; ²⁻³ değiştiren ve özümseyen; ²⁻⁴ değiştiren ve ayrıştıran; ³⁻⁴ özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stilleri arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerine göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin toplam puanı ve alt faktör puanları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi Tablo 15'te verilmiştir. Öğrenme stillerine göre doğruyu arama alt faktör puanında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken diğer alt faktörler ve toplam ölçek puanında öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların açık fikirlilik alt faktörü için özümseyen öğrenme stili puanının ayrıştırma öğrenme stili puanından yüksek olmasından; analitiklik, kendine güven, meraklılık alt faktörleri ve toplam ölçek puanı için ayrıştıran öğrenme stili puanının yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerinin puanından düşük olmasından; sistematiklik alt faktörü için ise özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stili puanlarının yerleştiren ve değiştiren öğrenme stilleri puanlarından düşük olmasından kaynaklandığı saptanmıştır (p<,05) (Tablo 15).

Tablo 4.

Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanı ile KÖSE-III Alt Faktör Puanlarının Korelasyonu

	6. sınıf (n:293)	7. sınıf (n:219)	8.sınıf (n:175)	Toplam (n:687)
	r	r	r	r
	p	p	p	p
Somut deneyim	,152 ,009*	-,120 ,076	,148 ,051	,065 ,090
Yansıtıcı gözlem	,099 ,092	,042 ,537	-,153 ,043*	,008 ,833
Soyut kavramsallaştırma	-,455 ,000*	,008 ,905	,032 ,670	-,212 ,000*
Aktif deneyim	,128 ,028*	-,039 ,569	,231 ,002*	,103 ,007*

Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. * p<,05

Sınıf düzeyine göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ile KÖSE-III alt faktör puanlarının korelasyonu Tablo 16'da verilmiştir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanının somut deneyim (r:,152), soyut kavramsallaştırma (r:-,455) ve aktif deneyim (r:,128) puanları ile; 8. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı gözlem (r:-,153) ve aktif deneyim (r:,231) puanları ile; tüm öğrencilerin ise soyut kavramsallaştırma (r:-,212) ve aktif deneyim (r:,103) puanları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır (p<,05). 7. sınıf öğrencilerinin ise California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ile KÖSE-III alt faktör puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir korelasyon saptanmamıştır (p>,05) (Tablo 16).

Tablo 5.

Sınıf Düzeyine Göre California Eleştirel Düşünme Ölçeği Toplam Puanı ile KÖSE-III Alt Faktör Puanları Arasındaki Lineer Regresyon

	B	%95 (CI)	β	R ²	p
6. Sınıf					
Somut deneyim	,986	,433-1,540	,201	,041	,001*
Soyut kavramsallaştırma	-2,774	-3,239- -2,309	-,567	,322	,000*
Aktif deneyim	,980	,351-1,609	,177	,031	,002*
8. Sınıf					
Yansıtıcı gözlem	-1,021	-1,733- -,308	-,210	,044	,005*
Aktif deneyim	1,116	,173-2,059	,175	,031	,021*
Toplam					
Soyut kavramsallaştırma	-1,321	-1,653- -,989	-,286	,082	,000*
Aktif deneyim	,508	,175-,842	,114	,013	,003*

*p<,05

Tablo 16’da California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir korelasyon bulunan KÖSE-III alt faktörlerin lineer regresyonu Tablo 17’de verilmiştir. Bu tabloya göre 6. sınıf öğrencilerinde somut ve aktif deneyim puanlarındaki birer birimlik artış California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanını sırasıyla ,201 ve ,031 puan artırırken soyut kavramsallaştırma puanındaki bir birimlik artış California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanını ,567 puan azaltmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir lineer regresyon analiz sonucu saptanmazken 8. sınıf öğrencilerinde yansıtıcı gözlem puanındaki bir birimlik artış California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanını ,210 puan azaltırken aktif deneyim puanındaki bir birimlik artış California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanını ,175 puan artırmaktadır. Sınıf düzeyine bağlı olmaksızın tüm öğrenciler değerlendirildiğinde ise soyut kavramsallaştırma puanındaki bir birimlik artış California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanını ,286 puan azaltırken aktif deneyim puanındaki bir birimlik artış California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanını ,114 puan artırmaktadır. Bununla birlikte 8. sınıf öğrencilerinde California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı en fazla yansıtıcı gözlem puanı ile (%4,4) açıklanırken 6. sınıf öğrencilerinde ve tüm öğrencilerde soyut kavramsallaştırma puanı ile (sırasıyla %32,2 ve %8,2) açıklanmaktadır (p<,05).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amacıyla elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Cinsiyete göre 6. sınıf öğrencilerinin KÖSE-III puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir ($p>,05$) (Tablo 3). 7. sınıftaki erkek öğrencilerin yansıtıcı gözlem puanlarının kız öğrencilerin puanlarına kıyasla, kız öğrencilerin ise SK-SD puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<,05$) (Tablo 4). 8. sınıf öğrencilerinde ise 7. sınıf öğrencilerinin tersine erkek öğrencilerin SK-SD puanları, kız öğrencilerinin yansıtıcı gözlem puanları daha yüksektir ($p<,05$) (Tablo 5). Yapılan çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre cinsiyet ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilirken (Bahar ve diğerleri, 2009; Bahar ve Sülün, 2011; Kaya, 2007; Ok, 2009; Coşkun ve Yıldız Demirtaş, 2015) bazı çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Karademir ve Tezel, 2009; Lau ve Yuen, 2010). Bununla birlikte cinsiyete bağlı olmaksızın KÖSE-III alt faktörlerinin puanları arasında yer alan soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<,05$) (Tablo 6).

Bu araştırmada, cinsiyete göre 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir gözlenmezken ($p>,05$) (Tablo 7), 7. (Tablo 8) ve 8. sınıf (Tablo 9) öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p<,05$). Koç'un (2009), ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin %22,2'si yerleştiren, %71,0'i değiştiren, %,7'si özümseyen, %6,1'i ayırıştırın; 7. sınıf

öğrencilerinin %22,4'ü yerleştiren, %69,9'u değiştiren, %2,7'si özümseyen, %5,0'i ayrıştıran; 8. sınıf öğrencilerinin %23,4'ü yerleştiren, %55,4'ü değiştiren, %18,3'ü özümseyen, %2,9'u ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < ,05$) (Tablo 10). Altun ve Yılmaz (2016) ve Kaya (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilirken Biçer (2010) ve Palas Aktaş'ın (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin benimsedikleri öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ok (2009) tarafından yapılan öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları, Bahar ve Sülün (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stiline ayrıştıran, özümseyen, değiştiren ve yerleştiren olarak sıralandığı ifade edilmiştir. Coşkun'un (2011), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin en çok değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapıcı ve Hevedanlı'nın (2012), biyoloji öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırma neticesinde, öğretmen adaylarında baskın olan öğrenme stiline değiştiren olduğu belirlenmiştir. Kaya (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin en çok değiştiren, en az yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Koca'nın (2011), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin sırasıyla değiştiren, özümseyen, ayrıştıran, yerleştiren olduğu tespit edilmiştir. Biçer (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin en fazla değiştiren, en az ayrıştıran öğrenme stiline; Tümkaya ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada ise en fazla özümseyen, en az yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları göstermiştir. Kraft (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sırasıyla değiştiren, özümseyen, ayrıştıran, yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenirken Gyeong ve Myung (2008) tarafından yapılan bir çalışmada bu sıralama değiştiren, yerleştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stili şeklinde olmuştur.

Cinsiyete göre "California Eleştirel Düşünme Ölçeği" toplam puanı ve alt faktör puanları değerlendirildiğinde 6. sınıfta eğitim gören kız öğrencilerin toplam ölçek puanı ve sistematiklik alt faktör puanları erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek (Tablo 11); 7. sınıfta eğitim gören kız öğrencilerin toplam ölçek puanının, açık fikirlilik ve kendine güven alt faktör puanlarının erkek

öğrencilere kıyasla daha yüksek; meraklılık alt faktör puanının ise daha düşük (Tablo 12); 8. sınıfta eğitim gören erkek öğrencilerin ise sadece açık fikirlilik alt faktör puanlarının kız öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<,05$) (Tablo 13). Tümkaya'nın (2011) çalışmasında cinsiyete göre fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında analitiklik alt ölçeğinde kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Tümkaya ve Aybek'in (2008) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre, sekizinci sınıf kız öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada, sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren etkinliklere kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha aktif olarak katılmaları ve erkek öğrencilerin daha çok psikomotor becerileri gerektiren etkinliklerde aktif olmaları bu durumun nedenleri arasında gösterilebileceği ifade edilmiştir. Godzky (2008) tarafından yapılan çalışmada yöneticilik görevi yapan bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın var olduğunu belirlemiştir. Aynı şekilde, Beşoluk ve Önder (2010), çalışmalarında eleştirel düşünme eğilimi puanlarını karşılaştırıldığında kızlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu araştırmaların aksine, Yenice (2011), Korkmaz (2009), Ekinci ve Aybek (2010) ve Gök ve Erdoğan (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise eleştirel düşünme eğilim puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 14'te verilen bilgilere göre cinsiyete bağlı olmaksızın 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin toplam ölçek puanı, doğruyu arama, açık fikirlilik ve meraklılık alt faktörleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<,05$) (Tablo 14). Tümkaya ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada, kendine güven alt ölçeğinde son sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının birinci sınıftaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin öğrenme stillerine göre "California Eleştirel Düşünme Ölçeği"nin toplam puanı ve alt faktör puanları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, öğrenme stilleri ile "California Eleştirel Düşünme Ölçeği" toplam puanı ve doğruyu arama dışındaki alt faktör puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır ($p<,05$). Açık fikirlilikte en yüksek ve en düşük ortanca değerine sahip

öğrenme stilleri sırasıyla özümseyen ve ayırıştırın; analitiklik ve kendine güvende değiştiren ve ayırıştırın; sistematiklik ve meraklılıkta yerleştiren ve ayırıştırın öğrenme stilleridir. Toplam ölçek puanında ise en yüksek ortanca değeri yerleştiren ve değiştiren, en düşük değeri ayırıştırın öğrenme stiline sahip olanlar elde etmişlerdir ($p<,05$) (Tablo 15). Bununla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanı ile somut deneyim, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim puanı arasında; 8. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı gözlem ve aktif deneyim puanı arasında; tüm öğrencilerin ise soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($p<,05$) (Tablo 16). Tablo 16’da anlamlı korelasyona sahip parametrelerde lineer regresyon yapıldığında ise 6. sınıf öğrencilerinin California Eleştirel Düşünme Ölçeği toplam puanını en fazla soyut kavramsallaştırma puanının; 8. sınıf öğrencilerinde ve tüm öğrencilerde yansıtıcı gözlem puanının açıkladığı belirlenmiştir ($p<,05$) (Tablo 17). Tümkaya ve diğerlerinin (2011) yapmış olduğu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi alt faktörlerine göre incelendiğinde ise; analitiklik ve meraklılıkta en yüksek ve en düşük ortalamayı sırasıyla ayırıştırın ve değiştiren; kendine güvende sırasıyla ayırıştırın ve yerleştiren; doğruyu arama ve sistematiklikte sırasıyla değiştiren ve özümseyen; açık fikirlilikte ve toplamda ise sırasıyla ayırıştırın ve özümseyen öğrenme stiline sahip olanlar elde etmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin, öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin meraklılık, kendine güven ve doğruyu arama alt faktörleri ile toplam puan arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Eleştirel düşünme, eğitim programlarının temel hedefleri arasında bulunmaktadır. Ancak eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip bireyler eleştirel düşünmeyi yaşamlarının her alanında etkili bir biçimde kullanabilmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi ve eğilimlerinin kazandırılması ve düşünme becerilerinin öğrenme sürecinin temelinde bulunması, çağdaş eğitim programları için önemli bir gerekliliktir.

Eleştirel düşünmeyi esas alan bir program, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve dolayısıyla öğrenme stillerine de hitap edebilecektir. Öğretim programları tasarlanırken bu programların öğrencilerin eleştirel düşünme kabiliyetlerini geliştirici

özellikte hazırlanması ve öğretim ortamının da bu hedefleri desteklemeye yönelik uygun donanım ve ortama sahip olması gerekmektedir. Bu hedefler doğrultusunda, öğrencilerin teori ile pratiği birleştirerek derse etkin katılım göstermelerini sağlayacak eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntemler uygulanabilir. Bunun yanında bireylerin büyük bir kısmının birden fazla öğrenme stiline sahip olduğu göz önünde bulundurularak okullarda ya da diğer bütün eğitim ve öğretim kurumlarında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin ve bu stillere uygun öğrenme etkinliklerinin planlanıp uygulanmasının eğitimi daha verimli hale getirebileceği düşünülmektedir.

Araştıran, yaratıcılık yönü açığa çıkmış, olayları derinlemesine çözebilen, bilgiyi hem problem çözmeye hem de bilgi üretmeye kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Her öğrenci için belirli bir öğrenme stili daha dominant durumdadır ve her öğrenci bilgiyi elde ederken aynı yolla elde edememektedir. Örneğin; özümseyen bir öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için görsellerle desteklenerek soyut kavramları somutlaştırma yoluna gidilmelidir. Ders içi etkinliklerde “Ne?” ve “Nedir?” sorularının karşılığını bulacak şekilde oluşturulması, özümseyen öğrencilerin öğrenmesinde büyük yararı olacaktır. Ayırıştırıcı öğrenciler ise “Nasıl” sorusunun cevabını arayıp bulmak isterler ve uygulama yaparak daha iyi bilgiyi elde ederler. Etkinliklerin uygulanmasının artırılması ve “Nasıl?” sorusunun cevabının ortaya koyan etkinlikler ayırıştırıcı öğrencileri öğrenme sürecinde destekleyebilir. Öğrenme sürecinde, “Neden?” sorusunun cevaplanması değiştiren, “... ise ne olur?” sorusunun cevabının ortaya konması ise yerleştiren öğrencilerin daha çok tercih ettiği bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu bağlamda, öncelikle öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve daha sonra öğretim ortamlarının farklı öğrenme stillerini bir araya getirecek şekilde planlanması; öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıracağı gibi akademik başarılarının da artmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin baskın öğrenme stillerini dikkate almakla birlikte diğer öğrenme stillerine de uygun öğretim etkinlikleri planlamalıdır. Bu doğrultuda birey yetiştirmede önemli rol üstlenen öğretmenlerin, eğitim niteliği ile ilişkili bireysel farklılıkları dikkate alan ve en önemlisi her öğrencinin farklı öğrenme stiline sahip olduğunu bilen ve buna yönelik bilgi ve beceriye sahip bireyler olmaları, öğrenme stilleri ile eleştirel düşünebilme ve problem çözme becerileri konularında

eğitimlere katılmaları ve öğrencilerini bu nitelikler doğrultusunda yetiştirmeleri önem arz etmektedir.

Tüm bunlarla birlikte ortaöğretimde yer alan ‘Düşünme Eğitimi’ derslerinin içeriğinin zenginleştirilmesi ve ders saati sayısının artırılması öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca yapılandırıcı yaklaşımın hedefleri arasında bulunan eleştirel düşünmenin amacına ulaşp ulaşmadığı, program içeriğinin düşünme becerileri bakımından yeterli olup olmadığı konularında yeni çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Velilerin de eleştirel düşünen çocukların yetiştirilmesine katkı sağlayabilmesi için okullarda uzman kişiler tarafından belirli aralıklarla yapılan eleştirel düşünme ve farklı öğrenme stilleri konularına yönelik eğitimler verilmelidir.

Sonuç olarak eleştirel düşünme ve farklı öğrenme stilleri, günümüz eğitim programlarının istendik hedefleri arasında bulunmaktadır. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip olmaları, eleştirel düşünmeyi yaşamlarının her alanında etkili biçimde kullanabilmelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisi ve eğilimlerinin kazandırılmasıyla birlikte bu kazanımların farklı öğrenme stilleriyle desteklenmesi, çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olmalı ve düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumda bulunmalıdır. Ayrıca, öğrenme stillerinin belirlenmesinde, sadece belirli bir ölçekten elde edilen bulgulara bağlı kalınmamasının ve bu ölçeklerin doğruluğunu destekleyen araştırmaların yapılmasının, öğrenme stilleri ve düşünme becerileri arasındaki ilişkinin daha net bir şekilde ortaya konulmasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ün, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme* (2. Baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altun, H., ve Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin türev konusundaki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 161-182.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, (87), 37-47.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(5), 35-48.
- Aydın, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babadoğan, C. (1994). *Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki*. 1.Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- Beydoğan., H. Ö. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset
- Bıçer, M. (2010). *İlköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Boydak, H. A. (2006). *Öğrenme stilleri* (7. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Budakoğlu, I. İ. ve Babadoğan, C. (2011). 1998-2008 yılları arasında sağlık alanında eğitim gören öğrencilerle yapılan öğrenme stil çalışmalarında kullanılan ölçekler. *Tıp Eğitim Dünyası*, 30, 17-28.
- Coşkun, N. ve Yıldız Demirtaş, V. (2015). Öğrenme stillerine göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 549-564.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, F. ve Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 23-38.
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğu* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.

- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 87- 98.
- Doğanay, A. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). Learning styles of the multiculturally diverse. *Emergency Librarian*, 20(4), 24-33.
- Dunn, R. (2001). Learning Style differences of nonconforming middle-school students. *NASSP Bulletin*, 85, 68-74.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 25-34.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji ders öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Evin Gencil, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Evin Gencil, İ. (2007). Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları

- Godzyk, K. E. (2008). *Critical thinking disposition and transformational leadership behaviors: a correlational study* (Unpublished Master's Thesis). University of Phoenix.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 75-90.
- Gyeobg, J. A. & Myung, S. Y. (2008). Critical thinking and learning styles at the baccalaureate nursing program in Korea. *Contemporary Nurse*, 29(1), 100-109.
- İpşiroğlu, Z. (2004). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 129-145.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri ile matematik akademik başarılarının okul türüne, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Keefe, J. W. & Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2): 56–61.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Kepenekçi, Y. K. (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Kozan Ofset.
- Khandaghi, M. A., Pakmehr, H. ve Amiri, E. (2011). The status of college students' critical thinking disposition in humanities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1866–1869.
- Kirby, G. R. (2002). *Thinking*. Prentice Hall. New Jersey.
- Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarı ile ilişkisi (Malatya ve Elazığ illeri örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. 2(4), 3-5. http://vizyon21y.com/documan/Egitim_Ogretim/Onemli_Insanlari/Bil_Ins_Olmak/Elestirel_Dusunme_ve_Bilim_Egitimi.html sayfasından erişilmiştir.
- Lau, W. W. F. & Yuen, A. H. K. (2010). Gender differences in learning styles: nurturing a gender and style sensitive computer science classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 1090-1103.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4mat system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-77.
- McCarthy, B. (1987). *The 4mat system: teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel, Inc.

- Myers I, B. & Myers, P. B. (1997). *Kişilik farklı tipler farklı yetenekler*. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Myers, B. E. & Dyer, J. E. (2006). The influence of student learning style on critical thinking skill. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), 43-52.
- Nosich, G. M. (2001). *Learning to things through*. Prentice Hall. New Jersey.
- Ok, E. G. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palas Aktaş, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bolu.
- Profetto-Mcgrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing student. *Journal Of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour*. London: D. Fulton Publishers.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşcı, S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci [Hemşirelik Özel Sayısı]. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (14), 73-78.

- Tezel, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 1-20.
- Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Tümkiye, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2): 387-402.
- Tümkiye, S., Çelik, M. ve Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2): 77-94.
- Türk Dil Kurumu. (2002). *Türk Dil Kurumu güncel sözlük*. Ankara: TDK.
- Ulusoy, A. B. (2016). *Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar* (3. baskı). Ankara: Alkım Yayınevi
- Veznedaroğlu, L. ve Özgür, O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaman, Ç. (2019). *Fizyoterapi ve rehabilitasyon lisans öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcı, İ. Ü. ve Hevedanlı, M. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Education Sciences*, 1(1).
- Yenice, N. (2011). Investigating pre-service teachers' critical thinking disposition in terms of different variables. *European Journal of Social Sciences*, 20(4): 593-603.

Yılmaz, D. (2011). *Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The journal of psychology Interdisciplinary and Applied*, 137(6): 517-544.





EKLER

EK-1**Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni**

T.C.
SİLOPİ KAYMAKAMLIĞI
İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
SİLOPİ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, tez aşaması yüksek lisans öğrencisiyim. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi "Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ" danışmanlığında "İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " konulu tez çalışması yapmaktayım. Gerekli araştırmaları yapmak için Şırnak ili, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında anket çalışması yapmak için gereken mercilerden izin almak istiyorum.

Anket formu ve uygulanacak ölçekler ektedir.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Adres: Silopi Çardaklı İlkokulu

Tc: 13930581594

Tel:+905057109653

13.02.2019

Mustafa GÜZEL

Ekler:

1. Tez Öneri Formu
2. Uygulama Ölçekleri/Formu
3. Yüksek Lisans Öğrenci Belgesi



T.C.
SİLOPİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 13127028-20-E.3308674
Konu : Mustafa GÜZEL
(Anket Çalışması İzni)

14/02/2019

ŞIRNAK VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlçemiz Çardaklı İlkokulu öğretmeni Mustafa GÜZEL'in Yüksek Lisans Tez Çalışması için 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde İliniz ortaokullarında anket çalışması yürütmek istemektedir. Söz konusu anket çalışması yürütebilmesi için gerekli onayların alınması hususunda;

Gereğini arz ederim.

Dr. Sezer IŞIKTAŞ
Kaymakam

EK:

Dilekçe (1 Adet)
Tez Öneri Formu (4 Sayfa)
Yüksek Lisans Öğrenci Belgesi (1 Adet)
Uygulama Ölçekleri/formu (5 Sayfa)

Adres: Yenişehir Mah. 6. Cad.no:6
Elektronik Ağ: www.silopimeb.gov.tr
e-posta: silopi73@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: İ. ENÇVHKİ
Tel: (0 486) 5183070
Faks: (0 486) 5182303



T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94423626-300-E.7010066
Konu : Anket Uygulama İzni

05.04.2019

SİLOPİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
ŞIRNAK

İlgi : 14.02.2019 tarihli ve 3308674 sayılı yazınız.

İlgi tarih ve sayılı yazınız gereği; gerekli onay alınmış olup, yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Nurettin YILMAZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı(1 sayfa)

Adres: Atatürk Mah. Ziraat Bankası Karşısı Merkez/ŞIRNAK

Bilgi için:Nihat BAYRAM-Şef

Elektronik Ağ: www.sirnak.meb.gov.tr

Tel:0 (486) 216 15 60

e-posta: kultur73@hotmail.com

Faks:0 (486) 216 15 53



T.C.
SİLOPİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 13127028-774.01.01-E.18514852
Konu : Mustafa GÜZEL

05.10.2018

SİLOPİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
SİLOPİ

Kaymakamlık Makamının 17.09.2018 tarihli ve 16548010 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiş olup, okulunuz öğretmeni Mustafa GÜZEL'e tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Bülent DAYANAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: Onay Yazısı (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
05.10.2018

Adres: Dicle Mahallesi 1002 Sokak No:9
SİLOPİ/SIRNAK
Elektronik Adı: www.sic.gov.tr
e-posta: silopi7@meb.gov.tr

Bilgi için: İpek ÖZC

Tel: 0 (486) 518 30 70
Faks: 0 (486) 518 25 05



T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94423626-300-E.6973431
Konu : Anket Uygulama İzni

05/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Silopi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğününün 14/02/2019 tarihli ve 3308674 sayılı yazısı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Mustafa GÜZEL, yürütmekte olduğu "İlköğretim 6,7 ve 8 Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tez çalışmasını ilimiz merkez ve ilçelerinde bulunan ortaokul öğrencilerine uygulamayı planlamaktadır.

İlgi yazı ve ekleri incelenmiştir. Söz konusu tez çalışmasının ilimiz merkez ve ilçelerinde bulunan ortaokullarda uygulanması Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurettin YILMAZ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
05/04/2019
Tayfur ELBASAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : İlgi yazı ve ekleri (12 sayfa)

Adres: Atatürk Mah. Ziraat Bankası Karşısı Merkez/ŞIRNAK

Elektronik Adı: www.sirnak.meb.gov.tr

e-posta: kultur73@hotmail.com

Bilgi için: Nihat BAYRAM-Şef

Tel: 0 (486) 216 15 60

Faks: 0 (486) 216 15 53

EK-2

Anket Formları

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2. Yaşınız:

9 10 11 12 13 14 15 16

3. Sınıfınız:

6 7 8

4. Okul öncesi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

5. Yaşamınızın büyük kısmını geçirdiğiniz yerleşim birimi:

Köy Kasaba İlçe İl

6. Annenizin mesleği: _____

7. Annenizin Eğitim Düzeyi:

Okuma-Yazma Bilmiyor İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite

8. Babanızın mesleği: _____

9. Babanızın Eğitim Düzeyi:

Okuma-Yazma Bilmiyor İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KOSE-III)

Değerli Katılımcılar,

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

1. Öğrenirken ...,
 Mutlu olurum
 Dikkatli olurum
 Hızlı davranırım
 Kendi fikrimi oluştururum

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

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce her zaman soruya odaklanırım	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte bir aleyhte görüş varsa lehte olan dört görüşe katılırım	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok ders ilginç değildir ve işlemeye değmez	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum ama değilim	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır	1	2	3	4	5	6
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde ilk önce toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışır	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir	1	2	3	4	5	6
17. İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca kaçtığım bir şeydir	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler	1	2	3	4	5	6
20. Okuldaki zorunlu dersler vakit kaybıdır	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için bir panik zamanıdır	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına bizim kültürümüzü anlamaya çalışmalılar	1	2	3	4	5	6

23. İnsanlar benim için karar vermeyi oyaladığımı düşünürler	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa nedenlere ihtiyacı vardır	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyleri öğrenmeye istekliyimdir	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler yararlı değildir	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek önceliklidir	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu cevabı başkasından istemektir	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımım ile tanırım	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğrenmelisin, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım	1	2	3	4	5	6

50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir	1	2	3	4	5	6



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER



📍 İşikkent Mahallesi, 5701 Sokak, No: 3B/8 Serra City Merkez /ISPARTA

☎ +90(505)7109653

✉ mustafaguzel@yahoo.com

Adı Soyadı: Mustafa GÜZEL

Cinsiyet: Erkek

Doğum Tarihi: 22.05.1994

Yaş: 25

Uyruk: T.C.

İŞ DENEYİMİ

- 2017 - İngilizce Öğretmeni, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Silopi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Adres: Ofis Mah. Ortaköy Cad. Cezaevi Sok. Silopi/Şırnak, Türkiye
Telefon: 04865181020
- 2016 – 2017 İngilizce Dil Uzmanı, Universal Akademi Özel Kariyer Dil Okulları British Town Dil Merkezi
Adres: Kutlubey Mahallesi, Mimar Sinan Cad./zafer Sok. No:6, 32300 Isparta Merkez/Isparta, Türkiye
Telefon: (0246) 218 09 00
- 2015 - 2016 Stajyer Öğretmen, Ülkü Ortaokulu
Adres: Kepeci Mahallesi 1218 sokak Ülkü Sokak No:36 Isparta Merkez, Türkiye
Telefon: 0 246 201 20 84
- 2013 – 2015 İngilizce Öğretmeni, Özel Sistem Etüt Eğitim Merkezi
Adres: Çelebiler Mah.119 Cadde No:23 Isparta Merkez, Isparta, Türkiye
Telefon: 0246 223 74 74

EĞİTİM VE ÖĞRETİM

- 2016 - **Yüksek Lisans**
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı (**Tezli**) / (**Devam Ediyor**)
- 2012 – 2016 **Lisans**
Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği
- 2008 – 2012 **Lise**
Mustafa Gürkan Anadolu Lisesi (Okul Üçüncülüğü)
- 2000 - 2008 **Ortaöğretim**
Toki Erdemkent Ortaokulu (Okul İkindiliği)

KİŞİSEL BECERİLER

Yabancı Diller

İngilizce

ANLAMA		KONUŞMA		YAZMA
Dinleme	Okuma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	
C2	C2	C2	C2	C2

Kariyer Hedefi

Şu ana kadar elde ettiğim bilgilerimi ve deneyimlerimi kullanabileceğim, bireylerle etkili iletişim halinde olup, çalıştığım kurumun hedeflerine ulaşabilmesi için görev alabileceğim, problem çözüme yeteneğimi kullanabileceğim, işbirliği ve uyum içinde çalışabileceğim bir pozisyonda olmanın yanı sıra kendimi geliştirme imkânlarımın da olduğu başarılı işlerde yer almak.

Başarı ve ödüller

- 2008 - 2012 Okul Üçüncülüğü - Lise Mezuniyet Derecesi - Diploma Puanı:88,46
- 20.01. 2012 Mustafa Gürkan Anadolu Lisesi - Etik Davranış Belgesi
- 2005 - 2008 Okul İkinciliği - Ortaöğretim Mezuniyet Derecesi - Diploma Puanı:92,67
- 2009 - 2010 Onur Belgesi

Sertifikalar

- 09.12.2014 Presentation and Communication Skills (EN) Swiss eLearning Institute
- 24.12.2014 Motivasyon ve Verimli Çalışma Yöntemleri Eğitim Sertifikası
- 24.12.2014 Etkili İletişim Stratejileri ve Beden Dili Eğitim Sertifikası
- 24.12.2014 İnsanları Etkileme ve İkna Etme Sanatı Eğitim Sertifikası
- 07.04.2015 Akıllı Tahta Kullanımı Katılım Belgesi

İlgi Alanları

İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Etkin Programlı Öğretimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Sunum ve İletişim Becerileri, Araştırma İnceleme, Sosyal Projeler, Teknolojinin Eğitimle Bağdaştırılması

Hobiler

Sosyal Aktiviteler Organize Etmek ve Düzenlemek, Yaşam Koçluğu Yapmak Bağlama Çalmak, Masa Tenisi Oynamak, Doğa Yürüyüşleri ve Gezileri Yapmak, Klasik Arabalar Tamir ve Bakımı Yapmak

Sürücü belgesi

M, B1, B, D1, F Sınıfı (13.02.2013)

Katıldığı Eğitimler

Türkiyede Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci	27/11/2017	27/11/2017
Anadoluda çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları	28/11/2017	11/12/2017
Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri	12/12/2017	14/12/2017
Dünden Bugüne Öğretmenlik	15/12/2017	17/12/2017
İnsani Değerlerimiz ve Meslek Etiği	18/12/2017	19/12/2017
Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Programı	20/12/2017	21/12/2017
Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi	22/12/2017	23/12/2017
Milli Eğitim Sisteminde Güncel Uygulamalar	24/12/2017	25/12/2017
Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Sisteme Yansımaları	26/12/2017	27/12/2017
Ulusal ve Uluslararası Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler	28/12/2017	29/12/2017
Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Semineri	30/12/2017	30/12/2017
Afet Eğitimi Seminer	31/12/2017	31/12/2017
FATİH Projesi Tanıtım Semineri	02/01/2018	03/01/2018
4.01.01.02.020 - FATİH Projesi - Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu	16/04/2018	20/04/2018

Öğrenci Koçluğu ve Yetenek Yönetimi	24/04/2018	24/04/2018
2.02.08.11.001 - Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu	07/06/2018	08/06/2018
Okul Web Sitesi Panel Yönetim Semineri	15/10/2018	18/10/2018
Türkiye de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci (6 saat)	19/11/2018	19/11/2018
Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışını Temelleri (18 Saat)	30/11/2018	02/12/2018
Kapsayıcı Eğitimi Öğretmen Eğitimi Modülü Geliştirilmesi Programı	17/12/2018	21/12/2018