

**T.C.**

**Yedi Tepe Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE ÖĞRENME STİLLERİ**

**(Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi Örneği)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Muharrem BAGAV**

**İstanbul, 2015**



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İstanbul Yetenekli Öğrencilerde  
Öğrenme Stilleri

Ad-Soyad:

Muhammed B. BAY

ONAY:

Danışman:

Yrd. Doç. Mustafa ÖZAR

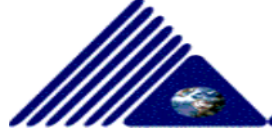
Üye:

Prof. Dr. Halil Gök

Üye:

Yrd. Doç. Ahmet KATILIM

Onay Tarihi: 10/07/2015



**T.C.**

**Yedi Tepe Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE ÖĞRENME STİLLERİ**

**(Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi Örneği)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Muharrem BAGAV**

**Danışman: Yrd.Doç.Dr. Mustafa OTRAR**

**İstanbul, 2015**

## ÖZET

### ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE ÖĞRENME STİLLERİ (Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi Örneği)

**Muharrem BAGAV**

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı  
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR**

Bireyin etkin ve verimli öğrenmesinde, öğrenme stillerinin bilinmesi önemlidir. Bu araştırma, üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin demografik değişkenler bağlamında araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik algı ile sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerinin yanı sıra, yaşadığı alanda internet olup olmadığı, ders çalışırken yardım aldığı kaynaklar, bir günde kaç saat derse zaman ayırdığı, derse ayrılan bu zamanın günün hangi aralığında olduğu, ders çalışmaya uygun mekanın olup olmadığı, akademik bir yarışmada herhangi bir derecesi olup olmadığı, bir sanat dalıyla ilgilenip ilgilenmediği ve okulda herhangi bir kulübe üye olup olmadığı değişkenleri arasında, anlamlı bir fark olup olmadığı istatistiksel olarak incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Kocaeli İli Gebze İlçesi Mualim Köy'ünde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Türk Eğitim Vakfı bünyesinde bulunan, Türk Eğitim Vakfı Özel İnanç Türkeş Lisesi'nde 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllarında öğrenim gören 14-19 yaşları arasında 138 kız 149 erkek toplam 287 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla (2006) Otrar tarafından geliştirilen 99 maddelik 'Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği' ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucu olarak;

Öğrencilerin, Öğrenme Stilleri Ölçeği puanı, yaş değişkenine, sınıf değişkenine göre görsel ve zaman, annenin ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal ve işitsel, ders çalışma saati değişkenine göre sosyal, aydınlatma, otorite, işitsel, ders çalışma mekanı varlığı

değişkenine göre dokunsal, görsel ve aydınlatma farkları anlamlı bulunmuş olup; cinsiyet, aile içi kişi sayısını, çalışma zamanını ve sanat değişkenine göre fark anlamlı bulunmamıştır.

## **ABSTRACT**

### **LEARNING STYLES FOR HIGH TALENTED STUDENTS (Turkish Education Foundation İnanç Türkes Private High School Sample)**

**Muharrem BAGAV**

**Master Thesis, Graduate Program in Educational Management and Supervision**

**Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa OTRAR**

For active and productive learning, it's vital to know learning styles. This research was conducted to Show the affect of learning styles of high talented students on demographic variables.

For this general purpose, it examined any significant difference between whether internet connection exists at their living envoriment or not, whether available assets are exist on their disposal when they were studying or not, how many hours they spend for learning on a day, which time rank of the day they were studying, whether suitable envoriment for studying exists or not, whether having any degree for an academic competition or not, whether interesting in any art activity or not, whether including of any social club at the school or not regarding perception and social class, age, gender, education levels of their parents.

Universe of the research consisted of students who was studied at İnanç Türkes Private High School from 2012 to 2014. Sample of the research consisted of 287 students with the inclusion of 138 females and 149 males who their ages changed between 14 and 19. For accessing whole universe of the research, it wasnt necessary taking samples. On this research, it was used 'Marmara Learning Styles Scale' to determine Learning Styles of students which was invented by Otrar (2006).

As results of the research;

While Learning Styles Scale points of students had a significant on visual and time differences for age and social class variables, on social and hearing differences for education levels of their parents variable, on social, enlightening, authority, hearing differences for hours of studying variable, on touching, visual and enlightening differences for envoriment of

studying variable; Learning Styles Scale points had no significance regarding gender, numbers of family members, time of studying and art variables.

## ÖNSÖZ

Tarihsel zaman kesintisiz ilerken, insanın toplumsal yaşantısındaki değişim, hızlı bir şekilde dönüşüme eviriliyor, yeni olanın hızlı bir şekilde hayatımıza girmesi ve daha yeninin ne olduğunu anlamadan hayatımıza girdiği hızla çıkıp gittiği zamanlarda yaşıyoruz.

Eğitimde ki değişim ve dönüşüm de, toplumsal yaşamın bir parçası hatta ana belirleyicilerden biri olması itibarıyla sürekli yeni uygulamaların, yeni yöntem ve tekniklerin uygulandığı bir alana dönüşürken, özellikle ülkemizde söylemsel bazda kalan değişim ve dönüşüm gerçek eğitim ve öğretim sistemimizde yerini bulamadan, hatta daha ne olduğu anlaşılmadan eskiyiveriyor.

İçinde bulunduğumuz zaman kesiti “Bilgi çağı” olarak adlandırılırken, özellikle toplumumuzda soyut bir düzleme hapis olmaktan öteye gidemiyor.

Modern yöntem-teknikler insan öğrenmelerine önemli katkılarda bulunurken, bu yöntem ve tekniklerin tam anlamıyla etkili olması, öğrenenlerin kendi öğrenme stillerini bilmesine; öğretmenlerin ise, öğrenenlerin öğrenme stillerini bilmesine bağlıdır. Tamda bu noktadan hareketle bu araştırma, üstün öğrencilerin öğrenme stillerinin tespiti ve çeşitli değişkenlerin öğrenme üzerine etkisini tespit etmek için gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle araştırmamın yürütülmesi esnasında, aradaki uzak mesafemize, kendi yoğunluğuna rağmen, bana önerileriyle, hoş görüşüyle, yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar Hocam’a Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesi Müdür Yardımcısı Sayın Rasim Kaya’ya ve okul rehber öğretmenini değerli arkadaşım Barış Çakar’a, çalışmalarımda bana yardımcı olan çok değerli öğrencim Halil İbrahim Taşkın’a, Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesinde kitaplara ulaşmamda bana yardımcı olan aziz dostum Murat Gülmez’e, her zaman yanımda olan sevgili eşime, emeği geçen fakat ismini zikredemediğim değerli dostlarıma çok teşekkür ederim.

KOCAELİ

Muharrem BAGAV

HAZİRAN -2015



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
<b>BÖLÜM: I</b>	
<b>1.GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amaçları .....	3
1.2.1. Genel Amaçlar .....	3
1.2.2. Alt Amaçlar .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlılar .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>6</b>
2.1. Öğrenme .....	6
2.2. Temel Öğrenme Yaklaşımları .....	8
2.2.1. Davranışçı Kuram.....	8
2.2.2. Bilişsel Kuram .....	9

2.3. Öğrenme Stilleri .....	12
2.3.1. Tanımı Kapsamı ve Özellikleri .....	12
2.3.2. Görsel.....	13
2.3.3. İşitsel.....	13
2.3.4. Kinestetik/ Dokunsal .....	14
2.4. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler .....	14
2.4.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler .....	14
2.4.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş.....	14
2.4.1.2. Olgunlaşma .....	15
2.4.1.3. Eski Yaşantılar .....	15
2.4.1.4. GÜdü (Motivasyon).....	16
2.4.1.5. Dikkat .....	16
2.4.2. Öğrenme Yöntemi İle İlgili Faktörler.....	16
2.4.2.1. Öğrenmeye Ayrılan Zaman .....	16
2.4.2.2. Öğrenilen Konunun Yapısı .....	17
2.4.2.3. Öğrencinin Aktif Öğrenmesi .....	17
2.4.2.4. Geribildirim.....	17
2.4.3. Öğrenme Malzemesi İle İlgili Faktörler .....	18
2.4.3.1. Algısal Ayırt Edilebilirlik .....	18
2.4.3.2. Anlamsal Çağrışım.....	18
2.4.3.3. Kavramsal Gruplandırma.....	18

2.5. Dünyada ve Türkiye’de Geçmişten Günümüze Üstün Yeteneklilerin Eğitimi .....	19
2.5.1. Dünyada Özel Eğitimin Tarihçesi .....	19
2.5.2. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi .....	20
2.5.2.1. Osmanlı Döneminde Özel Eğitim Bir Örnek	
Olarak Enderun .....	20
2.5.2.2. Enderun Mektebi’nin Kuruluşu .....	20
2.5.2.3. Enderun Mektebi’nin Öğrenci Kaynakları.....	21
2.5.2.4. Enderun Mektebi’nin İç Örgütlenmesi .....	22
2.5.2.4.1. Hazırlık Okulları .....	22
2.5.2.4.2. Enderun-i Hümayun .....	22
2.5.2.4.3. Öğretim .....	22
2.5.3. Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi .....	23
2.6. Üstün Zekalıları Tanılama Yöntemleri.....	25
2.6.1. Öğretmen Düşüncesine Bağlı İlk Seçim.....	27
2.6.2. Grup Zeka Testlerine Göre İlk Seçim.....	27
2.6.3. Bireysel İncelemelerle İlk Seçim.....	28
2.6.4. Zeka Testleri .....	28
2.6.5. Sosyal Olgunluk Testi.....	29
2.6.6. Psiko-Motor Testler .....	29
2.6.7. Olay İnceleme .....	29
2.6.8. Anne-Baba Gözlemleri .....	30

2.6.9. Arkadaş Gözlemleri .....	30
2.7. Üstün Yeteneklilerin Çocukların Genel Özellikleri .....	30
2.7.1. Erken Gelişim Özellikleri .....	30
2.7.2. Duyuşsal Özellikleri .....	31
2.7.3. Bedensel Özellikleri.....	32
2.7.4. Sosyal Özellikleri.....	32
2.7.5. Zihinsel Özellikleri .....	33
2.7.6. Kişisel Özellikleri .....	34
2.7.6.1. Yaratıcılık Alanında Gösterdikleri Yetenekler .....	35
2.7.6.2. Öğrenme Anlayışları .....	35
2.7.7. Liderlik Özellikleri .....	35
2.8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitilmesinde Uygulanan Başlıca Yöntemler .....	36
2.8.1. Okula Erken Başlatma .....	36
2.8.2. Sınıf Atlatma.....	37
2.8.3. Ders Atlatma .....	37
2.8.4. Türdeş Sınıflar .....	38
2.8.5. Program Zenginleştirme .....	39
2.8.6. Özel Sınıflar.....	40
2.8.7. Bireysel Öğretim.....	40
2.8.8. Özel Okullar.....	41

## **BÖLÜM: III**

<b>3. YÖNTEM</b> .....	43
3.1. Araştırmanın Modeli .....	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Anket.....	43
3.3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği .....	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	44

## **BÖLÜM :IV**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	46
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri.....	46
4.2. Araştırma Hipotezlerine Yönelik Analiz Sonuçları .....	51
4.3. Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Analizler .....	69

## **BÖLÜM :V**

<b>5. SONUÇ ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	71
5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	71
5.2. Öneriler.....	75

KAYNAKÇA .....	77
EK-1. ANKET.....	83
EK-2. MARMARA ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (ÖSÖM) .....	85

## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 1.</b> Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	46
<b>Tablo 2.</b> Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	46
<b>Tablo 3.</b> Sınıf Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	47
<b>Tablo 4.</b> Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	47
<b>Tablo 5.</b> Anne Mezuniyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	47
<b>Tablo 6.</b> Baba Mezuniyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	48
<b>Tablo 7.</b> İnternet Varlığı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	48
<b>Tablo 8.</b> Yararlanılan Kaynak ve Öncelik Sıralaması Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	48
<b>Tablo 9.</b> Ders Çalışma Saati Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	49
<b>Tablo 10.</b> Ders Çalışma Zamanı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	49
<b>Tablo 11.</b> Ders Çalışma Mekanı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	49
<b>Tablo 12.</b> Derece Alma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	50
<b>Tablo 13.</b> Sanat Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	50
<b>Tablo 14.</b> Kulüp Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	50
<b>Tablo 15.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeğine İlişkin İstatistiksel Değerler .....	50
<b>Tablo16a.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
<b>Tablo 16b.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	52

<b>Tablo 17.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 18a.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	54
<b>Tablo 18b.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo 19.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp (ileri alamadım) Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	57
<b>Tablo 20a.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	58
<b>Tablo 20b.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 21a.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	60
<b>Tablo 21b.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	61
<b>Tablo 22a.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	62
<b>Tablo 22b.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	63
<b>Tablo 23.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ders Çalışma Zamanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	64



<b>Tablo 24.</b> Ders Çalışma Mekanı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları .....	66
<b>Tablo 25.</b> Derece Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları .....	66
<b>Tablo 26.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Sanat Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	67
<b>Tablo 27.</b> Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson İlgileşim Katsayısı Sonuçları .....	69

# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, sayılıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

İnsan faktörünün daha da önem kazandığı yüzyılımızda, uluslar ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünü elde etmek için, bu gücün yetişmesinde en önemli faktörlerden biri olan eğitim üzerinde önemle durmaktadırlar. Geleneksel eğitim anlayışının yeni gelişen ihtiyaçlara cevap verememesi, eğitimde uzun yıllar varlığını devam ettiren öğretmen merkezli eğitim anlayışının terk edilmesini, öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımla birlikte öğretmen bilgiyi aktaran değil, öğrencinin öğrenmesine yardımcı, öğrencinin problem yaşadığı durumlarda öğrencinin problemi aşmasında ön açıcı bir görev yüklenmiştir. Eğitimde öğrencinin ön plana çıkmasıyla beraber eğitim ve öğretimde bireyselleştirilmiş eğitim önem kazanmış, bu farklılaşmalar, öğrencinin öğrenme stillerinin, öğrenme üzerindeki etkisinin önem kazanmasını sağlamıştır.

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi eğitimi etkilediği gibi, bu gelişmeler toplumsal yaşamın bütün alanlarında da etkili olmuştur. İşyerleri “öğrenen örgütler” olma zorunluluğunu hissetmiş “yaşam boyu öğrenen” çalışanları tercih etmeye başlamışlardır (Açıkgöz, 2007). Özellikle eğitim alanında ortaya çıkan ihtiyaçlar, daha çok öğrenme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitimde merkeze alınmasıyla, öğrencinin becerilerini fark etmesi ve geliştirmesi, yaşadığımız çağın ritmine ayak uydurması ve kendini geliştirmesi için şarttır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, s.31). İnsanoğlunun en önemli özelliği öğrenebilmesidir. İnsanlar normal hayatlarını ve iş yaşantılarını sürdürürken, farklı yaşantılarla karşı karşıya kalırken, etkin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, yaşantılarının aktörü olmalı, yeni düşüncelerin üretilmesinden, dinlemeye, karar vermeye kadar geniş bir aralıkta hareket etmelidirler (Ergür, 1998, s. 44). Öğrenme sürecinin en önemli unsurlarında

biri öğrenme stilleridir. Öğrenme stilleri bireyseldir, biyolojik temele dayanır ve sonradan kolay değişmez (Güven, 2004, s.103-104).

Öğrencinin başarısını etkileyen temel unsurlardan biri, öğrencinin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmasıdır. Titiz çalışma alışkanlığına sahip olmak, not çıkarmak, öğrenilenleri kodlamak, tekrar etmek öğrencinin başarısını önemli oranda etkileyen unsurlardır (Alıcıgüzel, 1990, s.273). Öğrenme stratejileri sonradan kazılan ve öğrenmelerin özelliğine göre değiştirilen unsurlardır. Öğrenme-öğretme esnasında öğrencinin ifade ettiği birçok sorun vardır. “öğrenirken karşılaşılan zorluklar öğrencilerin en fazla dile getirdikleri problemlerdir”. Bazı öğrenciler istedikleri halde ders çalışmadıkları, bazı öğrenciler ise çok uzun süre ders çalıştıkları halde öğrenemediklerini dile getirmektedir. Bu gibi ve benzeri sorunlar öğrencinin etkili ders çalışmamlarından kaynaklı problemlerdir (Açıkgöz, 1998, 61).

Bir öğrenci tarafından öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve uygulanması, alan derslerinin öğrenilmesi kadar önemli bir durumdur. Çok çalıştıkları halde başarılı olamama durumu öğrencide kendini algılamasında olumsuzluk yaratmakta, özellikle kendini öğrenemeyen başarısız biri olarak görmesine sebep olmakla birlikte, bu algı diğer yaşam alanlarına da yansımaktadır. Sürekli başarısız olma, öğrencide savunma mekanizmaları geliştirmelerine sebep olmaktadır. Okulda öz benini düşük olan öğrenciler genellikle başarısız olan öğrencilerdir. Buradan hareketle eğitim öğrencinin öz benini korumalı ve geliştirmelidir (Özyurt, 2000, s.118). Öğrenme sürecinde, etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesinde dört ana ayaktan söz edilebilir. Bunlar, etkin öğrenme, iş birliği yaparak öğrenme, öğrenme sorumluluğunu edinme ve öğrenmeyi öğrenmedir (Özer, 2002).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu çalışmada problem cümlesi “ Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerin yanı sıra, yaşadığı alanda internet olup olmadığı, ders çalışırken yardım aldığı kaynaklar, bir günde kaç saat derse zaman ayırdığı, derse ayrılan bu zamanın günün hangi aralığında olduğu, ders çalışmaya uygun mekanın olup olmadığı, akademik bir yarışmada herhangi bir derecesi olup olmadığı, bir sanat dalıyla ilgilenip ilgilenmediği ve okulda herhangi bir kulübe üye olup olmadığı arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu bölümde araştırmanın genel amacına ve bu amaçlar çerçevesinde ulaşılması hedeflenen alt amaçlara yer verilmiştir.

### 1.2.1. Genel Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerin yanı sıra, yaşadığı alanda internet olup olmadığı, ders çalışırken yardım aldığı kaynaklar, bir günde kaç saat derse zaman ayırdığı, derse ayrılan bu zamanın günün hangi aralığında olduğu, ders çalışmaya uygun mekanın olup olmadığı, akademik bir yarışmada herhangi bir derecesi olup olmadığı, bir sanat dalıyla ilgilenip ilgilenmediği ve okulda herhangi bir kulübe üye olup olmadığı değişkenlerine göre incelenmesidir.

### 1.2.2. Alt Amaçlar

Genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- a. Öğrenme stilleri nedir?
- b. Öğrencilerin öğrenme stilleri;
- c. Yaşa,
- d. Cinsiyetlerine,
- e. Sınıf düzeyine,
- f. Ailedeki üye sayısına,
- g. Anne ve babanın eğitim düzeyine,
- h. İnternet kullanım durumuna,
- i. Yararlandığı kaynak türüne,
- j. Ders çalışmaya ayrılan zamana,
- k. Günün hangi saatlerinde çalışıldığına,
- l. Akademik ve bilimsel bir ödülü olup olmadığına,
- m. İlgilendiği sanat dalına göre,
- n. Üye olduğu kulübe göre bir farklılaşma var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Öğrenmenin öğrenilmesi, öncelikle öğrencinin kendi öğrenme stillerini bilmesini gerektirir. Kendi öğrenme stilini bilen bir öğrenci bireysel çalışmasını bu doğrultuda gerçekleştirir. Öğrenme stillerinin öğretmenler tarafından bilinmesi, öğrenme unsurlarının bu doğrultuda şekillendirilmesini, öğrencinin bireysel öğrenmesinin düzenlenmesini, bu doğrultuda şekillendirilen öğrenmelerde öğrencinin öğrenmelerinde çok yönlü verim elde etmesini sağlayarak, yaşamsal doyumun artırılması sağlanacaktır.

Her insanın bilme biçimi birbirinden farklıdır. Bilme biçimi en genel ifadesiyle bireylerin karşılaştıkları problemleri kendi yöntemlerine göre çözüme yöntemleridir. İnsanların bilgiyi algılama, anlamlandırma, organize etme, problem çözme, değerlendirme, yöntemleri birbirinden farklıdır. Bu yöntemleri kullanan birey genellikle benzer durumlarda aynı öğrenme biçimlerini kullanır. Bireyin kullandıkları bu yaklaşımlar, öğrenme biçimi olarak ifade edilir (Ülgen, 1994).

“Öğrenmeyi öğrenme” öğrencinin bilgiyi keşfetmesi, kendinin farkına varmasıdır. Elde ettiği bilgileri, yeni durumlarda kullanması, karşılaştığı yeni yaşantılara uyum sağlaması, kendi bilgileri üzerinde hakimiyet sağlamasıdır (Büyükbaş, 1996). Üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerin yanı sıra, yaşadığı alanda internet olup olmadığı, ders çalışırken yardım aldığı kaynaklar, bir günde kaç saat derse zaman ayırdığı, derse ayrılan bu zamanın günün hangi aralığında olduğu, ders çalışmaya uygun mekanın olup olmadığı, akademik bir yarışmada herhangi bir derecesi olup olmadığı, bir sanat dalıyla ilgilenip ilgilenmediği ve okulda herhangi bir kulübe üye olup olmadığı arasındaki ilişkinin bilinmesi öğrencinin daha etkili öğrenmeler sağlamasında, eğitimcilere plan ve program geliştirirken yol gösterici olacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında rehber öğretmenlerin öğrencinin kendi öğrenme stillerini keşfetmelerine yardımcı olmalarını sağlayarak daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerini, öğrencilerin neyi nasıl öğreneceğini, verimli çalışmayı başarmalarında, yardımcı olmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırma için kullanılan ölçeği ve anketi cevaplayan evrendeki öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma;

- Araştırma 2012-2013 ile 2013-2014 yılı
- Kocaeli Gebze İlçesindeki Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesinde öğrenim gören öğrencilerle,
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve Öğrencilerin çalışma alışkanlığını tespit etmek amacıyla kullanılan anketle sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

**Öğrenme:** Organizmanın davranışlarında istendik veya istenmedik olarak meydana gelen kalıcı izli davranışlardır (Demirel, 2004).

**Öğrenme Stili:** Bireyin nasıl öğrendiğini ve öğrendiklerini çevresine nasıl yansıttığı gösteren ayırt edici davranışlardır (Ekici, 2013).

**Üstün Yetenek:** Bireyin çevresinde dikkat çekecek şekilde üst düzeyde başarı ve yaratıcılık göstermesini sağlayan erken gelişmiş, üst düzeyde becerilerdir (Eric, 1990).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öğrenme

Öğrenme, yaşamda davranışın kalıcı izli olarak meydana gelmesi ve bu davranışında tekrarlar yoluyla gerçekleşmesi durumudur (Bacanlı, 2005).

- Tekrar ve yaşantı yoluyla mı olmuştur?
- Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
- Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan davranışlar öğrenme olarak değerlendirilmektedir. Örneğin bir kaza sonucu veya psikolojik rahatsızlıklar sonucu oluşan davranışlar, öğrenme olarak değerlendirilmez.

Öğrenme eski zamanlardan beri insanların üzerinde düşündükleri önemli konulardan biridir. Öğrenme kişinin kendi yaşantıları sonucunda ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle öğrenme kavramı öğretmeden farklıdır. Öğretme okullarda belli bir plan ve program çerçevesinde örgütlenmiş, öğretim etkinlikleri olarak tanımlanır (Fidan, 2012). Davranışlarda meydana gelen her değişiklik öğrenme olarak değerlendirilmez. Örneğin bir sınava çalışan öğrenci ezberlediği bilgiler sınav sonrasında unutuluyorsa, öğrenmeden söz edilemez (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s. 15). Öğrenme hem bir süreç hem de bir üründür. Süreç olarak öğrenme, kalıcı izli davranış değişmelerine neden olan etkileşimler bütünüdür (Blomm, 1998).

İnsanoğlu nasıl öğreniyor? Sorusu eski zamanlardan beri düşünürler, filozoflar tarafından merak edinilen bir sorudur. Zamanımızda özellikle psikoloji bilimi bu soruyu sormaktadır.

Bütün sorular sonucunda elde edilen veriler temel olarak Şu üç başlık altında toplanmıŐtır:

1. Bütün öğrenmeler sonucunda mutlaka bir davranış deęiŐiklięi meydana gelir. Meydana gelen bu davranışlar öğrenmelerden hemen sonrada ortaya çıkabilir veya sonradan da ortaya çıkabilir. Bu davranışların bazıları istendik olduğu gibi bazıları istenmeyen davranışlarda olabilir.

2. Bütün öğrenmeler yaşantı sonucunda meydana gelir. Yaşantı genel olarak bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiler olarak tanımlanabilir.

3. Bütün öğrenmeler kalıcıdır. Zamanla kullanılmayan bilgilerde unutmalar meydana gelebilir. Fakat bireyin hatırlamaya dair yapacağı küçük tekrarlar hatırlamayı sağlar (Erden ve Akman, 2004, s.110-111).

Farklı öğrenme tanımları yapılmış olmasına rağmen, günümüzde en kabul gören tanımlama olarak “Olgunlaşma düzeyine bağlı olarak bireyin çevresiyle etkileŐime girmesi ve yaşantı geçirmesi sonucunda oluşan kalıcı davranış deęiŐiklięi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalarda özellikle Şu üç nokta üzerinde durulmaktadır

1. Davranış deęiŐiklięinin gerçekteŐmiŐ olması.
2. Davranış deęiŐiklięinin nispeten kalıcı olması.
3. Bu kalıcı izli davranış deęiŐiklięinin bir etkileşim/yaşantı sonucu oluŐması

gerektiği (Ersanlı ve Uzman, 2006).

Davranışçı yaklaşım öğrenmenin oluŐumunu, uyarıcı ile davranış arasındaki bağın kurulması ve pekiŐtirilmesi; bilişsel yaklaşım ise öğrenmeyi uyarıcı - tepki iliŐkisinden çok, kompleks bir süreç olarak değerlendirerek “anlama, düşünme, hatırlama ve yorumla gibi zihinde gerçekteŐen içsel deęiŐimler” olarak tanımlamaktadır. Bilişsel yaklaşımla davranışçı kuramın birleŐtirilerek orta yol olarak değerlendirilebilecek olan sosyal öğrenme kuramına göre; öğrenme öğrenene, gözleme, taklit etme ve zihinsel fonksiyonlar geliştirmede fırsatların verilerek davranışlarında deęiŐimlerin oluŐmasıdır (Ersanlı ve Uzman, 2006). Davranışçı kuramcılar, bireyi ya da hayvanı etkileyen uyarıcılar ile bu uyarıcılar karşısında gösterilen davranışları inceleyerek, insan ve hayvan davranıŐlarına anlam vermeye çalışırlar Davranışçılar öğrenmeyi sadece gözlenebilen davranışlar olarak açıklarken; Bilişselciler



özellikle algı, bellek, duyuş gibi içsel süreçlerle açıklamaktadırlar (Erden ve Akman, 2004, s.129-130).

## **2.2. Temel Öğrenme Yaklaşımları**

Günümüzde bilginin toplumsal ve bireysel yaşamda öneminin giderek artması, bilginin daha etkin bir şekilde yaratılması ve aktarılması arayışlarını da arttırmıştır. Bu noktada bireylerin kişisel gelişimlerini bütünsel olarak arttırmaları, kendilerini sürekli yenilemeleri gereği ortaya çıkmıştır (TÜSİAD, 1998; Akt. Akkoyunlu, Altun ve Soylu Yılmaz, 2008). Öğrenmeyle ilgili çok sayıda yapılan çalışmalar sonucunda insan öğrenmesinin temelde iki şekilde ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan bu durum temelde iki öğrenme kuramı tarafından açıklanmıştır. Bu kuramlardan ilki davranışçı öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre öğrenme uyarıcı-tepki genelmesi çerçevesinden açıklanır ve davranışı sadece gözlenebilen durumlara indirger (Özer, 2002, s. 159).

### **2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı**

Bu yaklaşıma göre öğrenme, somut gözlenebilen davranışlardır. Öğrenme uyarıcı-tepki bağı çerçevesinden açıklanmaya çalışılır (Güven, 2004, s. 4). Davranışçı kuramda temel olan dört kavram bulunmaktadır. Bu dört kavram, Klasik Koşullanma, Edimsel Koşullanma, Bitişiklik Kuramı ve Bağintı Kuramıdır. Bu kuram davranışın edimsel sonuçları üzerinde durur. Bu kuramın temsilcileri Pavlov, Skinner, Thorndike, Watson'dır (Hergenhann ve Olson, 1997). Davranışçı yaklaşımın temeli Platon, Locke ve Rousseau'nun öğrenmeye dair düşüncelerine dayanmaktadır. Klasik davranışçılar insan davranışları aracılığıyla çevreyi değiştirmeye çalışır, görüşüne dayanmaktadır (Demirel, 2004, s. 30).

Davranışçılara göre organizmayı harekete uyarıcılar geçirir. Bu uyarıcılar iç ve dıştan gelen uyarıcılar olabilirler (Erden ve Akman, 2004, s.132). Uyarıcılar organizmayı etkileyerek harekete geçmesini sağlar. Davranışçı yaklaşımla ilgili olarak birçok bilim adamı çalışmıştır. Bu bilim adamları arasında Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, Skinner ve Hull yer almaktadır. Davranışçı yaklaşımla ilgili çalışan bilim adamları, insanların karşılaştıkları sorunların çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler (Güven, 2004, s. 4). Davranışçı kuramda başlıca üç öğrenme yolu bulunmaktadır. Edimsel koşullanma, Klasik koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir. Klasik koşullanmanın en önemli temsilcisi İvan Pavlov'dur. Pavlov yaptığı bir deneyde köpeği zile koşullanmayı başarmıştır (Erden ve Akman, 2004, s.133). Klasik koşullanmada başlangıçta

nötr uyarıcı olan uyarıcı, doğal olan uyarıcıya eşleştirilip tekrar edildiğinde başlangıçta nötr olan uyarıcı, koşullu uyarıcıya dönüşür (Morgan, 1998, s. 85).

Klasik şartlanmada dikkat edilmesi gereken iki önemli nokta vardır:

1. Şartsız tepki organizmanın doğal davranışıdır. Doğal uyarıcıya karşı organizmanın doğal olarak verdiği tepkidir. Doğuştan getirilen bir davranıştır.

2. Şartsız uyarıcı ile şartsız tepki arasındaki bağ tabii bir bağdır. Herhangi bir öğrenmeye bağlı değildir. Buda doğuştan getirilmiş bir bağlantı ile karşı karşıya olunduğu anlamına gelir. Klasik şartlanmanın uygulanacağı organizmaya da şartsız uyarıcıya karşı şartsız tepki vermesi öğrenilmemiş olmalıdır (Bacanlı, 2005, s. 164).

Gagne klasik koşullanmayı işaret öğrenme olarak değerlendirmektedir. I. Pavlov'un deneyinde koşulsuz uyarıcıdan önce verilen koşullu uyarıcı, koşulsuz uyarıcının geleceğini göstermektedir (Gagné, 1965'ten Akt. Erden ve Akman, 2004, s.133). Watson klasik koşullanmayla karmaşık davranışların öğrenildiğini belirtmektedir. Örneğin, konuşma, yürüme vb. (Demirel, 2004, s. 30). Davranışçı yaklaşımın en önemli temsilcilerinden biri Skinner'dır. Skinner edimsel koşullanmanın en önemli temsilcisidir. Edimsel koşullanma klasik koşullanmadan farklı olarak ödül davranıştan sonra verilir. İstenilen davranış yapıldıktan sonra pekiştirici verilir. Yanlış davranış cezalandırılır. Böylece organizma istenilen davranışı öğrenmiş olur (Erden ve Akman, 2004, s.137).

Edimsel davranış klasik yaklaşımdan farklı olarak istenilen davranışı öğrenmede kullanılır (Demirel, 2004, s. 31). Gözlem yoluyla öğrenme kuramının önemli temsilcileri N.E. Miller, J. Dollard ve A. Bandura'dır. Bu psikologlardan Miller ve Dollard'a göre, organizma çevresindekilerin davranışlarını gözlemleyerek öğrenir. Bu açıklamaya göre bir davranışın öğrenilmesi için, bireyin bu davranışın sonucunu yaşayarak öğrenmesi gerekmez. Bandura'ya gözleyerek öğrenmenin en önemli temsilcisidir. Bandura'ya göre çocuklar çevrelerindeki bireylerin davranışlarının sonucunu gözlemleyerek öğrenirler (Erden ve Akman, 2004, s.137-138).

### **2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı**

Davranışçı yaklaşımın, davranışı gözlenebilir davranışlara indirgemesi, 1950 lerin sonundan itibaren etkinliğini yitirmeye başlamıştır. Bu süreçten sonra davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel yaklaşım almıştır. Bilişsel yaklaşımla birlikte, gözlenebilir davranışlar yerine algı,

problem çözmeye, kavram oluşumu, bilgi işleme gibi içsel süreçler üzerinden öğrenme açıklanmaya başlamıştır (Ertmer ve Newby. 1993, s. 57). Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi dışarıdan gözlemlenen davranış olarak nitelerken bu durum bilişselcilere göre zihinde meydana gelen değişikliklerin dışarıya yansımalarıdır. İnsanlar bebeklikten başlayarak, yetişkinliğe kadar geçen süreçte çevreyi ve yaşamı anlamaya çalışarak yorumlamaya çalışırlar (Senemoğlu, 2007, s.39).

Bilişsel yaklaşım da öğrenme, davranışçı yaklaşıma göre daha farklı algılanmıştır. Bilişsel yaklaşımda öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme, bu zihinsel süreçlerden sonra gerçekleşmektedir. Bilişsel yaklaşımçılar, davranışçı yaklaşımın uyarıcı- tepki yaklaşımını yadsımamakla birlikte, bunun davranışı tek başına açıklamada yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Bilişselcilere göre öğrenme karmaşık bir süreçtir. Duyum, algı, bellek, biliş gibi karmaşık ve içsel süreçler sonucunda ortaya çıkar (Demirel, 2004, s. 34). Bilişsel Öğrenme Kuramının önemli iki temsilcisi piaget ve Bruner'dir. Bu kurama göre öğrenme, kişinin davranış kapasitesinde artış anlamına gelmektedir. Bilişselciler, anlama, algılama, düşünme ve kavram yaratma üzerinde dururlar (Özden, 2005). Biliş, kısaca insan zihnini çevresini algılaması, alınan bilgilerin eskisiyle karşılaştırılması, var olan şemaların içine yerleştirilmesi, şemaya uymuyorsa yeni bilginin uyumsanması, hatırlanması ve geri getirmesiyle ilgili bir süreçtir (Fidan 1986 Akt. Erden ve Akman, 2004, s.157).

**Biliş:** Biliş duyuşal girdinin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, işlendiği, kaydedildiği, yeniden ele alındığı ve kullanıldığı tüm süreçler olarak tanımlanmaktadır.

**Bilişsel süreç:** Algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade eder.

**Öğrenmeye karşılık hafıza:** Bilişselciler öğrenme ile hafızayı birbirinden ayırmaktadırlar. Öğrenme basitçe bilginin kazanılmasını ifade ederken, hafıza daha önce öğrenilmiş bilgiyi hatırlama yeteneğini ifade eder.

**Saklama:** Kısa süreli bellekte bulunan bilginin çeşitli yöntemlerle uzun süreli hafızada depolanmasıdır.

**Geri getirme:** Önceden öğrenilmiş bilginin ihtiyaç olduğu zaman uzun süreli bellekten geri getirilmesidir.

**Kodlama:** Kısa süreli bellekte bulunan bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmeden önce düzenlenmesi ve saklanmaya uygun hale getirilmesidir (Bacanlı, 2005, s. 182).

Bilişsel yaklaşımın kökeninde Gestalt psikologlarının yaptıkları çalışmalar vardır. Gestalt psikologları duyumların organizma tarafından nasıl anlamlandırıldığını, yani algılamanın nasıl gerçekleştiği üzerine çalışmalar yapmışlardır. Öğrenmenin bir bütün olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Özden, 2005). Bilgiyi işleme kuramcıları duylara gelen uyarıcıların örgütlenmesinin aşağıdan yukarıya (bottom-up) ve yukarıdan aşağıya (top-down) olmak üzere iki algılama süreciyle açıklamaktadır (Erden ve Akman, 2004, s.167).

Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner'e göre öğrenme, bireyin kendine ulaşan verileri anlama ve anlamlandırma kapasitesi ile ilişkilidir. Bireyin kendisine ulaşanları anlama ve anlamlandırma kapasitesi de bireyin geçmiş yaşantılarıyla, öğrenmeleriyle sosyal çevresiyle ilişkilidir. Bilişsel yaklaşım bakış açısına göre bu tarz bir öğrenmeyi en iyi açıklayan kuram, Bilgiyi İşleme Kuramıdır. Bu kuram insan beynini bir bilgisayar gibi düşünerek girdi, süreç ve çıktı boyutuyla ele alır (Güven, 2004, s. 8). Bilgi işleme kuramı üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bilgi depoları, bilgi işleme kuramının ilk unsurudur. Kendi içinde üç kısımdan meydana gelir; duysal bellek, işleyen bellek, uzun süreli bellek. İkinci unsur bilişsel süreçlerdir. Bilginin birinden ötekine aktarılmasını ifade eder. Üçüncü unsur bilişsel bilgidir; bilgileri ve bunların denetimini ifade eder (Özer, 2001, s. 161; Akt. Güven, 2004, s. 9 ).

Bilişsel kuramı benimseyen psikologlar öğrenmeyi aşağıdaki temel unsurlarla açıklarlar:

1. Öğrenme pasif değil aktif bir süreçtir.
2. Öğrenen kendi öğrenmesinden sorumludur. Verileri aldığı gibi kayıt eden değil onları yorumlayan yeniden anlamlandırandır.
3. Öğrenen gelen bütün bilgileri işlemez. Bunlar arasında seçici davranır.
4. Öğrenen birey elindekileri analiz ve sentezleyerek yeni bilgiler ortaya çıkarır. Öğrenme de pasif değil aktiftir. Sonuç olarak bilişsel yaklaşımda öğrenme insanın çevresiyle ilişki içinde olması ve bütün süreçleri yeniden anlamlandırmasıyla ilişkilidir (Demirel, 2004, s. 34).

Bilişsel yaklaşımı davranışçı yaklaşımdan ayıran temel unsurlar şunlardır:

1. Davranışçı yaklaşım davranışın öğrenildiğini belirtirken, bilişsel yaklaşım bilginin öğrenildiğini söyler.
2. Gerek davranışçı gerekse bilişsel yaklaşım da pekiştirici önemlidir. Davranışçı yaklaşımda pekiştirici davranışı güçlendirmek için verilir; fakat bilişsel yaklaşımda davranışın doğruluğu hakkında organizmaya bilgi vermek amacıyla verilir, öğrenmeyle doğrudan ilişkili değildir.
3. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımda da öğrenmenin gerçekleşmesi için organizmanın aktif olması gerekir. Davranışçı yaklaşıma göre organizmanın öğrenme sürecinde pekiştirici olması ve uyarıcıyla etkileşim halinde olması gerekir. Bilişsel yaklaşıma göre organizmanın etkin olması daha çok bilişsel süreçlerle ilgilidir.
4. Davranışçı yaklaşımda birey bir sorunla karşılaştığında, bu sorunun daha önce karşılaştığı sorunlarla benzerliğinden hareket eder veya deneme yanılma yöntemini kullanır. Bilişsel yaklaşımda problem çözme daha çok kavrayış yoluyla çözülürken deneme yanılmalar, zihinsel olarak gerçekleşir.
5. Davranışçı yaklaşımda öğrenme ile ilgili çalışmalar hayvanlar üzerinde yapılırken, bilişsel yaklaşımda çalışmalar insanlar üzerinde yapılmaktadır (Özer, 2001; Akt. Güven 2004, s.6 ).

## **2.3. Öğrenme Stilleri**

### **2.3.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri**

Öğrenme stilleri geçen yüzyılın ortalarında (1960'lı) yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya konulmuştur. O yıllardan sonra üzerinde sürekli çalışılan ve yeni bilgilerin eklendiği bir konu olmuştur. Çalışmaların ileri sürdüğü temel düşünce her insanın öğrenmesinin farklı olduğudur ( Boydak, 2008). Öğrenme stilleri bireyin öğrenmesinde en önemli faktördür. Öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Keefe bireylerin çevrelerini nasıl algıladıkları, öğrenme ortamıyla iletişime girme şekillerini ve öğrenme çevresine ne şekilde tepkide bulduklarını gösteren, bilişsel, duyuşsal ve psikolojik aşamaların bütünü öğrenme stili olarak değerlendirmektedir (Ergür, 1998). Butler (1987) öğrenme stillerini, çatı bir kavram olarak tanımlamaktadır. Gregorc; öğrenme stillerini, bireyin nasıl öğrendiğini ve öğrendiklerini çevresine nasıl yansıttığı gösteren ayırt edici davranışlar olarak tanımlamaktadır (Ekici, 2013). Öğrencilerin bilişsel davranış ve öğrenmeleri birbirinden

farklıdır. Bu farklılıklar öğrenme stilleri olarak adlandırılır (Bacanlı, 2005). Bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren “öğrenme stili” kavramı, öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerden ya da tercihlerden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran özellik taşır, bireyin kendine olan, hem kişiliği ile ilgili olan, hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan, genel niteliklerdir (Güven, 2004, s.21).

Her bireyin öğrenme stilini bilmesi veya bu stillerin öğretmenler tarafından bilinmesi, bireyin öğrenme düzeyini arttıracaktır. Öğrenme stillerinin bilinmesi ve bu çerçevede öğrenme ortamının, öğrencinin öğrenme stiline göre düzenlenmesi, eğitimin hedefine ulaşmasında çok etkili olmaktadır. Özellikle eğitim ortamının düzenlenmesi, zeka düzeyleri aynı olan bireylerden birinin başarılı, bir diğeri başarısız olmasının önüne geçmede en etkili yöntem olacaktır ( Brant, 1990). Bireyin kendi öğrenme stillerini bilmesi bireyin öğrenme başarısını arttıracaktır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Öğrenme stilleri konusunda çalışmalarını başlatıp geliştiren Dunn: “ Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır” (Dunn, 1993; Akt. Boydak, 2008). Öğrenme stilleri her bireyin nasıl daha iyi öğreneceği konusunda yol gösterici olur. Öğrenme stilleri bireyin doğuştan getirilen öğrenme özellikleri hakkında da bilgi vericidir (Kaplan ve Kies, 1995, s. 5). Öğrenme stilleri doğuştan getirilen özellikleri ifade ederken bütünsel olarak davranışlarımızı etkiler. Öğrenme stilleri görsel, işitsel ve kinestetik/ dokunsal olmak üzere üç ana özellikte toplanır (Boydak, 2008 ).

### **2.3.2. Görsel**

Görsel öğrenen bireyler oldukça düzenli kişilerdir. Dağınık ve karmaşadan hoşlanmazlar. Öğrendikleri konular görsel olan malzemelerle desteklenmelidir. Öğrendiklerini hatırlamalarında daha önce gördüklerini gözlerinin önüne getirerek yaparlar (Boydak, 2008). Görsel öğrenme stillerini kullanan bireyler dersi izleyerek, aktif olarak katılmadan öğrenenlerdir. Ortamdaki düzeni ve uyumu bozan şeyler onlar için rahatsızlık vericidir. İşitsel öğrenme stillerini kullanan bireyler, dersi dinleyerek takip ederler ve onlar için sessiz ortamlarda yüksek sesle, kendi kendilerine çalışmaları önemlidir (Yazıcı, 2008).

### **2.3.3. İşitsel**

İşitsel temelli öğrenenler seslere ve müziğe karşı oldukça duyarlıdır. Kendi kendilerine konuşurlar. Öğrendikleri konuları başkalarına, eğer kimse yoksa kendilerine anlatırlar. İlkokulun ilk yıllarında kendi kendilerine konuştuklarında öğretmeni dinleyemez ve

öğretmenlerin tepkilerini çekerler. Bu sebepten normalde dinlediklerinde daha iyi öğrenebileceklerden kendi kendilerine konuşmaları iyi öğrenmelerini engeller. Hatırlamaya çalıştıkları konuları kendilerine anlatarak hatırlamaya çalışırlar (Boydak, 2008, s.6).

#### **2.3.4. Kinestetik / Dokunsal**

Dokunsal olan çocukların en belirgin özellikleri hareketli olmalıdır. Okula başladıklarında yerlerinde pek oturamazlar. Öğretmelerin dikkat etmeleri gereken nokta çocukları hiperaktif olarak nitelmemeleri ve sürekli cezaya maruz bırakmamalarıdır. Öğrenmelerinde, dokunmak, evirmek çevirmek, laboratuvar ortamları çok uygundur (Boydak 2008, s.6-7). Kinestetik (dokunsal) öğrenme stillerini kullanan bireyler, öğrenmeye aktif olarak katılmak isterler. Böyle öğrenciler çok hareketli, yerinde, oturmayan, çevresindekilerle sürekli ilişki içerisinde olan öğrencilerdir (Yazıcı, 2004, s.25).

#### **2.4. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**

Öğrenmenin etkin ve kalıcı gerçekleşmesi için önemli etkenler bulunmakta, istenilen ve etkin öğrenmeler için her bir etkinin bütünsel olarak düzenlenmesi gerekir. Bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme (stratejisi), öğrenilen (öğrenme malzemesi), öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur (Bacanlı, 2005).

##### **2.4.1. Öğrenen İle İlgili Faktörler**

Öğrenen ile ilgili faktörler öğrenenin etkin bir öğrenme yapabilmesi için gerekli özelliklere sahip olmasını ifade eder (Yeşilyaprak, 2002, s.153).

###### **2.4.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş**

Türe göre hazır oluş, öğrenilecek bilginin öğrenilebilmesi için organizmanın gerekli biyolojik donanıma sahip olması anlamına gelir. Örneğin, insana konuşma öğretilirken bir kediye konuşma öğretilemez (Ulusoy, 2003, s. 142). Öğrenme için en önemli noktalardan biride, öğrenecek organizmanın genetik olarak öğrenmeye uygun olmasıdır. Her organizmaya her şey öğretilemez. Örneğin: bir insana veya bir köpeğe uçmayı öğretemeyiz, çünkü her ikisi de uçmak için gerekli yapıya sahip değildir (Morgan, 1998, s.79).

### **2.4.1.2. Olgunlaşma**

Olgunlaşma bireyin öğrenmesinde temel unsurlardan biridir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde organizmanın olgunlaşma düzeyi önemlidir. Öğrenmede, olgunlaşma ile büyüme kavramları birbirine karıştırılır. Olgunlaşma bireyin herhangi bir öğrenmeği gerçekleştirebilmesi için gerekli fizyolojik yetkinliğe erişmesi demektir. Büyüme ise bireylerde boy ve kilo artışı gibi niceliksel durumları ifade eder (Senemoğlu, 2007). Organizmanın fizyolojik olarak bir işi yapabilecek duruma gelmesidir. Bir çocuk gerekli olgunluğa ulaşmamışsa, konuşturmaya çalışmak için birçok tekrar yapılmış olsa da konuşamaz. Bir çocuğa yeterli olgunluk düzeyine gelmediği için bir şeyleri zorla öğretmeğe çalışmak, çocuğun kendisine karşı olumsuz duygular geliştirmesine sebep olur (Selçuk, 2001, s. 16).

Herhangi bir öğrenmenin olabilmesi için, öğrenen kişinin uyarılmışlık düzeyinin yeterli olması gerekir. Akademik başarısı yüksek olan bireylerin kaygı düzeylerini yüksek olması, öğrenmelerini olumlu yönde etkilerken başarı düzeyi normal düzeyde olan öğrencilerin, başarılı kaygının yüksek olmasına bağlı olarak düşük olur. Kaygının yanında korkunun da öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkisi vardır. Burada ki etki kaygı ile aynı paralellikte olmaktadır (Yeşilyaprak, 2002, s.155-156). Öğrenmenin gerçekleşmesi için belli bir noktaya kadar uyarılmış olması gerekir. Eğer uyarılma yetersizse, yeterli uyarılma gerçekleşmez. Örneğin organizma uykudaysa uyarılma yetersiz olduğu için öğrenme gerçekleşmez (Morgan, 1998, s.78).

### **2.4.1.3. Eski Yaşantılar**

Geçmiş yaşantılar öğrenmede önemli bir faktördür. Geçmişte öğrenilmiş bilgiler öğrenmeyi olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir. Eğer geçmiş öğrenmeler öğrenme aşamasında öğrenmeyi kolaylaştırıyorsa olumlu transfer, olumsuz etkiliyorsa olumsuz transfer gerçekleşmiş olur (Kılıç ve diğerleri, 2003, s. 55). Yetişkin bireyler hemen hemen bütün öğrenmelerine sıfırdan başlamazlar. Yeni bir öğrenme olurken önceki öğrenmelerinden yararlanırlar. Okullardaki eğitimde; yeni öğrenilecek konular eski konularla bağlantılıdır. Bu noktada yeni konular öğretilirken eski konularla ilişkilendirilmesi öğrenmeleri kolaylaştırır (Yeşilyaprak, 2002, s.156-157).



#### **2.4.1.4. Güdü (Motivasyon)**

Güdü belirlenmiş bir amaca ulaşmak için organizmayı harekete geçiren, davranışı güçlendiren itici güçtür. Güdü, insanı bir işi yapmaya istekli hale getirir ve davranışına belli bir yön verir. Güdü ile dürtü kavramları genel olarak karıştırılır. Dürtü, daha çok fizyolojik ihtiyaçlarla ilgidir ve öğrenilmez. Güdüler ise daha çok öğrenilmiştir (Eren, 1998). Gdlenmenin (motivation) bazı durumlarda hem harekete geçirici hem de engelleyici bir etkisi vardır. Toplumsal statülerine bakarak insanların güdülenmeleri hakkında belli bir fikir sahibi oluruz bazen de statülerinden farklı olarak insanları harekete geçirici güdülenmeler vardır ki bunları anlamaya çalışmak zaman alıcıdır. Güdüler içsel olarak var olsalar da daha çok dışsal uyarıcılar tarafından belirlenirler (Morgan, 1998, s.190-191).

#### **2.4.1.5. Dikkat**

Psiko-fizyolojik enerjinin, çeşitli uyarıcılar üzerinden belli bir uyarıcı üzerine yoğunlaşmasıdır. Bu durumda bilinç belirli bir nokta üzerinde yoğunlaşır. Zihnin amaçlı olarak bir nokta üzerinde toplanması öğrenme için n şartlardan biridir (Ersanlı, Uzman, 2006, s.243).

### **2.4.2. ğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler**

Öğrenmeyi etkileyen diğerk faktörlerden biri de öğrenme yöntemiyle ilgili faktörlerdir. Öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için öğrenme yönteminin etkin bir biçimde belirlenmesi önemlidir. ğrenme Yöntemiyle ilgili belli faktörler aşağıdaki başlıklar altında incelenir (Ertürk, 2013).

#### **2.4.2.1. ğrenmeye Ayrılan Zaman**

Öğrenciler alışma zamanlarını ayarlarlar ve bireysel olarak birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Bazı ğrenciler öğrenilecek çalışma malzemesini günlerin belli saatlerinde bir iki saatlerini ayırarak çalışırken bazıları öğrenme malzemesini toplu olarak çalışmayı tercih ederler. ğrenmeye ayrılan zaman öğrenme malzemesinin özelliğine göre değışiklikte gösterir (Morgan, 1998, s.119).

#### **2.4.2.2. Öğrenilen konunun yapısı**

Konunun yapısı öğrenme üzerinde etkilidir. Kısa ve anlam bütünlüğü fazla olan parçaların bir defada toplu olarak öğrenilmesi öğrenmede verimi artırır. Uzun ve öğrenilmesi zaman alan konuların parçalara ayrılarak öğrenilmesi bu tarz öğrenmeler için daha anlamlıdır ve öğrenme başarısını artırır. Bütün halinde çalışmanın mı yoksa parçalara bölerek çalışmanın mı daha verimli olup olmadığı öncelikle öğrenilecek konunun yapısına göre değişir. Kısa ve kendi içinde bütünsellik taşıyan konuların bütün halinde; uzun ve parçaları kendi içinde bütünsellik oluşturan konuların parçalara bölerek çalışılması öğrenmede verimi arttıracaktır (Bacanlı, 2005, s.154). Çalışılacak konunun yapısına göre, parçalara bölerek veya toplu çalışma öğrenme düzeyini artırır. Parçalı çalışmak yönteminin uygulandığı durumlardan öğrenilecek konunun aşamalar halinde yapılması veya konunun bir defada öğrenilemeyecek kadar uzun olmasıdır. Eğer konu kısa ise konunun bir defada öğrenilmesi öğrenme düzeyini arttıracaktır (Morgan, 1998, s.123).

#### **2.4.2.3. Öğrencinin Aktif Öğrenmesi**

Öğrencinin aktif öğrenmesi, öğrenilen konuların unutulmasını zorlaştırır. Aktif öğrenme bazı kaynaklarda yaşayarak öğrenme olarak da tanımlanır. Aktif öğrenme temelde öğrencinin derse fiili olarak katılması, sürece dahil edilmesini ifade eder (Keyser, 2000, s. 35). Aktif öğrenme temelde öğrencinin öğrenme sürecine katılmasını ve öğrenmenin sorumluluğunu taşımasını ifade eder. Aktif öğrenmede öğrenci zihinsel olarak kendini aktif hale getirir. Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler not tutma, tartışma, okuma, uygulama ve problem çözme süreçlerini yaşar (Açıkgöz, 2007).

#### **2.4.2.4. Geribildirim**

Geribildirim, öğrencinin öğrenme, öğretmeninde öğretme sürecinin en önemli unsurudur. Bu konuyla ilgili çok fazla tanım olmakla birlikte, öğrencinin gösterdiği performansla dair olumlu veya olumsuz, içinde fikirlerin ve ne yapılmasına dair ifadelerinde bulunduğu durum olarak tanımlanabilir. Öğrenme sürecinde geribildirim verilirken formal ve formal olmayan yöntemler kullanılabilir (Eraut, 2006). Öğrenmelerin tam ve etkili olması için öğrenciye geri bildirim vermek çok önemlidir. Geri bildirim öğrencinin öğrenmesinin üzerinden fazla bir zaman geçmeden verilirse öğrencinin öğrenmesine büyük katkı sağlar. Geribildirim neyin ne kadar öğrendiğinin öğrenciye bildirilmesidir. Öğrenci aldığı geribildirim doğrultusunda

öğrenmelerini gözden geçirme imkanını yakalayarak eksik öğrenmelerini giderecektir (Özçelik,1992, s. 123).

### **2.4.3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler**

Öğretmenin öğrenme üzerindeki etkinliği sadece tek boyutta değildir. Öğretmen öğrenme malzemesini seçerken de öğrenme üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenme malzemesinin görsel öğelerle güçlendirilmesi öğrenmeyi daha açık ve net duruma getirir. Öğrenme malzemesinin en önemli özelliği telaffuz edilebilir olmasıdır (Bacanlı, 2005, s.155-156).

#### **2.4.3.1. Algısal Ayırt Edilebilirlik**

Çevresindeki diğer uyarıcılara göre sahip oldukları özelliklerden dolayı dikkati daha fazla çeken nesnelere, daha kolay algılanırlar. Nesnenin algı derecesini bu derece etkileyen en önemli etken nesnenin değişiklik gösteren özelliğidir. Örneğin yanıp sönen ışıklar sürekli yanan ışıklardan daha kolay algılanır (Cüceloğlu, 1991, s.122). Algıda seçicilik, bireyin geçmiş yaşantılarıyla ilgili olduğu gibi nesnenin kendi özelliklerinden de kaynaklıdır. Örneğin bir nesneye ulaşılmaya çalışılırken bireyin geçmiş yaşantıları, o nesneye dair bildikleri ve nesnenin dikkat çekme özelliği önemlidir. Bir nesne bu yönüyle eksik veya yanlış olarak algılandığı takdirde öğrenmeği veya hatırlamayı zorlaştırır (Artut, 2001, s. 117).

#### **2.4.3.2. Anlamsal Çağrışım**

Çağrimsal anlam, daha çok sözel öğrenmelerde geçerlidir. Bir sözel malzeme çalışılırken akıllara farklı şeyleri de getirmesi anlamsal açıdan güçlü olduğunu gösterir (Morgan, 1998, s.128). İşlenen konular farklı konularla ilişkili olması öğrenmeyi kolaylaştırırken bu durumun etkin olması aynı zamanda öğrenen kişinin bilgi birikimiyle de alakalıdır. Çağrışımalar bireyin kendisiyle alakalıdır ve diğer kişilerden farklıdır. Her bireyde aynı şekilde gerçekleşmez (Bacanlı, 2005, s.156-157).

#### **2.4.3.3. Kavramsal Gruplandırma**

Öğrenirken birçok bilgiyle karşı karşıya geliriz. Birbirine benzeyen bu kadar kavramla karşılaşmak öğrenmeyi zorlaştırır. Bu durumu pasifleştirmek öğrenmeyi etkili kılmak için kavramsal gruplandırmalar yapmak yani bir birine benzeyen kavramları gruplandırarak yan yana getirmek öğrenmeği kolaylaştırır. Eğer gruplandırma yapılamıyorsa, öğrenilecek olan malzeme çok olarak algılanır ve öğrenilmesi de zorlaşır (Sönmez, 1994).

Sözel öğrenmelerde iç bağlar yani öğrenilen malzemeler arasındaki bağlar söz konusudur. Kavramsal ve basamaklar dizisine ilişkin olmak üzere iki örgütlenme tipi vardır. Bunlar ayrı ayrı ve birlikte işleyebilirler (Morgan, 1998, s.129).

## **2.5. Dünyada ve Türkiye’de Geçmişten Günümüze Üstün Yeteneklilerin Eğitimi**

### **2.5.1. Dünyada Özel Eğitimin Tarihçesi**

Tarihsel olarak üstün yeteneklilerin eğitimi yönetici sınıfların çocuklarının eğitimi ile başlama ihtimali yüksektir. Platonun “Devlet” adlı yapıtı yöneticilerde bulunması gereken özellikler üzerinde durarak yöneticilerin eğitiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatır. Platon’a göre “ ilkökul, savaşçıların ve zanaatkarların okutulacağı” kurumlarken orta ve yüksek öğretim yöneticilerin ve filozofların eğitileceği kurumlardır. Bu dönemde orta sınıfın çocukları daha erken yaşlardan itibaren üretici olmak üzere yetiştirilirdi. Bu durum aynı zamanda bir zorunluluk ifade etmekteydi. Bu zorunluluk yönetici sınıfın çocukları için söz konusu değildi. Yönetici sınıfın çocukları ileride yönetici olmak üzere gerekli becerileri geliştirmek, gerekli bilgileri almak üzere uzun yıllar eğitime tabi tutulurlardı. Daha sonra kurulan okullar da Platon’nun bu görüşü çerçevesinde kurgulanmış okullardır (Enç, 1979).

Üstün Yeteneklilerin eğitimiyle ilgili çeşitli ülkelerde çalışmalar yapılmaktadır. Bu ülkelerde yapılan uygulamalar şunlardır:

**ABD:** Üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili Batı, 20.yy da önemli adımlar atmıştır. ABD de 1958 yılında çıkartılan bir kanunla üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili önemli bir adım atılmış, sonraki çalışmalar bu kanun çerçevesinde geliştirilmeye çalışılmıştır. Üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili çeşitli yöntemler kullanılmış olup bu yöntemler; okula erken başlatma, hızlandırma sınıfları, sınıf atlatma vb. yöntemlerdir. Aynı zamanda ailelerinde desteği sağlanarak çeşitli dernekler kurulmuş, çocukların tespiti ve eğitimi için önemli çalışmalar yapılmıştır. ABD günümüzde de kuramsal çalışmaların yapıldığı ve yeni yöntemlerin geliştirilmeye çalışıldığı ülkelerin başında gelmektedir (Akarsu, 2001).

**İngiltere:** İngiltere Üstün yeteneklilerin eğitimiyle yakından ilgilenen ülkelerden biridir. Bu ülkede devlet okullarının yanında özel okullarda yaygın olarak bulunmaktadır. Üstün yeteneklilerden oluşan okullar bulunduğu gibi karma eğitim yapan okullarda bulunmaktadır. Bu okullara müfredat hazırlayan özel birimler oluşturulmuş olup, ailelerin desteği ile kurulmuş ulusal dernekleri de bulunmaktadır. Bu okullarda mezun olanlar ülkenin üst düzey kademelerinde görev almaktadırlar (Aydın, 1994, s. 99).

**İsrail:** Dünyada üstün yetenek konusunun en ciddiye alındığı ülke İsraildir. Eğitim bakanlığın bünyesinde Üstün yetenekliler müdürlüğü oluşturularak ülkedeki çalışmalarını koordine etmekle görevlidir. Üstünleri tespit etmek için yetişkinlerde testlerden geçirilerek, tespit edilenler eğitilden geçirilir (Milgram, 2000; Akt. Akarsu, 2001, s. 37).

**Almanya:** Almanya üstünlerle ilgili çalışmalara 20.yy başından itibaren çalışmaya başlamıştır. Üstün yeteneklileri desteklemek için özel fonlar oluşturulmuş, federal ve merkez hükümet birlikte çalışmışlardır (Akarsu, 2001, s. 35).

## **2.5.2. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi**

### **2.5.2.1. Osmanlı Döneminde Özel Eğitim, Bir Örnek Olarak Enderun Mektebi**

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi ‘‘Enderun Mektebi’’yle başlamıştır. Enderun mektebi bir yönüyle dünyada üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik kurumsal bir uygulama yokken, kurumsal uygulamasıyla dünya eğitim tarihi açısından da önem arz etmektedir. Enderun devlet yapılanmasının Osmanlıda devlet örgütlenmesinin gittikçe karmaşık bir hale gelmesi, bu doğrultuda ortaya çıkan yönetici eksikliğinin giderilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Odalar halinde ve belli kademeler şeklinde örgütlenmiş olan bu okul, acemi oğlanlar arasından seçilen öğrencilerden oluşturulmuş olup, Osmanlı içinde elit bir eğitim anlayışı meydana getirmiştir. Enderun Mektebi’nin örgütlenmesi Platonun ‘‘Devlet’’ adlı yapıtında ki örgütlenme şekliyle benzerlikler göstermesinin yanında, kurumsallaşmaya önem vermesi, bireysel öğrenmeleri desteklemesi, el becerilerini geliştirmeye çalışması yönüyle de günümüzün modern eğitim anlayışını bünyesinde barındıran bir eğitim örgütlenmesidir (Akkutay, 1984).

### **2.5.2.2. Enderun Mektebi’nin Kuruluşu**

Enderun Mektebi’nin kuruluşuyla ilgili tarihçiler arasında tam bir görüş birliği yoktur. Bununla birlikte üzerinde en fazla görüş birliğine varılan ortak nokta I. Murat (1360-1389) döneminde başlayan devşirme sistemiyle birlikte oluşturulduğu yönündedir. II. Murat dönemiyle birlikte daha da geliştirildiği, fakat asıl kurumsal kimliğine Fatih Sultan Mehmed döneminde kavuştuğu yönündedir (Akkutay, 1984). Fatih Sultan Mehmed Enderun Mektebi’ni özellikle kendi döneminde Osmanlı Devleti’nin, devletten imparatorluğa geçmesiyle birlikte üst düzey yöneticiler yetiştirmek için özenle düzenlemiş, öğrenci seçimi ve diğer etkinlikleriyle bizzat ilgilenmiş ve denetlemiştir (Akarsu,1991).

Gerçek kimliğine Fatih döneminde kavuşan Enderun Mektebi, bu dönemde üç defa genişletilmiş ve yenilenmiştir. İmparatorluk için önemli olmasından dolayı Fatih'in halefleri tarafından da genişletilip geliştirilmiştir. 19. yüzyılın sonlarına kadar varlığı devam ettiren mektep zamanla asıl amacından çıkmış, sarayın iç hizmetlerine insan yetiştiren bir kuruma dönüşmüştür (Enç, 1979).

### **2.5.2.3 Enderun Mektebi'nin Öğrenci Kaynakları**

Enderun Mektebi'ne öğrenci seçimi kulluk anlayışa uygun olarak seçilirdi. Osmanlı da soylular sınıfı olmadığı için yöneticiler tebaa da ki kullar arasında seçimi zorunlu kılmıştı. Batıda ki durum bundan farklıdır. Batıda kralın yanında birde soylu sınıfı bulunmaktaydı. Kral ülke yönetiminde görevlendirilecek kişileri bu soylu sınıfı arasında seçmek zorundaydı. Bu soylu sınıf kral üzerinde de bir etkiye sahip olup kralın yetkilerini sınırlandıran bir misyona da sahipti. Enderun'a öğrenci seçilirken daha çok şu bölgelerde öğrenci seçilirdi. Üsküp, İştîp, Köstendil, Pirizren, Gorici, Samokov, Prepol, Taşlıca, Yanya, Pirlepe, İskenderiye, Ohri, İpek, Dukakin, Kırçova, Foça, Novesin, Manastır, Mostar, İmoçka, izvornik, Bögürdelen, Göli, Kesniye, Horpişte, Bihlişte, Niğbolu, Selanik, Vize, Azak, Ozi ve Akçakale'dir (Akkutay, 1984).

Enderun'a öğrenci seçimleri şu dört başlık altında toplanır:

1. Savaşlarda esir alınanlar ve çeşitli zamanlarda komşu ülkelerde akıncıların yaptığı seferlerde ele geçirilen çocuklar arasında sağlıklı ve güçlü olanlar seçilerek hükümdar payı olarak ayrılırlardı. Bu durum Osmanlıda pençik olarak adlandırılırdı.
2. Osmanlı Devletinin kontrolüne giren ülkelerin yöneticilerinin çocukları bir güvenlik unsuru olarak Osmanlı sarayına gönderilirdi. Bu çocuklara esir gibi davranılmaz eğitimleriyle yakından ilgilenilirdi.
3. Esir pazarları da zaman zaman kaynak için kullanılırdı.
4. Her ne kadar yukarıdakiler birer kaynak olarak görülse de Osmanlının temel askeri gücü olan yeniçeri ocağına ve Enderun'a temel kaynak "devşirme" denilen sistemdir (Enç, 1979 ).

Enderun'a öğrenci seçimi rastgele yapılan bir seçim değildi. Bu iş için özel bir birim oluşturulurdu. Müslüman olanlar kabul edilmezdi. İstanbul ve Adrianople de bulunan üç merkezde öğrenciler toplanırdı. Bu okullar hazırlık statüsündeydi ( Akarsu,1991).

#### **2.5.2.4. Enderun Mektebi'nin İç Örgütlenmesi**

Bursa'da Şehzade okuluyla başlayan süreç Fatih döneminde üç defa genişleyerek devam etmiş, II. Beyazıt zamanında Topkapı dışında Galatasaray açılmıştır. Enderun'un iç örgütlenmesini şu başlıklar altında toplayabiliriz (Enç, 1979 ).

##### **2.5.2.4.1. Hazırlık Okulları**

Hazırlık okulu bir bakıma bugünün yüksek okullarıdır. Eğitim süresi 6-7 yıldır. Öğrenciler genel kültür dersleri, Türkçeyi okuyup yazma ve savaş sanatlarıyla ilgili eğitilirdi. Bu okullarda öncelikle Hırvat ve Boşnak devşirmeler eğitilirdi (Enç, 1979 ). Hazırlık okulundaki öğrenciler, dil ve benzerleri alanların en az birinde en iyi şekilde yetişmeleri amaçlanırdı. Bu öğrenciler arasında üstün başarı gösterenler Enderun Mektebine alınırđı (Akkutay, 1984).

##### **2.5.2.4.2. Enderun-i Hümayun**

Enderun sarayın önemli bölümlerinden biridir. Tam olarak bir üniversite niteliğindedir. Enderun-i Hümayun altı odadan oluşmakta olup bu odalarda kendi içinde alt üst ilişkisi çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu odalar çeşitli meslek gruplarına göre oluşturulmuş olup en alttaki odada bulunan öğrenci başarı göstererek en üstteki odaya kadar çıkma şansını yakalayacak şekilde kurgulanmıştır (Akkutay, 1984).

##### **2.5.2.4.3. Öğretim**

Enderun'da hoca olarak sürekli görevli bulunmakta, asıl olarak bunların yanında dışarıdan gelip dersleri verip ayrılan kişilerde bulunmaktaydı. Dışarıdan gelen bu hocalar kendi dönemlerinin kendi alanlarıyla ilgili en ünlü kişileri ydi. Ünlü matematikçiler, hattalar, şairler öğretim için gelirlerdi. Yine ulema veya sanatkâr sınıfından olmayan; fakat kendi özel ilgi ve çalışmalarıyla kendi alanında önemli sayılan kişilerde Enderun'a davet edilerek ders vermeleri sağlanırdı. Örneğin, II. Murat zamanında Ahmediye yazarı Ahmet Paşa Şehzade Enderun da öğretmenlik yapmıştır.

Enderun da ki öğretim alanları şu başlıklar altında toplanır:

1. İslam kültür, sanat ve bilim anlayışı.
2. Genel kültür ve beşeri bilim ve ilimler.
3. Güzel sanatların eğitimi ve geliştirilmesi.
4. Bedensel gelişim ve askeri sanatlar eğitimi.
5. Özellikle ordunun ve sarayın ihtiyaçlarını giderecek elemanlar yetiştirmek üzere mesleki eğitim (Akkutay, 1984).

Bu odalarda, Arapça öğrenilmesi ve kuran okunmasına, Fars Dili ve Edebiyatının öğrenilmesine özel önem verilir gelenek ve göreneklerin öğrenilmesi için özel bir program uygulanarak büyük bir çaba gösterilirdi.

Enderun Mektebi'nin temel karakteristik özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğrencilerin bütünsel bir gelişim göstermesi.
2. Zorlu koşullara dayanacak bedensel bir gelişim süreci.
3. Müzik ve matematiksel alanda yüksek performans.
4. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarında gelişmesine öğrencinin kararının önemli olması.
5. Teori ve pratiğin birlikteliği.
6. Ödül ve ceza uygulayarak yüksek motivasyon (Akarsu,1991).

### **2.5.3. Cumhuriyet Döneminde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi**

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte, öncelikle iktisadi ve eğitim alanında ciddi çalışmalar görülmektedir. 1930'lu yıllarda önemli iktisadi çabalar ortaya konulurken, bu çabaların gerçek anlamda sonuca ulaşması, eğitilmiş insan gücüne dayanması gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda 1950'li yıllardan itibaren bu yönlü önemli çalışmalar başlatılmıştır (Mardin, 2004, s.278-284).

Anayasamızın 42. Maddesi özel eğitime ihtiyacı olanların ihtiyacını karşılamak üzere devleti görevlendirmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı da, Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında 'İnsan gücü ihtiyaçları açısından, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklara özel eğitim hizmetlerinin götürülmesi bir programa bağlanacaktır' şeklinde ifade etmesine karşın bu konuyla herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Beşinci kalkınma planında işin niceliksel boyutuna değinmişken, altıncı, yedinci ve sekizinci kalkınma planında üstün yeteneklilerin eğitiminin niteliksel boyutuna da değinmiştir (Bilgili, 2000). Ülkemizde, 1997



Genel Nüfus Sayımına göre üstün yeteneklilerin genel nüfusa oranı % 2.00'dir. 1997 verilerine göre; 0-2 yaş grubunda 80. 400, 3-5 yaş grubunda 78.000, 6-10 yaş grubunda 131400, 11-13 yaş grubunda 80.800, 14-16 yaş grubunda ise 81400 olmak üzere toplam 452.000, 0-16 yaş grubu üstün yetenekli birey olduğu saptanmıştır (Ersoy ve Avcı, 2001).

Dünyada ve Türkiye’de, üstün yetenekli ve yaratıcı çocukların eğitiminde 1957 yılı bir dönüm noktasıdır. 1957 yılında Sovyetler Birliği ilk uzay aracı, Sputnik'i uzaya gönderdi. Bu gelişme dünyada çok geniş yankı uyandırdı. Batı dünyası bu gelişme karşısında şaşkına döndü. Öyle ki Sovyetlerle birlikte Batı, uzay yarışında geri duruma düşmüştü. Sovyetlerin uzay yarışında ileri gitmesinin öncülleri araştırıldığında, Üstün yetenekli ve yaratıcı çocukların eğitiminde özel bir çaba sarf ettikleri gözlemlenmiş, Batıda da özel yeteneklilerin eğitimine yönelik çalışmalar daha disiplinler bir boyuta taşınmıştır. Türkiye de bu gelişmelerden etkilenerek, üstün yeteneklilerin eğitimi için fen ve matematik ağırlıklı fen liselerini kurdu. İlk olarak da 1964 yılında Ankara Fen Lisesi kuruldu (Akkanat, 1990).

Türkiye’de 1964-1972 yılları arasında üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak çeşitli programlar yürürlüğe konmuş, ancak kamuoyunun engelli çocuklara karşı gösterdiği duyarlılık üstün yeteneklilere gösterilmemiştir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik belirtilen tarihler arasında, Ankara, İstanbul ve Eskişehir’de uygulanmaya çalışılan, üst özel sınıf uygulamaları başarısızlığa uğramıştır. Bunun yanında 222 ve 1739 sayılı yasalarda yer alan türdeş yetenek kümeleri uygulaması öğretmenlerin bu konularda eğitilmemelerinden kaynaklı olarak başarısızlığa uğramıştır (Ataman, 1996).

Ankara Fen Lisesi’nin kurulmasından önce çıkarılan, çeşitli yasalarla üstün yetenekli öğrencilerin yurt dışına gönderme çalışmaları yapılmıştır. Bu yasalardan biri 1948 yılında çıkarılan İdil BİRET & Suna KAN Yasası'nı belirtmek gerekir. Belirtilen yasa 1957 yılında genişletilerek, '6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek gösteren Çocuklar Hakkında Kanun” yürürlüğe girmiştir. Bu kanun günümüzde halen yürürlüktedir. Fakat 1978 yılından beri bu kanundan yararlanan kimse olmamıştır. Bu kanundan yararlanan yurt dışına giden yaklaşık 20 kişi her biri kendi alanında dünya çapında üne kavuşmuştur. Günümüzde ise Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik kurumlar olarak örgütlenmiştir. Güzel Sanatlar Liseleri de sanatta üstün yeteneğe sahip öğrencilerin eğitilmesine yönelik oluşturulmuş ortaöğretim kurumlarıdır. Devlet kurumlarının yanında üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik özel vakıflarında çeşitli eğitim kurumları bulunmaktadır. Bunlardan, ilköğretime yönelik “Yeni Ufuklar Koleji”, ortaöğretimde “Özel

İnanç Lisesi” ve “Coşku Koleji”dir. “Petek Anaokulu” okul öncesi üstün yeteneklilere yönelik eğitim yapan bir eğitim kurumudur (Akkanat,1990).

## **2.6. Üstün Zekalıları Tanılama Yöntemleri**

Üstün zekalı çocukların eğitiminde ilk aşama, bu çocukları seçme yöntemleri neler olmalıdır. Bu konuyla ilgili birçok yöntem bulunmakla birlikte yöntemlerin geçerliliği üzerine halen tam bir uzlaşma sağlanamamıştır. Bunun yanında zekanın tanımı noktasında da bir görüş birliğine ulaşılamadığını belirtmek gerekir. Bu konularda tam bir görüş birliğine ulaşılamaması durumun kendine içkin olmasındandır. Hiç şüphesiz üstün yeteneklilerin tespiti ilk aşama olmasından dolayı çok fazla önem taşımaktadır. Bu çocukların erken bulunması hem çocukların geleceği hem de toplumun geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Maalesef ki bu çocukların bulunması o kadar kolay olmamaktadır. Sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin çocukları, toplumların ötekisi durumundaki azınlıklar ve diğer toplumsal kesimlerdeki çocuklar veya okulu terk eden çocuklar, çevresinden dışlanma kaygısıyla üstün yeteneklerini belli etmemeye çalışan çocukların varlığı gibi farklı sebepler durumu iyice zorlaştırmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Üstün yeteneklilerin tespiti için ülkeler, kendi öznel koşulları doğrultusunda farklı yöntemler de kullanmaktadır. Örneğin, ABD’ de üstün yetenekli veya üstün zekalı öğrenciler seçilirken, öğrencilerle ilgili olarak, arkadaşlarından, öğretmenlerinden, ailesinden, veriler toplanarak modern teknolojik cihazlar da kullanıp, profiller, notlar, çıkarılarak bir havuz oluşturulmaktadır. Bu sistem kendi içinde çeşitli gelişme dinamiklerini de barındırarak belli iyileştirmeler yapılmaktadır. ABD’de üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin seçiminde geleneksel bir yöntem olan QI testleri artık kullanılmamaktadır. Bunun yerine ilk adım olarak öğrencilerin başarılarına, ikinci adım olarak da, bu alanda eğitim görmüş öğretmenlere hangi öğrencilerin üstün zekalı veya yetenekli oldukları sorulmaktadır. ABD’de yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen verilere göre, üstün zekalılığın veya yetenekliliğin zaman içinde geliştiği görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen başka bir veriye göre ise, bir çocuk fakir bir ailede doğup, fırsatların az olduğu bir okula gittiği takdirde, üstün yeteneklerini açığa çıkarma ihtimali düşerken, zengin bir ailede doğup fırsatların fazla olduğu bir okula gittiğinde, üstün yeteneğini ortaya çıkarmada daha şanslı olduğu görülmüştür (Reis, 2010, s.156).

Üstün zekalı veya yeteneklilerin eğitimine yönelik önemli çalışmaların yapıldığı bir başka ülke olan Almanya'da, QI testleri uygulanmaktadır. Yapılan bu testlerde 130 üstü alan öğrenciler başarılı olarak görülmektedir. Fakat bu yöntem tek başına yeterli bir yöntem görülmemektedir. Öğretmenler de sürece katılarak, değerlendirmeleri alınmaktadır. Daha sonra, öğretmenlerin değerlendirmeleri ailelerin değerlendirmeleriyle karşılaştırılarak, öğrencilerin zayıf ve güçlü yanları ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Almanya'da aileler telefonla çeşitli danışmanlık merkezlerini arayarak, süreçleri hakkında bilgi vermek suretiyle, çocuğun günlük hayat içerisinde yaptıklarını kayıt altına almak suretiyle, merkezlere yardımcı olmakta, merkezlerde, verilen bilgileri kayıt altına alarak, hem ailenin yönlendirilmesini hem de bu veriler ışığında çocuğun gelişim sürecini takip etme imkanını yakalayabilmektedirler. Üstün yeteneklileri seçerken birçok unsur bir arada çalışmaktadır. Örneğin, çeşitli alanlarda uzman olanlara başvurulmakta, uzmanların gözlemlerinden sürecin değerlendirilmesinde yararlanılmaktadır. Almanya'da öğrencinin mükemmel okuması üstün yeteneğin değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak alınmaktadır. Yapılan çalışmalar ışığında çocuk için bireysel bir eğitim planı hazırlanmaktadır (Stoeger, 2010, s.161). Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden en sık kullanılanın bireysel zeka testleri olduğunu belirtmek gerekir. Bunun yanında öğretmen gözlemleri, çeşitli yetenek testleri ve yardımcı testleri saymak mümkündür (Metin, 1999).

Üstün yetenekli öğrencilerin seçimi ve eğitimi yapılırken belli alanlardaki kriterlere bakmak ve uygulamalar üzerinde çalışmak anlamlı olacaktır.

Bu kriterler ve çalışmalar şu şekilde sıralanır:

1. Öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi.
2. Yeteneklerinin tespit edilmesi.
3. Öğrenme şekillerinin tespit edilmesi.
4. Eğitim verecek öğretmenlerin belirlenmesi.
5. Öğrencinin kişisel gelişiminin incelenmesi.
6. Müfredatın belirlenmesi.
7. İçerik metodolojisi.
8. İçeriğin farklılaştırılması.
9. Öğrencilerin kullanacağı kaynakların hazırlanması.
10. Başarıyı geliştirme yöntemlerinin geliştirilmesi (Renzulli, 2010 s, 87).

Değişen dünya koşullarında üstünleri seçme yöntemleri de sürekli değişmekte, yeni yöntemler kullanmanın yanında, var olanlarında geliştirilerek öğrenciler seçilmektedir (Kim, 2010, s.95).

### **2.6.1. Öğretmen Düşüncesine Bağlı İlk Seçim**

Üstün yeteneklilerin tespitinde ilk seçim öğretmen görüşleridir. Öğretmenlerin doğru seçim yapabilmeleri için üstün yeteneklilerin tespiti ve seçimi konusunda eğitilmeleri gerekir. Bu eğitimde üstün zekalıların bedensel, sosyal ve zihinsel özellikleri hakkında bilgilendirme, dolduracakları fişler hakkında bilgilendirme ve uygulama hakkında bilgi verilmesi seçimin objektif olması açısından önemlidir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen görüşlerinin üstünlerin tespitinde %44-%48 oranında doğru sonuç verdiği tespit edilmiştir (Porter, 1999, s.88).

### **2.6.2. Grup Zeka Testlerine Göre İlk Seçim**

Grup zeka testleri çok sayıda çocuğa aynı anda uygulanan testlerdir. Amaç aynı anda fazla sayıda çocukta güvenilir ve geçerli sonuçlar almaktır. Bu testlerin en temel olumsuz yanı çocukla ilgili detaylı sonuç almak gerektiği durumlarda yeterli veriyi sağlamaz. Bu sebepten testler tek başına çocuğu tanımlamak için kullanılmamalıdır. Bu testin eğitim almış öğretmenler tarafından uygulanması daha iyi sonuçlar verir (Akkanat, 1999). Bir çok ülkede ilk seçimlerde grup zeka testlerini kullanmaktadır. Ancak grup zeka testlerinin uygulandığı ülkeler birbirinden farklı oldukları için, bu testlerin uygulandığı kültüre göre yeniden adapte edilmesi anlamlı olacaktır. Ülkemizde ilk olarak 1952 yılında görece Türkiye ye uyarlanmış testler kullanılmaya başlamıştır.

Bu testleri şunlardır:

1. 5-7 Yaş Temel Yetenek Testi
2. 7-11 Yaş Temel Yetenek Testi
3. 11-17 Yaş Temel Yetenek Testi
4. Alfa Testleri
5. Beta Testleri
6. Khulman Anderson Testleri
7. Thurstone Sürat Kavrayış Testi
8. Soyut Kavrama Testi (Çağlar, 1978, s. 9-15).

Bu testlerin uygulanmasında en önemli nokta, uzmanlarca uygulanması ve seçimlerde bir test yerine birden fazla testin kullanılmasıdır.

### **2.6.3. Bireysel İncelemelerle Seçim**

Üstün yetenekliler seçilirken bireysel inceleme çalışmaları, genel olarak çocuğun sağlığı, ders başarısı, sosyal olgunluk düzeyi, ders başarı durumu, ilgi alanları gibi özelliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmalıdır. Zihinsel değerlendirmesi yapılırken, yeteneklerine, özellikle öğrenme ve dili kullanma kapasitesine bakmak önemlidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Bireysel incelemeleri aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir:

1. Tıbbî Tetkitler
2. Zeka Ölçeği
3. Sosyal Olgunluk Testi
4. Psiko-Motor Testler
5. Kişilik Envanteri
6. İlgi Envanteri
7. Sosyometri
8. Gözlemler
9. Olay incelemeleri (Çağlar, 1978, s.9-15).

### **2.6.4. Zeka Testleri**

Öğretmen seçimleri ve kullanılan diğer geleneksel yöntemler, üstünlerin özelliklerini tam olarak ortaya çıkarmada yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizliklerin ortadan kaldırılması için zeka testleri kullanılmaktadır. Zeka testleri geleneksel yöntemlerden farklı olarak uzun uzmanlık çalışmalarından sonra standartlaştırılmış ve uzmanlar tarafından uygulanan testlerdir. Dezavantajlı yönü pahalı ve zaman alıcı bir yöntem olmasıdır (Metin, 1999, s. 43). Bireysel zeka testleri, üstün yeteneklilerin tespitinde kullanılan en önemli ve etkili testlerden biridir. Bu testler kesinlikle uzmanlar tarafından kullanılması gerekir. Üstün zekalı öğrencilerin tespitinde birden fazla bireysel zeka testinin kullanılması çok önemlidir.

Ülkelerin kültürlerine göre düzenlenip uygulanması gerekir. Ülkemizde başlıca kullanılan bireysel testler şunlardır:

1. Stanford- Binet Zeka Ölçeği  
L - M Formları ve L M formu
2. Goodenough insan Resmi Çizme Testi
3. Wechsler Zeka ölçeği
4. Yetişkinler İçin Wechsler Zeka Ölçeği
5. Beynelmillel Leiter Performance iş Testi
6. Columbia Zihin Olgunluk Testi
7. Kohs Testi
8. Porte üs Dolambaçlı Yollar Testi
9. Peabody Resimle Sözcük Hâzinesi Testi
10. Dearbon Testi (Çağlar, 1978, s.9-15)

#### **2.6.5. Sosyal Olgunluk Testi**

Üstün zekalı aday öğrencilerin sosyal olgunluğu çok önemlidir. Bu öğrencilerin sosyal olgunluklarını belirlemek için Vineland Sosyal Olgunluk Testinin kullanılması uygundur. Bu testle normal olan çocuklarla gelişim geriliği olan çocukların ayırımında dünya da en fazla kullanılan testtir (Alpas ve Akçakın, 2003).

#### **2.6.6. Psiko-Motor Testler**

Öğrencinin Psiko-motor düzeyini belirlemek için Vineland OseretskyPsiko Motor Gelişim Ölçüsünün kullanılması anlamlı olacaktır (Akarsu, 1996, s.136-137).

#### **2.6.7. Olay İnceleme**

Üstün zeka durumu döllenenmeden itibaren incelenmelidir. Bu inceleme sonucunda çocuk çok boyutlu ve derinlemesine incelenir bu da çocuk hakkında detaylı bilgi verir. Yapılan her bir çalışma sonucunda çocuğun zeka düzeyi 130 ve üstü çıkıyorsa çocuk üstün zekalı olarak değerlendirilir (Alpas ve Akçakın, 2003).

### **2.6.8. Anne-Baba Gözlemleri**

Anne-babalar çocuklarını doğumlarından itibaren gözlemlediklerinden çocuklarıyla ilgili detaylı bilgiye sahiptirler. Çocukların gelişim dönemlerine yakından şahit olmaları doğru gözlem yapmalarına olanak tanır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında anne-baba gözlemlerinin %76 oranında doğru sonuç verdiğini göstermiştir (Porter, 1999, s. 86).

### **2.6.9. Arkadaş Gözlemleri**

Arkadaş gözlemleri üstün yeteneklileri tespitinde çok güvenilir bir yöntem olmamakla birlikte iyi hazırlanmış sosyometrik testler çocuğun değerlendirilmesinde veri sağlayacaktır. Hazırlanan sosyometrik testteki sorular çocuğu incitecek tarzda olmamalıdır (Davis ve Rimm, 1994, s. 84).

## **2.7. Üstün Yetenekli Çocukların Genel Özellikleri**

Üstün yetenekli çocukların genel özellikleri incelenirken bu alanda farklı tanımlarla karşılaşmaktadır. Bu tanımlardan en yaygın olanı üstün yetenekli çocuklar, zeka veya yetenek olarak yaşıtlarına oranla bir veya birden çok alanda daha üst bir performans gösteren, yaratıcılık, işte yüksek motivasyon, zorlukların üstesinden gelme, kavram ve sözcük dağarcığı zenginliği, dili iyi kullanma becerileri gelişkin, girdikleri yeni ortamlara kolay uyum sağlayan kişilerdir (Sisk, 1987, s. 6). Bir başka tanıma göre, “Üstün yetenekli çocuk, genel veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konun uzmanları tarafından belirlenmiş çocuklardır.” (MEB, I. Özel Eğitim Konseyi, 1991).

Yeteneğin ölçülmesi, kültürden kültüre, değişik yaş grupları, cinsiyet, ailenin yapısı ve sosyoekonomik durumuna göre, çocukların yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre, çeşitli coğrafi değişikliklere bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Bu sebeptendir ki üstün yeteneklilerin özellikleri sınıflandırılırken çok fazla farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak üstün yeteneklilerin özellikleri şu başlıklar altında toplanabilir:

### **2.7.1. Erken Gelişim Özellikleri**

1. Yaşıtlarından önce yürüme.
2. Yaşıtlarından önce konuşma.
3. Psiko-motor hareketlerde erken olgunluk.

4. Öğrenmeye açık olma.
5. Gelişmiş hafıza.
6. Bağımsızlık.
7. Algılamaya açık olma.

### **Temel Belirtileri**

1. Öğrenme hızı.
2. Konuşma becerisi.
3. Geniş ilgi alanı.
4. Gözlem yeteneği.
5. Analiz-sentez gücü.
6. Akıl Yürütme becerisi.
7. Kendini ifade edebilme (Akarsu, 1996,s.136-137).

### **2.7.2. Duyuşsal Özellikleri**

Üstün yetenekli çocuklar duygusal yönden oldukça yüksek bir duyarlılığa sahiptirler. Ögle ki küçük yaştan itibaren yüksek bir ahlaki gelişmişlik gösterirler. Ahlaki gelişmişliklerinin hızı yaşlılarına göre oldukça yüksektir. Üstün yetenekliler özellikle haksızlık, başkalarının haklarına yapılan tecavüzlerde, çok net duruş sergilerler. Çok zor durumda kalsalar bile yalan söylemezler (Atabay, 2004, s. 367). Bu tür çocuklar, oldukça derin hümanist duygulara sahiptirler. Başkalarını yaralayacak söz ve davranışlardan özellikle kaçınırlar. Duygularını yoğun yaşarlar. Dostluk ve arkadaşlık duyguları güçlüdür. Başkalarıyla iletişim kurarlarken tonlamalarına dikkat ederek konuşurlarken, karşısındaki insanları büyük bir özenle dinleyerek saygı duyarlar. Aynı zamanda yüksek bir mizah anlayışları vardır (jost, 2006).

Ataman, yaptığı çalışmalar sonucunda üstünlerin duyuşsal özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenmeye istekli olma, genel olarak motivasyonları yüksek, kendi güçlerinin farkında, ne istediklerini bilmektedirler.
2. İhtiyaçları noktasında kendilerini yönlendirebilme.
3. Empati kurma yetenekleri fazla.
4. Kendilerini ifade edebilme güçleri yüksek.
5. Olaylar ve varlıklar arasında ilişki kurma da yüksek koordinasyon.



6. Bir alanda belirgin performans.
7. Gelişmiş espri yeteneği.
8. Özerk ve bağımsız iş yapabilme.
9. Hayal gücünde derinlik ve genişlik.
10. Akademik yüksek başarı (Ataman, 1996).

### **2.7.3. Bedensel Özellikleri**

Üstün yetenekliler doğumdan başlayarak gelişkin beden yapılarına sahiptirler. Fiziksel olarak akranlarından daha iri ve sağlıklıdırlar. Boy ve kiloları yeni doğmuş çocuklara oranla daha fazladır. Omuz ve kalça boyları daha geniştir. Organ bozukluklarına akranlarına oranla daha az rastlanır. Çeşitli hastalıklara kendi yaşitlarından daha az yakalanırlar, yakalansalar bile daha çabuk atlatırlar. Bu çocuklar oldukça hareketlidir. Psiko-motor, özellikle ince motor davranışları gelişmiştir. Bu özelliklerinden kaynaklı çeşitli sportif faaliyetlerde yüksek performans gösterirler (Gross, 1999, s. 274).

Bedensel özelliklere yönelik tespitler aşağıdaki gibidir:

1. Fiziksel özellikleri sağlıklı, genel olarak sağlıklı bir bünyeleri vardır.
2. Kas yapıları ve sinir sistemleri gelişmiştir.
3. Duyuşsal yeteneklerde üstünlükleri vardır.
4. Duygusal yönleri gelişmiş olup yaşitlarına göre olgunluk gösterir.
5. Psiko- motor yeteneklerinin yanında el-göz koordinasyonları gelişmiştir (Davaslıgil, 1990).

### **2.7.4. Sosyal Özellikleri**

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal yönleri toplumdaki genel olumsuz kanaatin aksine oldukça gelişmiştir. Genel olarak sosyal yönlerinin arkadaşlarına oranla daha olgun oldukları gözlemlenmiştir. Kendi yaşitlarıyla ve büyükleriyle kolay iletişim kurabilirler ve kendilerini ifade edebilirler. Topluluk içinde yalnız kalabildikleri gibi insanları çevrelerinde toplayarak bir merkez oluşturabilirler (Robinson, 2008). Üstün yetenekli çocukların genel olarak dile hakim olmaları ve akıcı konuşmaları kimi zaman yaşitlarıyla problem yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu problemin temel sebebi yaşitlarının düzeylerine inememelerine bağlı olarak anlaşılamamalarıdır. Üstünlerin liderlik kişilik yapılarından kaynaklı, arkadaşlarıyla

sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu liderlik özelliklerinden kaynaklı popüler olmaları diğer yaşlıları tarafından sorun haline getirilebilmektedir (Winner, 1996, s. 230).

Üstün yetenekli çocuklarla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar, bu çocuklara üstün yeteneğin sağladığı yüksek zihinsel faaliyetler, yaşlılarıyla iletişim kurmalarını çeşitli yönlerden engellemektedir. Örneğin birlikte çalışmaları, oyun oynamaları ve çeşitli şekillerde iletişim kurmalarında belirgin güçlükler ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi durumlarda üstün yeteneğe ve zekaya sahip çocuklar arkadaşlarından soyutlanarak yalnızlaşabilmekte, diğer taraftan yaşlıları tarafından egoist ve bencil yaftasını yiyerek, kendilerini ifade edemez duruma geldiklerinden düşük benlik algısına sahip olabilmektedirler (Hökelekli ve Gündüz, 2004, s. 131).

Sosyal özellikleri şunlardır:

1. Zekalarını kullanarak iyi iletişim kurmaları, espri anlayışlarının gelişkin olmasıyla erken yaşlarda dikkat çekerler.
2. Birlikte ve bağımsız iş yapmayı severler.
3. Kendi gibi üstün zekaya sahip insanlarla kolay iletişim kurabilirler.
4. Dost canlısı olmaları, samimi ilişkiler kurmalarını sağlar. Uzun süreli dostluklar kurarak bu ilişkilerini yaşamlarının içine dahil ederler.
5. Başka çocukların duygu ve düşüncelerine önem verirler, yaşamı samimi bir şekilde paylaşmak isterler.
6. Girdikleri grupta aitlik ve liderlik anlayışlarıyla ön plana çıkarlar. Ortaya çıkan problemleri çözmeye çalışırlar.
7. Duygusal olarak sağlam bir yapıdadırlar. Gerçeklikten kopmadan durumu bütünsel ele alırlar (Davashgil, 1990).

### **2.7.5. Zihinsel Özellikleri**

Üstün yetenekli çocukların düşünce yapıları yaşlılarından daha karışık olup nitelik ve nicelik bakımından daha gelişkin sorular sorarlar. Çevrelerini çok iyi gözlemleyebilmekte, soyutlama yapma, soyut kavramlar üzerinde düşünme kabiliyetleri gelişmiştir. Bir kısmı okula başlamadan önce okuma ve yazmaya başlayabilirler (Porter, 1999, s. 74). Üstün yetenekli çocukların eleştirel bakma, ilgi alanlarıyla ilgili üst düzey motivasyon, problem çözme becerileri gelişkindir (Tucker ve Hafenstein, 1997, s. 66).

Üstünlerin soyut düşünme kabiliyetleri oldukça gelişkindir, bu özelliklerinin temel göstergesi kavram oluşturma becerileridir. Küçük yaşlardan itibaren kullanılan kelimelerin ikinci anlamlarını bilirler. Çok zengin sözcük dağarcığına sahip olup, sözcükleri cümle içinde yerinde kullanırlar. Kitap okumaktan hoşlanmakla beraber düzeylerinin 1-2 yıl üstündeki kitaplara daha fazla ilgi duyarlar. Ön deyide bulunma, durumlar arsında analizler yapma, genellemelere ulaşma ve değerlendirme yapma becerileri oldukça gelişkindir. Üstün zekalı çocuklar aynı zamanda güçlü bir hafızaya sahip olup, ezberlediklerini uzun süre hafızalarında tutabilirler (Cutts ve Moseley, 2001). Üstün yetenekli öğrencilerin yaşıtlarına kıyasla, özellikle zihinsel faaliyet olarak üstün oldukları gözlemlenmiştir. Kavram oluşturma ve soyut düşünme yetenekleri gelişkindir. Genellikle keşfetmeye meraklı iki kavram arasındaki farklılıkları keşfetmede oldukça yeteneklidirler. Belirgin birkaç özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Çeşitli genellemelere ulaşmadan önce her bir bulguyu dikkatlice değerlendirirler.
2. Bazı durumlarda direkt olarak sonuca ulaşabilirler.
3. Tümevarım ve tümdengelim yöntemini araştırılan konuya göre en iyi şekilde kullanabilirler.
4. Analiz ve sentez güçleri yüksek olduğundan, kavrayış yoluyla sonuca aniden ulaşma kapasiteleri yüksektir (Davaslıgil, 1990, s.213).

#### **2.7.6. Kişisel Özellikleri**

Üstün yetenekliler hedef odaklıdır. Başladıkları işi bitirmek için gerekli çalışmalarını dikkatli ve detaylı ele alarak sonuca ulaşmaya çalışırlar. Motive oldukları işe büyük enerji harcarlar. İşlerini yaparken yaptıkları hataları fark edip bunları düzeltme yoluna giderler, işlerini yaparken büyük bir sabırla çalışırlar, yaşamlarında kararlıdır. Diğer yandan mükemmeliyetçi kişilik yapıları vardır. Mükemmeliyetçi yapıları gelişimlerinin eşzamanlı olmamasından kaynaklıdır. Arkadaşlık ilişkilerinde oldukça samimilerdir ve dost canlısıdır (Silverman, 1993). Üstün yeteneklilerin belirgin olumlu özelliklerine rağmen tüm üstünlerin çeşitli kişilik bozukluklarından arınık olduğu veya belirtilen özelliklerin, hepsinde kesinlikle bulunduğu anlamına gelmez. Fakat belirtilen olumlu özelliklerin yaşıtlarına oranla üstünlerde daha fazla bulunduğu kolayca söylenebilir (Davaslıgil, 2004).

Ataman, yaptığı çalışmalar sonucunda üstünlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Ataman, 1996).

### **2.7.6.1. Yaratıcılık Alanında Gösterdikleri Yetenekler**

1. Karşılaştıkları problemlere, özgün çözümler bulurlar.
2. Düşüncelerinde özgün ve radikallerdir.
3. Keskin ve derin bir mizah anlayışları vardır.
4. Estetik duyguları gelişkin olup bu yeteneklerini yaptıkları işlere aktarırlar.

### **2.7.6.2. Öğrenme Anlayışları**

1. Farklı konularda derinlemesine bir bilgi edinme anlayışları vardır, bilgiyi sentezleyerek geniş bir entelektüel bilgiye sahiptirler.
2. Bilgiyi derinlemesine öğrendikleri için hatırlama ve uygulamada başarılıdırlar.
3. Birbirinden farklı konulardaki bilgileri sentezleyerek, ortaya yeni bir bilgi çıkartırlar
4. Dikkat düzeyleri ve kavram güçleri yüksektir.
5. Yaşıtlarından farklı olarak düşüncelerini uzun cümlelerle ifade edebilme ve durumun özünü açıklayabilme yeteneğine sahiptirler.
6. Buldukları sınıflardan daha üst sınıflardaki öğrencilerin bilgilerine sahiptirler.

### **2.7.7 Liderlik Özellikleri**

Üstün yetenekli öğrenciler, buldukları sosyal ortam içinde belirgin liderlik özellikleri gösterirler.

Bazı özellikleri şöyle sıralanır:

1. Zeka kapasiteleri yüksek olup, geleceğe dair öngöründe bulunma yetenekleri oldukça yüksektir.
2. İlişki kurma ve bu ilişkileri geliştirme yetenekleri oldukça yüksektir.
3. Karşıdaki insanlara anlayışlı olma ve empati kurma yetenekleri gelişkindir.
4. Sorumluluk bilinçleri yüksektir.
5. Bir gruba girme liderlik etme ve grup üyelerini koruyup kollama yetenekleri yüksektir.
6. Farklı ortamlara ve durumlara uyum sağlama kapasiteleri yüksektir.
7. Akranları ve büyükleri tarafından beraber çalışılmak istenen insanlardır.
8. Atılgan bir ruha sahiptirler.
9. Yaşıtları arasında sözü dinlenen ve görüşlerine değer verilen insanlardır.
10. Çalışmalarında duygusal davranmadan objektif bir tutum takınırlar.

11. Çalışma arkadaşlarının potansiyelini ortaya çıkarmakta teşvik edicilerdir.
12. Yaşamlarında ve buldukları ortamlarda kendilerinden emin bir tutumları vardır (Ersoy ve Avcı, 2001 s.198).

## **2.8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitilmesinde Uygulanan Başlıca Yöntemler**

### **2.8.1. Okula Erken Başlatma**

Okula erken başlatma, çocuğun okula yaşından önce başlatılmasıdır. Bu yöntemde üstün yetenekli olduğu tespit edilen çocuk yaşlarından 1-2 yaş önce okula başlatılır. Bu yöntemi savunanların ileri sürdükleri temel düşünce üstün olan çocuğun erken okula başlatılmaması durumunda çocuğun gelişimine ket vurur. Bu düşünce ilk bakışta doğru olarak görülse de çocuğun diğer gelişim alanlarında yeterince gelişmemiş olması bedensel, toplumsal ve duygusal gelişiminde çeşitli sıkıntıların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Böylesi bir durumda çocuk okuldan soğuyabilir, sosyal iletişimde sıkıntılar ortaya çıkabilir. Yaşıtlarıyla birlikte olmadığı için yetersizlik duygusuna bağlı olarak düşük benlik algısı oluşabilir (Özsoy, Saldıroğlu ve Sever, 1991, s. 21).

Okula erken başlatma, öğrencinin alacağı programlarda, yaşlarından ileri olduğu durumlarda kullanılan yöntemlerden biridir. Bu uygulamanın çeşitli şekillerde uygulamaları bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını sıralayacak olursak, okula erken başlama, daha üst sınıflara atlatma, ileri olduğu dersleri daha üst sınıflarla birlikte alma, çeşitli seminerler alma veya kurslara katılma şeklinde olmaktadır. Ekonomik olması yönüyle üstün yeteneklilerin eğitilme sürecinin tarihsel olarak ciddi olarak ele alınması sürecinde ilk uygulanan yöntemdir. Günümüzde geçen tarihsel süreç içerisinde, kaydedilen gelişmeler ve artan imkanlarla paralel bu yöntem en azından üstün yeteneklilerin eğitiminde önemli mesafeler kaydetmiş ülkelerde çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Alanla ilgili çalışmalar yapan bilim insanları tarafından eleştiriler çeşitli şekillerde dile getirilmiştir.

Bu eleştiriler şunlardır:

1. Üstün çocukların zihinsel gelişimleri bedensel gelişimlerinden daha hızlı olmaktadır. Dolayısıyla yaşlarından hızlı ve daha fazla bilgiyi öğrenirler. Buna bağlı olarak öğrenme hızlarına göre düzenlenmiş kişilerle birlikte uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

2. Çocuklar, sınıf atlatıldıkları takdirde kendilerinden büyük çocuklarla ilişki kurmaları zorlaşabilir.
3. Bu durum özellikle yüksek öğretimde daha fazla sorunlar doğurabilir.
4. Yüksek öğretimde karşı cinsle ilişki kuramama durumlarıyla fazlaca karşılaşılabilirler. Kendini ifade etmede ortaya çıkacak sorunların çocukların içe dönmelerine veya başka sorunlarla uğraşma durumu yaratır (Enç, 1979 ).

### **2.8.2. Sınıf Atlatma**

Bir üst sınıfa atlatılacak öğrenciler yaşitlarına göre daha üst bilişsel yapıya sahip olan çocuklardır. Fakat bir çocuğu üst bir sınıfa almadan önce bazı sınavlara tabii tutmak ve eksikliklerini belirlemek çocuk için yapılacak ek çalışmaların belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Çocuk bir üst sınıfa geçirilirken sadece bilişsel gelişmişliğine bakmak çeşitli sıkıntılar doğuracaktır. Çocuğun bu tür sıkıntılarla karşılaşmaması için duygusal gelişim düzeyini de göz önünde bulundurulmalıdır (Baykoç, 2011, s. 291). Öğrencinin zeka bölümünün 130 olmasının yanında, diğer gelişim özellikleri de önemlidir. Bu süreçte yapılan gözlemlerde öğrencinin el-göz koordinasyonuna, kesip-yapıştırma işlemlerindeki başarısına, sağlık alanında bir sorununun olup olmasına, duygusal ve sosyal gelişiminin uygun olmasına özellikle, dikkat edilmesi önemlidir (Davaslıgil, 1995). Sınıf atlatma yöntemi uygulanırken çok dikkatli olunması gerekir. Çocuk diğer yönlerden yeterince olgunlaşmamış ise bazı sıkıntılar ortaya çıkabilir. Dolayısıyla bu yöntemin en sıkıntılı yönü çoğun sadece zihinsel gelişimine bakılarak bedensel ve duygusal gelişimi farklı olanların içine konularak eğitmeye mecbur bırakılmasıdır. Bu durum çocukta giderilmesi zor yaralanmalara sebebiyet verebilmektedir. Yöntemin avantajı ise artı bir masrafa gerek duyulmadan uygulanabilmesidir (Smutny, 2001, s. 75).

### **2.8.3. Ders Atlatma**

Ders atlatma, üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılan önemli yöntemlerden biridir. Öğrencinin ileri olduğu dersleri üst sınıflarla birlikte alması, diğer derslerini kendi sınıfındaki arkadaşlarıyla alması, şeklinde uygulanan bir yöntemdir. Öğrenci böylelikle iyi olduğu alanlarda ilerleme gösterirken, diğer derslerde kendi yaşitlarıyla, dolayısıyla kendi gelişim döneminin özelliklerine uygun yaşantılar geçirecektir (Davaslıgil, 1995, s. 237). Ders atlatma yöntemi üstün yetenekliler için uygulanan yöntemlerden en verimli yöntemlerden biri olarak bilinmektedir. Öğrenciye ileri olduğu alanlarda kendini geliştirme fırsatı verirken, akranlarıyla

aynı olduğu gelişim alanlarında gelişim özelliklerine uygun ilerleme fırsatı vermektedir (Özsoy, 1989). Bu yöntemin en büyük avantajlarından biri özel bir masrafa veya özel araç-gereçlere gerek kalmadan eğitim öğretim yapılabilmesidir (Akkanat, 1999, s.187).

#### **2.8.4 . Türdeş Sınıflar**

Türdeş sınıflara dayanarak yapılan eğitimin kendi içinde birçok olumlu yönleri vardır. Türdeş sınıflar oluşturulurken temel olarak iki yöntem uygulanmaktadır. Bu yöntemlerden birincisi öğrencileri zeka bölümlerine göre gruplamaktır. Bu yöntemde zeka bölümleri arasında on puan kadar fark olan öğrenciler bir araya getirilir. Kullanılan ikinci yöntem ise, öğrencilerin kullanılacak yetenek testleri aracılığıyla yeteneklerine göre ayrılmasıdır. Böylece her öğrenci yeteneklerine göre farklı gruplarda yer alarak, kendini geliştirme fırsatını yakalamış olur.

Yöntemin kendine göre bazı sakıncaları şunlardır:

1. Üstün olarak belirlenen çocuklar ayrı sınıflara konulduklarında diğer sınıflarda bulunan arkadaşlarına yönelik küçümseyici tavırlarda bulunabilirler.
2. Üstüncü ve bencil tutumlar geliştirebilirler.
3. Diğer sınıflarda bulunan akranlarıyla iletişim sıkıntısı çekebilirler.
4. Kendi içlerinde sınıflandırılmaları, yıpratıcı bir rekabete sürüklenmelerine sebep olabilmektedir (Çağlar, 1978, s. 9-15).

Türdeş sınıf uygulamasının farklı şekillerde uygulamaları da bulunmaktadır. Okula yeni başlayan öğrencilere çeşitli testler ve sınavlar uygulayarak öğrencileri, A;B;C şeklinde kümeler ayırarak her kümenin özelliğine göre ders programı uygulanmaktadır (Enç, 1979, s.23 ). Bu yöntem 20. Yüzyılın başından beri değişik şekillerde uygulanmaktadır. Bu yöntemin en çok uygulananı tam gün ya da geçici kümelemedir. Bu yöntemde normal sınıflarında eğitime devam eden üstün yetenekli öğrenciler, haftanın belli saatlerinde sınıflarında alınarak, bir uzman öğretmenin ya da bir koordinatör tarafından çalıştırılmasıdır (Ataman,1996, s.165-167).

Program uygulanırken program zenginleştirilmiş olmalıdır. Pilot uygulamalar şeklinde uygulanmalıdır. Öğrenciler haftanın bir günü sınıflarından alınarak, uzman öğretmen tarafından veya bölge koordinatörünün kontrolünde eğitime tabi tutulurlar (Davaslıgil, 1995, s.238). Haftanın belli günlerinde ve saatlerinde yapılan bu çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin birlikte zaman geçirmelerine olanaklı kılacak, çeşitli yeteneklerini

geliştirmelerine olanak sağlayarak, yaratıcılık, yüksek seviyede düşünme becerileri ve çeşitli projeleri geliştirmelerine fırsat tanıyarak, sosyalleşmelerinde ön açıcı olacaktır (Ersoy-Avcı, 2001, s.204).

### **2.8.5. Program Zenginleştirme**

Program zenginleştirme, öğretmenin sınıfın var olan programına bağlı kalarak, üstün yetenekli çocukların ihtiyacına göre zenginleştirmesidir (Dağlıoğlu, 1995, s. 51). Program zenginleştirme normal eğitim programlarına farklı etkinliklerin eklenmesiyle, süreç içeriğin yapılandırılarak hedeflere ulaşılmasına yönelik, etkin bir yöntemdir (Ataman,1996, s.165-167). Zenginleştirme programı yapılırken, yatay ve dikey olmak üzere iki şekilde programın içeriği yapılandırılmaktadır. Yatay yapılandırmada etkinlik ve ders türünü artırma söz konusudur. Dikey yapılandırma, yataya göre daha detaylı ve etkili bir yapılandırma şeklidir. Zenginleştirme 1930'lu yıllardan beri üstünlerin eğitiminde kullanılan bir yöntemdir (Ersoy ve Avcı, 2001, s.204).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılan, süreç ve içeriğe yönelik etkinlikleri barındıran, hedeflere etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayan en etkili yöntemlerden biridir. Süreçten kastedilen; Öğrencilerin genel olarak farklı yönlerinin gelişmesini sağlayan uygulamalar, projeler ve etkinliklerdir. Zenginleştirme kesinlikle programın belli alanlarında farklılaştırmalar anlamına gelmemektedir. Hafta sonları gezileri, mesleki etkinlikler, bilim ve kültürün yaratılmasına yönelik etkinlikler, okullarda siyaset ve hukuka yönelik yapılacak aktiviteler, örneğin kurulacak sahte mahkemeler, yapılacak tartışmalarla öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik üst düzey çalışmalar kast edilmektedir (Davashgil,1995, s.236).

Yöntemin en önemli yararları şu şekilde sıralanır:

1. Üstün veya Özel yetenekli bireyleri akranlarından ayırmadığı için bütünsel ve topluma uygun bir şekilde gelişmesine olanak tanır.
2. Öğrenciler öğrenmede ileri oldukları alanlarda kendi öğrenme hızlarında öğrenirken, diğer alanlarda akranlarıyla birlikte zaman geçirmeleri sağlanmış olur.
3. Daha esnek ve yaşamda daha uyumlu olmalarını sağlar.
4. Çocuklar arasında ayrımcılık yapılmadığı için aileler arasında destek görür (Akkanat, 1999, s.187 ).



### 2.8.6. Özel Sınıflar

Üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılan yöntemlerden biride özel sınıf uygulamasıdır. Özel sınıf oluşturulurken öğrenci sayısı yirmiye geçmemelidir. Sınıfların özel araçlarla donatılması ve özel programların uygulanması, küçük grup çalışmalarıyla öğrenmelerin üst düzeye çıkartılması, öğrencilerin öğrenmelerinde doyum yaşaması amaçlanır. Öğrencilerin, ders dışı etkinliklerinde normal sınıflarla işbirliği yapması, öğrencilerin sosyalleşmelerinde etkili olur. Bütün bunlar yapılırken öğretmenin alanında uzman olması, düzenlemelerin iyi yapılması gerekir. Aksi durumda yapılan çalışma içerikten yoksun boş bir uygulanmadan başka bir durum ifade etmez (Tekbaş, 2004, s.34).

Yöntemin başlıca yararları ve sakıncaları şu başlıklar altında incelenir:

#### **Yararları:**

1. Üstün çocukların eğitimi için gerekli bütün unsurların bir arada olması; örneğin öğretmen ve programlar.
2. Birbirine benzeyen çocukların bir arada olması aralarındaki ilişkiyi arttırdığından proje ve diğer çalışmalarda daha başarılı olmalarını sağlar.
3. Çocukların kendi öğrenme hızında ilerlemesine olanak tanınması, öğrenme doyumunu arttırması.
4. Her bir öğrencinin kendi bireysel çalışmasına olanak tanınması.

#### **Sakıncaları:**

1. Üstün olarak belirlenmiş çocukları bir araya toplamak, akranlarından ayrı düşmelerine sebep olmakla birlikte, çocuklarda gurur ve kibirin oluşmasına sebep olabilmektedir.
2. Çocuklar bir alanda üstün seçilirken yaptıkları bütün çalışmalarda veya yeteneklerde üstün bir performans beklentisine girilmektedir.
3. Kendi yaşlılarından soyutlanmaktadır.
4. Maliyeti yüksek bir eğitimidir (Akkanat, 1999, s.187).

### 2.8.7. Bireysel Öğretim

Teknolojik gelişmelerin eğitime yansmasıyla birlikte, bireysel eğitim olanakları artmaktadır. Bu duruma paralel olarak, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri de boyut kazanmaktadır. Bireysel öğretim, zeka bölümü 160-170 olan ve bu zeka bölümündeki öğrenciye fazla

rastlanamayacak küçük yerleşim yerlerinde yaşayanlar için uygun bir yöntemdir. Burada dikkat edilecek nokta, öğrencinin bütün eğitiminin belli çalışmaların etrafında toplanmamasıdır (Enç, 1995).

### 2.8.8. Özel Okullar

Üstün ve özel yetenekli çocukların belirli amaçlar doğrultusunda toplanıp eğitilmesi için oluşturulmuş okullardır. Ülkemiz de Fen Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Türk eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesi, bu amaçlarla kurulmuş okullardır. Bu tür okulların tarihsel olarak ilk örneği Enderun' dur. Dünyada bu amaçla kurulmuş önemli okullar bulunmaktadır. Örneğin Almanya'da "Begabenschuhle", Birleşik Amerika'da, Hunters High school dur (Akkanat,1999, s. 184). Üstün zekalı ve yetenekli çocukları eğitmek için açılan okullar ilkokuldan liseye kesintisiz eğitim vermek için kurulabilir. Bu tarz okullar genellikle büyük şehirlerde veya yakınında açılır. Öğrenciler tüm ülkeden seçilir. Çeşitli testlerle 130 ZB' ye sahip öğrenciler alınır. Program ve diğer öğrenme ortamları üstün yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenir. Yöntemin en büyük sakıncası öğrencileri normal öğrencilerden soyutlamasıdır. Bu yöntem dünyada gittikçe terk edilmektedir (Çağlar, 1978, s. 9-15).

Bu okulların önemine değinenler şu noktalara dikkat çekmektedirler:

1. Üstün yeteneklilere yönelik düzenlenmiş bir okul istenirse ilkokuldan ortaöğretimin sonuna kadar bütünsel olarak planlandığından öğrencinin öğrenme hızı dikkate alınarak, yaratıcı gücü ve diğer öğrenmeleri geliştirilebilir.
2. Ülke genelinde toplanacak üstün çocukların bu okullarda yatılı kalarak okumaları ve bir arada olmaları sağlanabilir.
3. Bu okullar bütünsel bir planlamayla çocukların çok yönlü gelişmelerine olanak tanıyabilir. Resim, müzik, işlik vb. atölyeler oluşturularak çocukların çok yönlü gelişmeleri sağlanabilir.
4. Yetenekleri benzer olan çocukların, toplumla ve birbirleriyle olan ilişkileri geliştirilebilir.
5. Okul olanakları daha çok yaşayarak ve pratik yaşam üzerine geliştirilebilir.
6. Özel okulların yararları ve sakıncalarını şöyle sıralayabilir (Akkanat,1999, s.184-185).

Bu okulların yararları ve sakıncaları şunlardır:

**Yararları:**

1. Öğrenmeler daha bütünsel ve hızlıdır.
2. Çocukların kendi gibi olanlarla birlikte olmaları, onları yalnız olmaktan kurtarır
3. Öğrenme ve diğer ihtiyaçlarını daha hızlı karşılayabilirler.
4. Öğrenme ortamı düzenlendiğinde öğrenmeler daha derin ve geniş olur.
5. Öğrenmeler özel olarak seçildiğinden başarı ve performans artar.
6. Kendi öğrenme hızlarında öğrenirler.
7. Ülkenin kırsal alanları da dahil her bölgesinde uygulanabilir.

**Sakıncaları:**

1. Yaşlılarından ayrıldıkları ve eğitimleri için özel bir alan oluşturulduğu için toplumla uyumları sıkıntılı olabilir.
2. Erken dönemde belirli alanlara kanalize edilmeleri ilerde bazı problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir.
3. Akranlarına ve topluma katkılarında azalma olabilir.
4. Diğer öğrenmeler içinde en pahalı olanıdır (Enç, 1995).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç araştırılan durumu değiştirmeye kalkmadan gözlemlemektir (Karasar, 1995). Araştırmada bu modele uygun olarak, örneklem grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitli demografik değişkenler ve kişisel özellikler bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kocaeli İli Gebze İlçesi Mualim Köy'ünde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Türk Eğitim Vakfı bünyesinde bulunan, Türk Eğitim Vakfı Özel İnanç Türkeş Lisesi'nde 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllarında öğrenim gören 14-19 yaşları arasında 138 kız 149 erkek toplam 287 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Otrar (2006) tarafından geliştirilen 99 maddelik 'Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği' ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler anketi kullanılmıştır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada bir anket bir ölçek kullanılmıştır. Bunlardan Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖM-M), öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Anket, araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

##### 3.3.1. Anket

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ankette toplamda on dört soru ve bu soruların alt değişkenleri bulunmaktadır. Ankette öğrencilerin sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerin yanı sıra, yaşadığı alanda internet olup olmadığı, ders çalışırken yardım aldığı kaynaklar, bir günde kaç saat derse zaman ayırdığı, derse ayrılan bu zamanın

günün hangi aralığında olduğu, ders çalışmaya uygun mekanın olup olmadığı, akademik bir yarışmada herhangi bir derecesi olup olmadığı, herhangi bir sanat dalıyla ilgilenip ilgilenmediği ve okulda herhangi bir kulübe üye olup olmadığını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

### **3.3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği**

Beşli likert tipinde kendini rapor etmeye (Self-report) dayalı biçimde Dunn'un öğrenme stili kuramına uygun olarak hazırlanan ölçek Otrar (2006) tarafından 909 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma ile geliştirilmiştir. Faktör analizi sürecinde meydana gelen madde eliminasyonlarının ardından 99 adet olarak şekillenen maddelerin toplam sekiz faktörde toplandığı, açıklanan toplam varyans miktarının yaklaşık %56 olduğu saptanmıştır. Bu faktörler sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, sebat ve zaman olarak isimlendirilmiştir. Öte madde-toplam ve madde kalan korelasyonları anlamlı ve maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Güvenilirlik analizlerinde iç tutarlık için yapılan analizlerde Cronbach's Alpha katsayısı maksimum ,95 olarak hesaplanmış, test tekrar test korelasyonları ise  $p < ,001$  düzeyinde anlamlı ( $r_{\min} = ,406$ ;  $r_{\max} = ,997$ ) bulunmuştur (Otrar, 2006).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okul idaresiyle görüşülüp gerekli izinler alınıp ölçek uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı kısaca açıklanıp, sonuçların hangi amaçlarla kullanılacağı, anket sonuçlarının hiçbir şekilde başkalarıyla paylaşılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Anket ve ölçeklerin önemli bir kısmı okulda etüt saatinde öğrencilerin toplu bulunduğu saatte, bir etüt görevlisi, bir rehber öğretmen ve araştırmacının gözetiminde uygulanmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçek Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ölçeği puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, annenin ve babanın eğitim düzeyi, ailedeki kişi sayısı, internet imkanına sahip olup olmama durumu, yararlanılan kaynak ve öncelik sıralaması, ders çalışma mekanı, derece

alma, sanat, kulüp ve bir günde ders çalışmaya ayrılan süre ve çalışma zamanı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için  $\bar{x}$ ,  $s_s$ , değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, derece alma ve kendine ait çalışma odası olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evdeki kişi sayısı, bir günde ders çalışma saatine ayrılan süre, ders çalışma zamanı ve sanat değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffe testi,
4. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p < 05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda kişilerden toplanan anketlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına kısa açıklamaları ile birlikte yer verilmiştir. Daha sonra ise anket ile elde edilen veriler araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

#### 4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 1 Yaş Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Yaş	<i>f</i>	%
14-15	102	35,5
16-17	129	44,9
18-19	56	19,5
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkeni incelendiğinde en fazla öğrencinin %44,9 ile 16-17 yaş aralığında yer aldığı görülürken bunu %35,5 ile 14-15 yaş aralığındaki öğrenciler takip etmekte ve en az öğrenci de 18-19 yaş aralığında (%19,5) yer almaktadır.

**Tablo 2 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	138	48,1
Erkek	149	51,9
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni incelendiğinde öğrencilerin birbirlerine yakın sayıda olduğu görülmektedir.

**Tablo 3 Sınıf Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

<b>Sınıf</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Hazırlık	84	29,3
9	63	22,0
10	65	22,6
11	39	13,6
12	36	12,5
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkeni incelendiğinde en fazla öğrencinin %29,3 ile hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 4 Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

<b>Ailede kişi sayısı</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
3	109	38,0
4	141	49,1
5 +	37	12,9
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki kişi sayısı değişkeni incelendiğinde en fazla öğrencinin %49,1 ile 4 kişilik ailelerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 5 Anne Mezuniyet Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

<b>Anne Mezuniyet</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Temel eğitim	80	27,9
Üniversite	155	54,0
Lisansüstü	52	18,1
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim değişkeni incelendiğinde en fazla öğrencinin %54 ile annesi üniversite mezunu öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.



**Tablo 6 Baba Mezuniyet Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Baba Mezuniyet	<i>f</i>	%
Temel eğitim	68	23,7
Üniversite	160	55,7
Lisansüstü	59	20,6
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim değişkeni incelendiğinde en fazla öğrencinin %55,7 ile babası üniversite mezunu öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 7 İnternet Varlığı Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

İnternet varlığı	<i>f</i>	%
Evet	271	94,4
Hayır	7	2,4
Bilgisayar var internet yok	9	3,1
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde internet varlığı değişkeni incelendiğinde öğrencilerin %94,4'ünün evinde interneti olduğu görülmektedir.

**Tablo 8 Yararlanılan Kaynak Ve Öncelik Sıralaması Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Kaynaklar ve sıralaması	Kitap	İnternet	Öğretmen
	<i>f</i> / %	<i>f</i> / %	<i>f</i> / %
Tercih etmem	33 / 11,5	16 / 5,6	52 / 18,1
1. Sırada tercih ederim	85 / 29,6	167 / 58,2	43 / 15,0
2. Sırada tercih ederim	131 / 45,6	56 / 19,5	50 / 17,4
3. Sırada tercih ederim	38 / 13,2	48 / 16,7	142 / 49,5
Toplam	287 / 100,0	287 / 100,0	287 / 100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ödev yaparken ya da ders çalışırken hangi kaynaklardan ve ne öncelikte yararlandıkları değişkeni incelendiğinde öğrencilerin ilk olarak interneti tercih ettiği ve en son olarak da öğretmeni tercih ettiği görülmektedir.

**Tablo 9 Ders Çalışma Saati Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Ders çalışma saati	<i>f</i>	%
1	74	25,8
2	124	43,2
3+	89	31,0
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük ders çalışma saati değişkeni incelendiğinde en fazla %43,2 ile günde 2 saat çalışan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 10 Ders Çalışma Zamanı Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Ders çalışma zamanı	<i>f</i>	%
Okuldan gelir gelmez	32	11,1
Yemekten sonra	162	56,4
Yatmadan önce	61	21,3
Hafta sonları	32	11,1
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma zamanı değişkeni incelendiğinde en fazla öğrencinin %56,4 ile yemekten sonra ders çalıştığı görülmektedir.

**Tablo 11 Ders Çalışma Mekanı Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

Ders çalışma mekanı	<i>f</i>	%
Var	255	88,9
Yok	32	11,1
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders çalışma mekanına sahip olma değişkeni incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders çalışma mekanına sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 12 Derece Alma Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

<b>Derece alma</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Evet	139	48,4
Hayır	148	51,6
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin dereceye girme değişkeni incelendiğinde birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 13 Sanat Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

<b>Sanat</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Müzik	103	35,9
Edebiyat	59	20,6
Sinema/teyatro	74	25,8
Diğer	51	17,8
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgili oldukları sanat alanları değişkeni incelendiğinde en fazla öğrencinin %35,9 ile müzik alanına ilgi duyduğu görülmektedir.

**Tablo 14 Kulüp Değişkenine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları**

<b>Kulüp</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Evet	268	93,4
Hayır	19	6,6
Toplam	287	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kulübe üye olma değişkeni incelendiğinde öğrencilerin çok büyük oranda bir kulübe üye olduğu görülmektedir.

**Tablo 15 Öğrenme Stilleri Ölçeğine İlişkin İstatistiksel Değerler**

<b>Alt boyut</b>	<b>Min/max</b>	<b>Ortalama</b>	<b>ss</b>
Sosyal	18/90	55,79	8,69
Dokunsal	15/75	53,58	10,88
Görsel	12/60	42,54	7,11
Aydınlatma	10/50	31,36	7,78

Otorite	15/75	42,95	8,57
İşitsel	11/55	32,84	6,52
Zaman	10/50	29,01	7,31
Sebat	8/40	25,57	5,19

Öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğini oluşturan alt boyutlara ait minimum ve maksimum değerlerin yanı sıra puanların ortalama ve standart sapma değerleri yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Tablo incelendiğinde maksimum alınabilecek puanın da dikkate alınmasıyla en yüksek ortalama yüzdesi %71.44 ile dokunsal alt boyutunda yer almaktadır. Ayrıca puanların ortalamadan farklılaşmasının da bu alt boyutta en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Yönelik Analiz Sonuçları

**Tablo 16a. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal	14-15	102	55,89	8,23	<b>G.Arası</b>	191,76	2	95,88	1,27	,282
	16-17	129	56,40	7,85	<b>G.İçi</b>	21435,69	284	75,47		
	18-19	56	54,19	11,02	<b>Toplam</b>	21627,45	286			
	Toplam	287	55,79	8,69						
Dokunsal	14-15	102	53,19	11,22	<b>G.Arası</b>	601,72	2	300,86	2,56	,079
	16-17	129	52,63	9,79	<b>G.İçi</b>	33301,93	284	117,26		
	18-19	56	56,41	12,28	<b>Toplam</b>	33903,65	286			
	Toplam	287	53,58	10,88						
Görsel	14-15	102	41,87	7,12	<b>G.Arası</b>	641,43	2	320,71	6,57	,002
	16-17	129	41,802	6,87	<b>G.İçi</b>	13856,85	284	48,79		
	18-19	56	45,60	6,98	<b>Toplam</b>	14498,28	286			
	Toplam	287	42,57	7,11						
Aydınlatma	14-15	102	30,93	7,17	<b>G.Arası</b>	248,03	2	124,01	2,06	,129
	16-17	129	30,88	7,10	<b>G.İçi</b>	17090,27	284	60,17		
	18-19	56	33,25	9,94	<b>Toplam</b>	17338,31	286			
	Toplam	287	31,36	7,78						
Otorite	14-15	102	43,60	8,58	<b>G.Arası</b>	262,66	2	131,33	1,79	,168
	16-17	129	43,27	7,61	<b>G.İçi</b>	20745,74	284	73,04		
	18-19	56	41,03	10,32	<b>Toplam</b>	21008,41	286			
	Toplam	287	42,95	8,57						
İşitsel	14-15	102	33,43	6,92	<b>G.Arası</b>	48,63	2	24,31	,57	,566
	16-17	129	32,39	6,11	<b>G.İçi</b>	12123,30	284	42,68		
	18-19	56	33,07	6,71	<b>Toplam</b>	12171,94	286			
	Toplam	287	32,84	6,52						

Zaman	14-15	102	29,14	6,30	<b>G.Arası</b>	247,06	2	123,53	2,33	,099
	16-17	129	28,17	7,48	<b>G.İçi</b>	15037,90	284	52,95		
	18-19	56	30,67	8,37	<b>Toplam</b>	15284,96	286			
	Toplam	287	29,01	7,31						
Sebat	14-15	102	25,50	5,00	<b>G.Arası</b>	9,50	2	4,75	,17	,839
	16-17	129	25,47	5,12	<b>G.İçi</b>	7704,48	284	27,12		
	18-19	56	25,94	5,99	<b>Toplam</b>	7713,98	286			
	Toplam	287	25,57	5,19						

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği puanının yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark görsel puanında anlamlı bulunurken ( $F=6,573$ ;  $p<,01$ );, diğer puanlarda istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Görsel puanında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur

**Tablo 16b. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Sosyal	14-15	16-17	-,51	1,15	,657
		18-19	1,6	1,44	,242
	16-17	14-15	,51	1,15	,657
		18-19	2,20	1,39	,114
	18-19	14-15	-1,69	1,44	,242
		16-17	-2,20	1,39	,114
Dokunsal	14-15	16-17	,56	1,43	,696
		18-19	-3,28	1,80	,069
	16-17	14-15	-,56	1,43	,696
		18-19	-3,84	1,73	,027
	18-19	14-15	3,28	1,80	,069
		16-17	3,84	1,73	,027
Görsel	14-15	16-17	,066	,92	,943
		18-19	-3,73	1,16	,001
	16-17	14-15	-,066	,92	,943
		18-19	-3,80	1,11	,001
	18-19	14-15	3,73	1,16	,001
		16-17	3,80	1,11	,001
Aydınlatma	14-15	16-17	,047	1,027	,963
		18-19	-2,31	1,29	,073

	16-17	14-15	-,047	1,02	,963
		18-19	-2,36	1,24	,058
	18-19	14-15	2,31	1,29	,073
		16-17	2,36	1,24	,058
Otorite	14-15	16-17	,33	1,13	,767
		18-19	2,57	1,42	,071
	16-17	14-15	-,33	1,13	,767
		18-19	2,23	1,36	,103
	18-19	14-15	-2,57	1,42	,071
		16-17	-2,23	1,36	,103
İşitsel	14-15	16-17	,88	,86	,305
		18-19	,21	1,08	,845
	16-17	14-15	-,88	,86	,305
		18-19	-,67	1,04	,518
	18-19	14-15	-,21	1,08	,845
		16-17	,67	1,04	,518
Zaman	14-15	16-17	,96	,964	,316
		18-19	-1,53	1,21	,207
	16-17	14-15	-,96	,96	,316
		18-19	-2,50	1,16	,033
	18-19	14-15	1,53	1,21	,207
		16-17	2,50	1,16	,033
Sebat	14-15	16-17	,036	,69	,957
		18-19	-,43	,86	,615
	16-17	14-15	-,036	,69	,957
		18-19	-,47	,83	,570
	18-19	14-15	,43	,86	,615
		16-17	,47	,83	,570

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrenme Stilleri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *görsel* alt boyutu için 18-19 yaşta olanlarla 14-15 ve 16-17 yaşta olanlar arasında 18-19 yaş lehine  $p < ,001$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 17 Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları**

	Kategori	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Sosyal	Kız	138	55,56	9,17	-,42	285	,673
	Erkek	149	56,00	8,25			
	Kız	138	54,83	10,32	1,87	285	,062

Dokunsal	Erkek	149	52,42	11,29			
Görsel	Kız	138	43,39	7,59	1,88	285	,060
	Erkek	149	41,81	6,58			
Aydınlatma	Kız	138	32,09	7,62	1,53	285	,126
	Erkek	149	30,68	7,90			
Otorite	Kız	138	42,73	8,51	-,42	285	,672
	Erkek	149	43,16	8,64			
İşitsel	Kız	138	32,66	6,85	-,44	285	,660
	Erkek	149	33,00	6,21			
Zaman	Kız	138	28,84	7,26	-,36	285	,718
	Erkek	149	29,16	7,37			
Sebat	Kız	138	25,40	5,03	-,54	285	,589
	Erkek	149	25,73	5,35			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği puanının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

**Tablo 18a. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal	Hazırlık	84	55,39	7,45	<b>G.Arası</b>	637,60	4	159,40	2,14	,076
	9	63	57,88	8,17	<b>G.İçi</b>	20989,84	282	74,43		
	10	65	55,70	7,63	<b>Toplam</b>	21627,45	286			
	11	39	56,23	9,53						
	12	36	52,72	11,99						
	Toplam	287	55,79	8,69						
Dokunsal	Hazırlık	84	52,98	10,64	<b>G.Arası</b>	720,60	4	180,15	1,53	,193
	9	63	52,69	10,35	<b>G.İçi</b>	33183,05	282	117,67		
	10	65	52,21	10,75	<b>Toplam</b>	33903,65	286			
	11	39	56,56	10,29						
	12	36	55,77	12,77						
	Toplam	287	53,58	10,88						

Görsel	Hazırlık	84	41,29	7,11	<b>G.Arası</b>	597,68	4	149,42	3,03	,018
	9	63	42,01	7,01	<b>G.İçi</b>	13900,60	282	49,29		
	10	65	42,10	6,92	<b>Toplam</b>	14498,28	286			
	11	39	44,23	7,18						
	12	36	45,55	6,78						
	Toplam	287	42,57	7,11						
Aydınlanma	Hazırlık	84	31,44	6,58	<b>G.Arası</b>	474,95	4	118,73	1,98	,097
	9	63	30,22	7,69	<b>G.İçi</b>	16863,36	282	59,79		
	10	65	30,98	7,31	<b>Toplam</b>	17338,31	286			
	11	39	30,71	8,18						
	12	36	34,55	10,17						
	Toplam	287	31,36	7,78						
Otorite	Hazırlık	84	43,98	8,15	<b>G.Arası</b>	289,14	4	72,28	,98	,417
	9	63	43,34	8,31	<b>G.İçi</b>	20719,26	282	73,47		
	10	65	42,93	7,41	<b>Toplam</b>	21008,41	286			
	11	39	42,05	8,91						
	12	36	40,86	11,17						
	Toplam	287	42,95	8,57						
İşitsel	Hazırlık	84	32,60	6,61	<b>G.Arası</b>	76,37	4	19,09	,44	,776
	9	63	33,38	6,53	<b>G.İçi</b>	12095,56	282	42,89		
	10	65	32,41	6,46	<b>Toplam</b>	12171,94	286			
	11	39	32,33	5,97						
	12	36	33,77	7,13						
	Toplam	287	32,84	6,52						
Zaman	Hazırlık	84	29,39	6,32	<b>G.Arası</b>	669,12	4	167,28	3,22	,013
	9	63	27,95	7,07	<b>G.İçi</b>	14615,8	282	51,82		
	10	65	27,36	7,04	<b>Toplam</b>	15284,96	286			
	11	39	32,23	7,78						
	12	36	29,44	8,80						
	Toplam	287	29,01	7,31						
Sebat	Hazırlık	84	25,34	4,92	<b>G.Arası</b>	102,33	4	25,58	,94	,437
	9	63	25,69	5,38	<b>G.İçi</b>	7611,65	282	26,99		
	10	65	24,93	4,93	<b>Toplam</b>	7713,98	286			
	11	39	25,66	4,68						
	12	36	26,97	6,33						
	Toplam	287	25,57	5,19						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan Öğrenme Stilleri Ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda görsel alt boyutu ( $F=3,031$ ;  $p<,005$ ); zaman alt boyutu ( $F=3,228$ ;  $p<,05$ ); için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Görsel ve Zaman puanları için farklılıkların hangi gruplardan



kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 18b. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Görsel	Hazırlık	9	-,71	1,17	,540
		10	-,81	1,15	,485
		11	-2,93	1,36	,032
		12	-4,25	1,39	,003
	9	Hazırlık	,71	1,17	,540
		10	-,091	1,24	,941
		11	-2,21	1,43	,123
		12	-3,53	1,46	,016
	10	Hazırlık	,81	1,15	,485
		9	,091	1,24	,941
		11	-2,12	1,42	,137
		12	-3,44	1,45	,019
	11	Hazırlık	2,93	1,36	,032
		9	2,21	1,43	,123
		10	2,12	1,42	,137
		12	-1,32	1,62	,415
	12	Hazırlık	4,25	1,39	,003
		9	3,53	1,46	,016
		10	3,44	1,45	,019
		11	1,32	1,62	,415
zaman	Hazırlık	9	1,44	1,19	,231
		10	2,02	1,18	,090
		11	-2,83	1,39	,043
		12	-,051	1,43	,971
	9	Hazırlık	-1,44	1,19	,231
		10	,58	1,27	,647
		11	-4,27	1,46	,004
		12	-1,49	1,50	,322
	10	Hazırlık	-2,02	1,18	,090
		9	-,58	1,27	,647
		11	-4,86	1,45	,001
		12	-2,07	1,49	,166
	11	Hazırlık	2,83	1,39	,043
		9	4,27	1,46	,004
		10	4,86	1,45	,001
		12	2,78	1,66	,095
	12	Hazırlık	,051	1,43	,971
		9	1,49	1,50	,322

	10	2,07	1,49	,166
	11	-2,78	1,66	,095

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrenme Stilleri ölçeği puanlarının sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *Görsel* alt boyutu için 12.sınıf olanlarla hazırlık sınıfı olanlar arasında 12. Sınıf lehine  $p<,001$  düzeyinde; 12.sınıf olanlarla 9. sınıf olanlar arasında 12. Sınıf lehine  $p<,005$  düzeyinde, 12.sınıf olanlarla 10. sınıf olanlar arasında 12. Sınıf lehine  $p<,005$  düzeyinde ve 11.sınıf olanlarla hazırlık sınıfı olanlar arasında 11. Sınıf lehine  $p<,005$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Ayrıca Zaman alt boyutunda 11.sınıf olanlarla hazırlık sınıfı olanlar arasında 11. Sınıf lehine  $p<,005$  düzeyinde; 11.sınıf olanlarla 9. sınıf olanlar arasında 11. Sınıf lehine  $p<,001$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 19. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ailedeki Kişi Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal	3,00	109	56,13	9,84	<b>G.Arası</b>	50,99	2	25,49	,33	,715
	4,00	141	55,36	7,46	<b>G.İçi</b>	21576,46	284	75,97		
	5,00	37	56,37	9,60	<b>Toplam</b>	21627,45	286			
	Toplam	287	55,79	8,69						
Dokunsal	3,00	109	53,72	11,82	<b>G.Arası</b>	62,17	2	31,08	,26	,771
	4,00	141	53,20	9,82	<b>G.İçi</b>	33841,48	284	119,16		
	5,00	37	54,62	12,05	<b>Toplam</b>	33903,65	286			
	Toplam	287	53,58	10,88						
Görsel	3,00	109	42,36	6,70	<b>G.Arası</b>	9,128	2	4,56	,08	,914
	4,00	141	42,64	7,27	<b>G.İçi</b>	14489,15	284	51,01		
	5,00	37	42,89	7,86	<b>Toplam</b>	14498,28	286			
	Toplam	287	42,57	7,11						
Aydınlatma	3,00	109	30,04	7,23	<b>G.Arası</b>	309,32	2	154,66	2,57	,078
	4,00	141	32,08	7,63	<b>G.İçi</b>	17028,99	284	59,96		
	5,00	37	32,48	8,69	<b>Toplam</b>	17338,31	286			
	Toplam	287	31,36	7,78						
Otorite	3,00	109	43,40	8,12	<b>G.Arası</b>	36,59	2	18,29	,24	,781
	4,00	141	42,63	8,62	<b>G.İçi</b>	20971,81	284	73,84		
	5,00	37	42,83	9,76	<b>Toplam</b>	21008,41	286			
	Toplam	287	42,95	8,57						
İşitsel	3,00	109	33,37	5,92	<b>G.Arası</b>	73,20	2	36,60	,85	,425
	4,00	141	32,70	6,61	<b>G.İçi</b>	12098,74	284	42,60		

	5,00	37	31,81	7,78	<b>Toplam</b>	12171,94	286		
	<b>Toplam</b>	287	32,84	6,52					
Zaman	3,00	109	29,17	7,34	<b>G.Arası</b>	38,20	2	19,10	
	4,00	141	28,68	7,24	<b>G.İçi</b>	15246,76	284	53,68	,35
	5,00	37	29,75	7,58	<b>Toplam</b>	15284,96	286		,701
	<b>Toplam</b>	287	29,01	7,31					
Sebat	3,00	109	25,46	5,27	<b>G.Arası</b>	2,43	2	1,21	
	4,00	141	25,66	5,01	<b>G.İçi</b>	7711,55	284	27,15	,04
	5,00	37	25,56	5,76	<b>Toplam</b>	7713,98	286		,956
	<b>Toplam</b>	287	25,57	5,19					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan Öğrenme Stilleri Ölçeği puanlarının Ailedeki kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda tüm alt boyutlar için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 20a. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f, <math>\bar{x}</math> ve <i>ss</i> Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<b>Puan</b>	<b>Grup</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<b>Var. K.</b>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal	Temel Eğitim	80	54,97	7,42	<b>G.Arası</b>	174,25	2	87,12	1,15	,317
	Üniversite	155	56,50	9,63	<b>G.İçi</b>	21453,20	284	75,53		
	Lisansüstü	52	54,90	7,41	<b>Toplam</b>	21627,45	286			
	<b>Toplam</b>	287	55,79	8,69						
Dokunsal	Temel Eğitim	80	54,03	10,81	<b>G.Arası</b>	535,82	2	267,91	2,28	,104
	Üniversite	155	54,32	11,01	<b>G.İçi</b>	33367,83	284	117,49		
	Lisansüstü	52	50,69	10,33	<b>Toplam</b>	33903,65	286			
	<b>Toplam</b>	287	53,58	10,88						
Görsel	Temel Eğitim	80	42,37	6,53	<b>G.Arası</b>	456,26	2	228,13	4,61	,011
	Üniversite	155	43,50	7,42	<b>G.İçi</b>	14042,01	284	49,44		
	Lisansüstü	52	40,09	6,54	<b>Toplam</b>	14498,28	286			
	<b>Toplam</b>	287	42,57	7,11						
Aydınlatma	Temel Eğitim	80	30,48	7,56	<b>G.Arası</b>	92,69	2	46,34	,76	,467
	Üniversite	155	31,81	8,14	<b>G.İçi</b>	17245,61	284	60,72		
	Lisansüstü	52	31,36	7,00	<b>Toplam</b>	17338,31	286			
	<b>Toplam</b>	287	31,36	7,78						
Otorite	Temel Eğitim	80	42,68	9,69	<b>G.Arası</b>	109,90	2	54,9	,74	,475
	Üniversite	155	43,46	8,24	<b>G.İçi</b>	20898,51	284	73,58		
	Lisansüstü	52	41,84	7,69	<b>Toplam</b>	21008,41	286			

	Toplam	287	42,95	8,57						
İşitsel	Temel Eğitim	80	32,56	7,18	<b>G.Arası</b>	42,97	2	21,489	,50	,605
	Üniversite	155	32,71	5,77	<b>G.İçi</b>	12128,96	284	42,708		
	Lisansüstü	52	33,65	7,54	<b>Toplam</b>	12171,94	286			
	Toplam	287	32,84	6,52						
Zaman	Temel Eğitim	80	28,91	7,08	<b>G.Arası</b>	8,04	2	4,02	,07	,928
	Üniversite	155	28,94	7,63	<b>G.İçi</b>	15276,92	284	53,79		
	Lisansüstü	52	29,36	6,75	<b>Toplam</b>	15284,96	286			
	Toplam	287	29,01	7,31						
Sebat	Temel Eğitim	80	25,42	5,21	<b>G.Arası</b>	28,64	2	14,32	,52	,590
	Üniversite	155	25,43	5,19	<b>G.İçi</b>	7685,33	284	27,06		
	Lisansüstü	52	26,25	5,19	<b>Toplam</b>	7713,98	286			
	Toplam	287	25,57	5,19						

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği puanının Anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark görsel puanında anlamlı bulunurken ( $F=4,614$ ;  $p<,05$ ); diğer puanlarda istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Görsel puanında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 20b. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Görsel	Temel Eğitim	Üniversite	-1,12	,96	,245
		Lisansüstü	2,27	1,25	,070
	Üniversite	Temel Eğitim	1,12	,96	,245
		Lisansüstü	3,40	1,12	,003
	Lisansüstü	Temel Eğitim	-2,27	1,25	,070
		Üniversite	-3,40	1,12	,003

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrenme Stilleri ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *Görsel alt* boyutu için üniversite mezunu olanlarla, lisansüstü mezunu olanlar arasında üniversite mezunu olanlar lehine  $p<,001$  düzeyinde; gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 21a. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

		<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal	Temel Eğitim	68	53,45	7,94	<b>G.Arası</b>	486,35	2	243,17	3,26	,040
	Üniversite	160	56,54	8,32	<b>G.İçi</b>	21141,10	284	74,44		
	Lisansüstü	59	56,44	10,08	<b>Toplam</b>	21627,45	286			
	Toplam	287	55,79	8,69						
Dokunsal	Temel Eğitim	68	53,88	10,94	<b>G.Arası</b>	138,68	2	69,34	,58	,559
	Üniversite	160	53,96	10,74	<b>G.İçi</b>	33764,96	284	118,89		
	Lisansüstü	59	52,22	11,26	<b>Toplam</b>	33903,65	286			
	Toplam	287	53,58	10,88						
Görsel	Temel Eğitim	68	42,26	7,27	<b>G.Arası</b>	147,12	2	73,56	1,45	,235
	Üniversite	160	43,15	6,99	<b>G.İçi</b>	14351,16	284	50,53		
	Lisansüstü	59	41,35	7,21	<b>Toplam</b>	14498,28	286			
	Toplam	287	42,57	7,11						
Aydınlatma	Temel Eğitim	68	30,91	8,00	<b>G.Arası</b>	160,56	2	80,28	1,32	,267
	Üniversite	160	31,01	7,55	<b>G.İçi</b>	17177,75	284	60,48		
	Lisansüstü	59	32,83	8,10	<b>Toplam</b>	17338,31	286			
	Toplam	287	31,36	7,78						
Otorite	Temel Eğitim	68	42,61	8,71	<b>G.Arası</b>	17,22	2	8,61	,11	,890
	Üniversite	160	42,95	8,93	<b>G.İçi</b>	20991,18	284	73,91		
	Lisansüstü	59	43,35	7,43	<b>Toplam</b>	21008,41	286			
	Toplam	287	42,95	8,57						
İşitsel	Temel Eğitim	68	31,29	6,61	<b>G.Arası</b>	305,54	2	152,77	3,65	,027
	Üniversite	160	32,93	6,40	<b>G.İçi</b>	11866,39	284	41,78		
	Lisansüstü	59	34,38	6,44	<b>Toplam</b>	12171,94	286			
	Toplam	287	32,84	6,52						
Zaman	Temel Eğitim	68	29,80	7,19	<b>G.Arası</b>	240,59	2	120,30	2,27	,105
	Üniversite	160	28,20	7,43	<b>G.İçi</b>	15044,36	284	52,97		
	Lisansüstü	59	30,27	6,93	<b>Toplam</b>	15284,96	286			
	Toplam	287	29,01	7,31						
Sebat	Temel Eğitim	68	25,19	4,76	<b>G.Arası</b>	107,73	2	53,86	2,01	,136
	Üniversite	160	25,30	4,91	<b>G.İçi</b>	7606,25	284	26,78		
	Lisansüstü	59	26,77	6,22	<b>Toplam</b>	7713,98	286			
	Toplam	287	25,57	5,19						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan Öğrenme Stilleri Ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sosyal alt boyutu ( $F=3,267$ ;  $p<,005$ );

işitsel alt boyutu ( $F=3,656$ ;  $p<,05$ ); için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Sosyal ve işitsel puanları için farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 21b. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
sosyal	Temel Eğitim	Üniversite	-3,08	1,24	,014
		Lisansüstü	-2,98	1,53	,053
	Üniversite	Temel Eğitim	3,08	1,24	,014
		Lisansüstü	,10	1,31	,938
	Lisansüstü	Temel Eğitim	2,98	1,535	,053
		Üniversite	-,10	1,31	,938
İşitsel	Temel Eğitim	Üniversite	-1,63	,93	,081
		Lisansüstü	-3,09	1,15	,008
	Üniversite	Temel Eğitim	1,63	,93	,081
		Lisansüstü	-1,45	,98	,140
	Lisansüstü	Temel Eğitim	3,095	1,15	,008
		Üniversite	1,45	,98	,140

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrenme Stilleri ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *Sosyal* alt boyutu için üniversite mezunu olanlarla temel eğitim mezunu olanlar arasında üniversite mezunu lehine  $p<,005$  düzeyinde; işitsel alt boyutunda ise lisansüstü mezunu olanlarla temel eğitim mezunu olanlar arasında lisansüstü mezunu olanlar lehine  $p<,001$  düzeyinde; gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 22a. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının ders çalışma saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal	1	74	54,64	7,66	<b>G.Arası</b>	556,94	2	278,47	3,75	,025
	2	124	57,38	7,73	<b>G.İçi</b>	21070,50	284	74,19		
	3+	89	54,51	10,34	<b>Toplam</b>	21627,45	286			
	Toplam	287	55,79	8,69						
Dokunsal	1	74	52,36	11,05	<b>G.Arası</b>	230,48	2	115,24	,97	,380
	2	124	53,48	10,73	<b>G.İçi</b>	33673,17	284	118,56		
	3+	89	54,74	10,95	<b>Toplam</b>	33903,65	286			
	Toplam	287	53,58	10,88						
Görsel	1	74	41,50	7,01	<b>G.Arası</b>	115,40	2	57,70	1,13	,321
	2	124	43,00	6,88	<b>G.İçi</b>	14382,88	284	50,64		
	3+	89	42,86	7,50	<b>Toplam</b>	14498,28	286			
	Toplam	287	42,57	7,11						
Aydınlatma	1	74	28,66	7,44	<b>G.Arası</b>	830,57	2	415,28	7,14	,001
	2	124	31,70	7,00	<b>G.İçi</b>	16507,74	284	58,12		
	3+	89	33,12	8,54	<b>Toplam</b>	17338,31	286			
	Toplam	287	31,36	7,78						
Otorite	1	74	41,08	8,87	<b>G.Arası</b>	467,15	2	233,57	3,22	,041
	2	124	44,23	7,71	<b>G.İçi</b>	20541,25	284	72,32		
	3+	89	42,73	9,20	<b>Toplam</b>	21008,41	286			
	Toplam	287	42,95	8,57						
İşitsel	1	74	30,59	6,60	<b>G.Arası</b>	507,633	2	253,81	6,18	,002
	2	124	33,51	5,83	<b>G.İçi</b>	11664,31	284	41,07		
	3+	89	33,77	6,98	<b>Toplam</b>	12171,94	286			
	Toplam	287	32,83	6,52						
Zaman	1	74	27,00	6,75	<b>G.Arası</b>	454,47	2	227,23	4,35	,014
	2	124	29,21	7,48	<b>G.İçi</b>	14830,49	284	52,22		
	3+	89	30,35	7,23	<b>Toplam</b>	15284,96	286			
	Toplam	287	29,01	7,31						
Sebat	1	74	24,67	4,96	<b>G.Arası</b>	149,83	2	74,91	2,81	,062
	2	124	25,41	4,78	<b>G.İçi</b>	7564,15	284	26,63		
	3+	89	26,56	5,78	<b>Toplam</b>	7713,98	286			
	Toplam	287	25,57	5,19						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan Öğrenme Stilleri Ölçeği puanlarının ders çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sosyal alt boyutu ( $F=3,753$ ;  $p<,005$ ); Aydınlatma alt boyutu ( $F=7,145$ ;  $p<,01$ ); otorite alt boyutu ( $F=3,229$ ;  $p<,05$ ); işitsel alt boyutu ( $F=6,180$ ;  $p<,001$ ); zaman alt boyutu ( $F=4,352$ ;  $p<,05$ ) için grupların aritmetik

ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunurken diğer alt boyutları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Alt boyutlarda anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Scheffe testi kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 22b. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ders Çalışma Saati Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Sosyal	1	2	-2,73	1,26	,031
		3+	,13	1,35	,923
	2	1	2,73	1,26	,031
		3+	2,87	1,19	,017
	3+	1	-,13	1,35	,923
		2	-2,87	1,19	,017
Aydınlatma	1	2	-3,04	1,11	,007
		3+	-4,46	1,19	,000
	2	1	3,04	1,11	,007
		3+	-1,41	1,05	,183
	3+	1	4,46	1,19	,000
		2	1,41	1,05	,183
Otorite	1	2	-3,15	1,24	,012
		3+	-1,64	1,33	,219
	2	1	3,15	1,24	,012
		3+	1,50	1,18	,204
	3+	1	1,64	1,33	,219
		2	-1,50	1,18	,204
İşitsel	1	2	-2,92	,94	,002
		3+	-3,18	1,00	,002
	2	1	2,92	,94	,002
		3+	-,25	,89	,771
	3+	1	3,18	1,00	,002
		2	,25	,89	,771
Zaman	1	2	-2,17	1,06	,041
		3+	-3,31	1,13	,004
	2	1	2,17	1,06	,041
		3+	-1,14	1,00	,256
	3+	1	3,31	1,13	,004
		2	1,14	1,00	,256

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrenme Stilleri ölçeği puanlarının ders çalışma saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın *Sosyal* alt boyutu için 2 saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 2 saat



çalışanlar lehine  $p < ,005$  düzeyinde; 2 saat çalışanlarla 3+ saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine  $p < ,005$  düzeyinde; *Aydınlatma* alt boyutu için 2 saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine  $p < ,001$  düzeyinde; 3+ saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 3+ saat çalışanlar lehine  $p < ,001$  düzeyinde; *otorite* alt boyutu için 2 saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine  $p < ,005$  düzeyinde; işitsel alt boyutu için 2 saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine  $p < ,001$  düzeyinde; 3+ saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 3+ saat çalışanlar lehine  $p < ,001$  düzeyinde; *zaman* alt boyutu için 2 saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 2 saat çalışanlar lehine  $p < ,005$  düzeyinde; 3+ saat çalışanlarla 1 saat çalışanlar arasında 3+ saat çalışanlar lehine  $p < ,001$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 23. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Ders Çalışma Zamanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Puan	Grup	<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal	Okuldan gelir gelmez	32	53,15	8,14	<b>G.Arası</b>	409,85	3	136,61		
	Yemekten sonra	162	56,50	8,74	<b>G.İçi</b>	21217,60	283	74,97	1,82	,143
	Yatmadan önce	61	56,18	7,97	<b>Toplam</b>	21627,45	286			
	Hafta sonları	32	54,06	9,87						
Dokunsal	Okuldan gelir gelmez	32	52,84	10,36	<b>G.Arası</b>	79,80	3	26,60		
	Yemekten sonra	162	54,03	10,95	<b>G.İçi</b>	33823,85	283	119,51	,22	,881
	Yatmadan önce	61	53,22	10,73	<b>Toplam</b>	33903,65	286			
	Hafta sonları	32	52,75	11,73						
Görsel	Okuldan gelir gelmez	32	41,18	8,78	<b>G.Arası</b>	119,07	3	39,69		
	Yemekten sonra	162	43,06	6,77	<b>G.İçi</b>	14379,21	283	50,81	,78	,505
	Yatmadan önce	61	42,01	7,02	<b>Toplam</b>	14498,28	286			
	Hafta sonları	32	42,53	7,25						

Aydınlatma	Okuldan gelir gelmez	32	31,71	8,32	<b>G.Arası</b>	353,26	3	117,75		
	Yemekten sonra	162	32,11	7,90	<b>G.İçi</b>	16985,05	283	60,01	1,96	,120
	Yatmadan önce	61	29,31	6,35	<b>Toplam</b>	17338,31	286			
	Hafta sonları	32	31,12	8,70						
Otorite	Okuldan gelir gelmez	32	41,56	7,43	<b>G.Arası</b>	190,26	3	63,42		
	Yemekten sonra	162	42,66	8,70	<b>G.İçi</b>	20818,14	283	73,56	,86	,461
	Yatmadan önce	61	43,55	7,97	<b>Toplam</b>	21008,41	286			
	Hafta sonları	32	44,65	10,00						
İşitsel	Okuldan gelir gelmez	32	33,50	6,71	<b>G.Arası</b>	30,29	3	10,09		
	Yemekten sonra	162	32,58	7,09	<b>G.İçi</b>	12141,65	283	42,90	,23	,872
	Yatmadan önce	61	33,11	5,64	<b>Toplam</b>	12171,94	286			
	Hafta sonları	32	33,00	4,81						
Zaman	Okuldan gelir gelmez	32	31,25	7,67	<b>G.Arası</b>	237,23	3	79,078		
	Yemekten sonra	162	28,66	7,27	<b>G.İçi</b>	15047,73	283	53,172	1,48	,218
	Yatmadan önce	61	28,29	5,89	<b>Toplam</b>	15284,	286			
	Hafta sonları	32	29,90	9,22						
Sebat	Okuldan gelir gelmez	32	27,40	5,06	<b>G.Arası</b>	171,76	3	57,255		
	Yemekten sonra	162	25,61	5,25	<b>G.İçi</b>	7542,22	283	26,651	2,14	,094
	Yatmadan önce	61	25,21	4,65	<b>Toplam</b>	7713,98	286			
	Hafta sonları	32	24,25	5,66						

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan Öğrenme Stilleri Ölçeği puanlarının ders çalışma zamanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda alt boyutlar için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 24 Ders Çalışma Mekanı Değişkenine Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t testi Sonuçları**

	Kategori	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	t-test <i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal	Var	255	55,93	8,67	,86	285	,386
	Yok	32	54,53	8,92			
Dokunsal	Var	255	54,28	10,74	3,10	285	,002
	Yok	32	48,03	10,59			
Görsel	Var	255	43,23	6,87	4,58	285	,000
	Yok	32	37,31	6,97			
Aydınlatma	Var	255	31,72	7,79	2,24	285	,025
	Yok	32	28,46	7,16			
Otorite	Var	255	43,07	8,58	,69	285	,491
	Yok	32	41,96	8,51			
İşitsel	Var	255	33,09	6,63	1,84	285	,066
	Yok	32	30,84	5,22			
Zaman	Var	255	29,18	7,32	1,13	285	,256
	Yok	32	27,62	7,15			
Sebat	Var	255	25,75	5,01	1,64	285	,100
	Yok	32	24,15	6,36			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği puanının ders çalışma mekanı varlığı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark dokunsal, görsel ve Aydınlatma alt boyutlarında anlamlı bulunurken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Oraya çıkan anlamlı farklılığın çalışma mekanı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 25 Derece Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları**

	Kategori	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>T</i>	t-test <i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal	Evet	139	56,64	9,10	1,60	285	,109
	Hayır	148	54,99	8,24			
Dokunsal	Evet	139	53,53	11,00	-,08	285	,936
	Hayır	148	53,63	10,81			
Görsel	Evet	139	42,79	7,17	,52	285	,601

	Hayır	148	42,35	7,08			
Aydınlatma	Evet	139	31,25	7,39	-,23	285	,816
	Hayır	148	31,46	8,15			
Otorite	Evet	139	43,68	8,43	1,39	285	,163
	Hayır	148	42,27	8,67			
İşitsel	Evet	139	33,61	6,44	1,94	285	,053
	Hayır	148	32,12	6,53			
Zaman	Evet	139	28,84	7,68	-,37	285	,705
	Hayır	148	29,16	6,96			
Sebat	Evet	139	25,97	5,18	1,26	285	,207
	Hayır	148	25,20	5,19			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Ölçeği puanının **derece** değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

**Tablo 26. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının sanat Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal	Müzik	103	56,36	7,69	<b>G.Arası</b>	154,00	3	51,33	,677	,567
	Edebiyat	59	54,45	7,85	<b>G.İçi</b>	21473,45	283	75,87		
	Sinema/tiyatro	74	55,68	8,43	<b>Toplam</b>	21627,456	286			
	Diğer	51	56,31	11,54						
Dokunsal	Müzik	103	53,11	11,34	<b>G.Arası</b>	212,10	3	70,70	,59	,619
	Edebiyat	59	52,64	10,93	<b>G.İçi</b>	33691,55	283	119,05		
	Sinema/tiyatro	74	54,94	10,07	<b>Toplam</b>	33903,659	286			
	Diğer	51	53,64	11,13						
Görsel	Müzik	103	42,64	6,53	<b>G.Arası</b>	6,90	3	2,30	,04	,987
	Edebiyat	59	42,27	7,51	<b>G.İçi</b>	14491,37	283	51,20		

	Sinema/tiyatro	74	42,68	7,31	<b>Toplam</b>	14498,28	286		
	Diğer	51	42,60	7,67					
Aydınlatma	Müzik	103	32,62	8,39	<b>G.Arası</b>	308,98	3	102,99	
	Edebiyat	59	29,88	6,13	<b>G.İçi</b>	17029,32	283	60,17	1,71 ,165
	Sinema/tiyatro	74	30,91	8,18	<b>Toplam</b>	17338,31	286		
	Diğer	51	31,17	7,43					
Otorite	Müzik	103	44,04	8,84	<b>G.Arası</b>	209,24	3	69,748	
	Edebiyat	59	42,18	9,84	<b>G.İçi</b>	20799,16	283	73,49	,94 ,417
	Sinema/tiyatro	74	42,70	7,49	<b>Toplam</b>	21008,41	286		
	Diğer	51	42,00	7,87					
İşitsel	Müzik	103	33,76	6,43	<b>G.Arası</b>	220,51	3	73,50	
	Edebiyat	59	31,38	6,45	<b>G.İçi</b>	11951,42	283	42,23	1,74 ,159
	Sinema/tiyatro	74	32,56	6,54	<b>Toplam</b>	12171,94	286		
	Diğer	51	33,05	6,59					
Zaman	Müzik	103	28,64	7,12	<b>G.Arası</b>	27,84	3	9,28	
	Edebiyat	59	29,47	7,01	<b>G.İçi</b>	15257,12	283	53,91	,17 ,915
	Sinema/tiyatro	74	29,06	8,18	<b>Toplam</b>	15284,96	286		
	Diğer	51	29,13	6,84					
Sebat	Müzik	103	25,92	5,06	<b>G.Arası</b>	30,54	3	10,18	
	Edebiyat	59	25,03	4,64	<b>G.İçi</b>	7683,44	283	27,15	,37 ,771
	Sinema/tiyatro	74	25,48	5,07	<b>Toplam</b>	7713,98	286		
	Diğer	51	25,64	6,21					

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan Öğrenme Stilleri Ölçeği puanlarının sanat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda alt boyutlar için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır.

#### 4.3. Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Analizler

**Tablo 27 Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson İlgileşim Katsayısı Sonuçları**

		Dokunsal	Görsel	Aydınlatma	Otorite	İşitsel	Zaman	Sebat
Sosyal	r	,19	,19	,20	,36	,25	,02	,17
	p	,001	,001	,001	,000	,000	,694	,003
	N	287	287	287	287	287	287	287
Dokunsal	r		,74	,11	-,18	-,15	,08	,33
	p		,000	,050	,002	,008	,162	,000
	N		287	287	287	287	287	287
Görsel	r			,15	-,12	-,08	,04	,25
	p			,008	,036	,168	,483	,000
	N			287	287	287	287	287
Aydınlatma	r				,21	,14	,05	,16
	p				,000	,017	,347	,005
	N				287	287	287	287
Otorite	r					,27	,21	,08
	p					,000	,000	,136
	N					287	287	287
İşitsel	r						,12	,16
	p						,041	,005
	N						287	287
Zaman	r							,41
	p							,000
	N							,287

Tablo'da görüldüğü üzere, ÖSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda Sosyal alt boyutu ile Dokunsal alt boyutu ( $r=,191$ ;  $p<,01$ ), Görsel ( $r=,196$ ;  $p<,01$ ), Aydınlatma ( $r=,201$ ;  $p<,01$ ), Otorite ( $r=,367$ ;  $p<,01$ ), İşitsel ( $r=,258$ ;  $p<,01$ ), ve Sebat ( $r=,177$ ;  $p<,01$ ), alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Sosyal ve Zaman alt boyutları arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

Tablo'da görüldüğü üzere, ÖSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda Dokunsal alt boyutu ile Görsel ( $r=,740$ ;  $p<,01$ ), ve Sebat ( $r=,337$ ;  $p<,01$ ), alt boyutları arasında pozitif yönde; Otorite ( $r=,-180$ ;  $p<,01$ ), İşitsel ( $r=,-157$ ;  $p<,01$ ), alt

boyutlarıyla da negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Dokunsal ile Zaman ve aydınlatma alt boyutları arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo'da görüldüğü üzere, ÖSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda Görsel alt boyutu ile Aydınlatma ( $r = ,156$ ;  $p < ,01$ ), ve Sebat ( $r = ,257$ ;  $p < ,01$ ), alt boyutları arasında pozitif yönde; Otorite ( $r = -,124$ ;  $p < ,05$ ), alt boyutuyla da negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Görsel ile Zaman ve işitsel alt boyutları arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo'da görüldüğü üzere, ÖSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda Aydınlatma alt boyutu ile Otorite ( $r = ,216$ ;  $p < ,01$ ), İşitsel ( $r = ,141$ ;  $p < ,05$ ), ve Sebat ( $r = ,163$ ;  $p < ,01$ ), alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Aydınlatma ve Zaman alt boyutları arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo'da görüldüğü üzere, ÖSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda Otorite alt boyutu ile İşitsel ( $r = ,270$ ;  $p < ,01$ ), ve zaman ( $r = ,218$ ;  $p < ,01$ ), alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Otorite ve sebat alt boyutları arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Tablo'da görüldüğü üzere, ÖSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda işitsel alt boyutu ile zaman ( $r = ,121$ ;  $p < ,05$ ), ve Sebat ( $r = ,167$ ;  $p < ,01$ ), alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo'da görüldüğü üzere, ÖSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda zaman alt boyutu ile Sebat ( $r = ,414$ ;  $p < ,01$ ), alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 5.1.SONUÇLAR VE TARTIŞMA

##### 1. Yaşa Göre Değerlendirmeler

Öğrencilerin öğrenme stillerinin yaşa göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyal etkileşim, dokunsallık, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat 18-19 yaş aralığındaki öğrencilerin görsellik puanları 14-15 yaş ve 16-17 yaş aralığındaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu konuda yapılmış farklı çalışmalar buradaki bulguları destekler niteliktedir. Örneğin; Durdukoca ve Arıbaş (2010), öğrencilerin yaşları ile öğrenme stilleri arasındaki farkı anlamlı bulmuşlardır. Yine aynı konuda farklı bir çalışma yapmış olan Numanoglu ve Şen (2007), aynı sonuca ulaşmışlardır. Öğrenme stillerinin yaşa göre anlamlı değişim göstermesinin, yaşamda edinilen deneyimlerin yaşla beraber artmasından ve farklılık gösterebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

##### 2. Cinsiyete Göre Değerlendirmeler

Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyal etkileşim, dokunsallık, aydınlatma, görsellik, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda; örneğin, Bahar (2009), Ateş ve Altun, (2008), Numanoglu ve Şen (2007), Karakış (2006), Koç (2007), Erdoğan (2008), cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde etkili olmadığı saptanmışlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Baran (2000), Ergür (1998), Güven (2004), yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan farklı çalışmalarda öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklı sonuçlara ulaşılmasında, çalışma yapılan grupların kendi öznel koşullarının etkili olduğu düşünülebilir.

##### 3. Sınıf Değişkenine Göre Değerlendirmeler

Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıfa göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyal etkileşim, dokunsallık, aydınlatma, otorite, işitsellik ve sebat alt boyutları



puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucunu yapılan diğer çalışmalarda desteklemektedir. Kaf Hasırcı (2006), ile Arsal ve Özen (2007), sınıf öğretmenliği programlarında eğitim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre öğrenme stillerinin incelenmesinde benzer sonuca ulaşmışlardır. Yine Gül Topuz ve Karamustafaoğlu (2013), fen bilgisi öğretmenliği adaylarının sınıf düzeylerinin öğrenme stillerine etkisinin incelenmesinde de benzer sonuca ulaşılmıştır. Fakat konuyla ilgili yapılan başka çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmüştür. Örneğin, Durdukoca ve Arıbaş (2010), yaptıkları çalışmalarda öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamlı farklılığın sınıf düzeyleri arttıkça işlenen konuların içeriğinin değişmesiyle birlikte öğrencilerin öğrenme stillerinde değişiklikler olduğu sonucu çıkartılabilir. Bu çalışmada anlamlı farklılık 12.sınıf öğrencilerinin görsellik puanları, Hazırlık, 9 ve 10. Sınıf öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 11. Sınıf öğrencilerin zaman puanları, Hazırlık öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrenme stillerinin sınıfa göre anlamlı değişim göstermesinin, sınıf kademesinin artmasıyla beraber üniversiteye geçiş sınavının yaklaşması ve 11. Sınıf öğrencilerinin IB (Uluslararası Diploma ) programının bu sınıftan itibaren başlamasıyla ortaya çıkabilecek kaygı ve motivasyondan kaynaklı olduğu düşünülebilir.

#### **4. Ailedeki Kişi Sayısına Göre Değerlendirmeler**

Öğrencilerin öğrenme stillerinin ailedeki kişi sayısına göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyal etkileşim, dokunsallık, aydınlatma, görsellik, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Açık (2013), tarafından yapılan, Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında, ailedeki kişi sayısının, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkisi anlamlı bulunmamıştır. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlarda bulunmuştur. Örneğin, Pazarlı (2009), tarafından yapılan Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki adlı çalışmada, kardeş sayısı arttıkça öğrenme stilini işitsellik ve zaman alt boyutlarıyla etkilediği sonucuna varılmıştır. Yani kardeş sayısı arttıkça algılama ve zaman yetisi olumsuz etkilenmiştir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak öğrenme stillerinin ailedeki kişi sayısına göre anlamlı değişim göstermemesinin, bu kişiler arası etkileşim biçimi ve yaşanılan alan genişliğine dair yeterli bilginin olmaması nedeniyle güçlü bir değişken olarak karşımıza çıkmadığını düşündürmektedir.

## 5. Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Değerlendirmeler

Öğrencilerin öğrenme stillerinin anne eğitim durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği sosyal etkileşim, dokunsallık, zaman, aydınlatma, otorite, işitsellik, sebat alt boyutları puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrenme stilleri ölçeği görsellik alt boyutu puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Nitekim Gürpınar, Batı ve Tetik (2011)'in Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yaptıkları çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Yapılan farklı çalışmalarda örneğin, Gül Topuz ve Karamustafaoğlu (2013); Gül (2011), benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin görsellik puanları, anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin baba eğitim durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği dokunsallık, görsellik, zaman, aydınlatma, otorite, , sebat alt boyutları puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Açık (2013), tarafından yapılan, Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasında babanın öğrenim durumunun, öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkisi anlamlı bulunmamıştır. Öğrenme stilleri ölçeği sosyal etkileşim ve işitsellik alt boyutu puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Baba eğitim durumu Üniversite ve lisansüstü olan öğrencilerin puanlarının, baba eğitim düzeyi temel eğitim olan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu duruma babanın aile yaşantısında güçlü bir figür olması ve çocukların öğrenme stilleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir.

## 6. Bir Günde Ders Saatine Ayrılan Zamana Göre Değerlendirmeler

Öğrencilerin öğrenme stillerinin bir günde çalışılan ders saatine göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği dokunsallık, görsellik, sebat alt boyutları puanlarının bir günde çalışılan ders saatine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğrenme Stilleri ölçeği sosyal etkileşim, aydınlatma, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında puanlarının bir günde çalışılan ders saatine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Evde ders çalışma saati 2 ve 3 olan öğrencilerin puanlarının genel olarak 1 saat çalışan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olarak saptanmıştır. Gül (2011), tarafından yapılan araştırma sonucunda da 1 saat çalışan öğrencilerin tutum zaman puanlarının, 2 saat, 3 saat ve 4 saat üstü çalışan öğrencilerin

puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. 2 saat çalışan öğrencilerin tutum ve zaman puanları da 3 saat çalışan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır.

## **7. Ders Çalışma Mekânına Göre Değerlendirmeler**

Öğrencilerin öğrenme stillerinin Ders çalışma mekânına göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği sosyal, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutları puanlarının ders çalışma mekanına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu konuda yapılan farklı çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Gül tarafından yapılan (2011), ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi adlı çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenme Stilleri ölçeği, aydınlatma, dokunsallık ve görsellik alt boyutlarında puanlarının ders çalışma mekânına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Evde ders çalışma mekânına sahip olan öğrencilerin daha yüksek olarak saptanmıştır. Toğrul tarafından (2014), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili yaptığı çalışmada kendi odası olan öğrencilerin, çalışma odası olmayan öğrencilere göre başarı oranları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keleşoğlu (2011), tarafından yapılan öğrenme stillerinin akademik özyeterlilikle olan ilişkisi çerçevesinde kendisine ait odası, bilgisayarı ve internet bağlantısı olan öğrencilerin kararlılık alt puanında aldıkları puanlar, olmayanlara göre anlamlı şekilde farklı bulunmuştur.

Yapılan araştırmaların sonucuna bakılarak, kendine ait ders çalışma ortamı bulunan öğrencilerin, kendine ait ders çalışma mekanına olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu düşünülebilir.

## **8. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının İlişkilerinin Değerlendirilmesi**

Öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından Sosyal Etkileşim Puanı yükseldikçe Dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik ve sebat alt boyut puanları yükselmektedir. Ancak zaman, puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir.

Öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından Dokunsallık Puanı yükseldikçe görsellik ve sebat puanları yükselmekte, otorite ve işitsellik alt boyut puanları düşmektedir. Ancak aydınlatma ve zaman puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir.

Öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından Görsellik Puanı yükseldikçe Aydınlatma ve sebat puanları yükselmekte, otorite alt boyut puanları düşmektedir. Ancak işitsel ve zaman puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir.

Öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından Aydınlatma Puanı yükseldikçe otorite, işitsellik ve sebat alt boyut puanları yükselmektedir. Ancak zaman, puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir.

Öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından otorite Puanı yükseldikçe işitsellik ve zaman alt boyut puanları yükselmektedir. Ancak sebat puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmemektedir.

Öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarından işitsel Puanı yükseldikçe sebat ve zaman alt boyut puanları yükselmektedir. Ayrıca Zaman alt boyutu ile sebat alt boyutu arasında da pozitif korelasyona rastlanmıştır. Örencilerde görsellik puanının diğer alt puanlarına göre yüksek olmasında, üstün yetenekli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemini kullandıkları ezberci ve pasif öğrenme yöntemiyle öğrenmeyi anlamlı bulmadıkları; bilginin günlük yaşamda uygulanması, yaşamı değiştirme gücünü kullanmayı önemsedikleri aynı zamanda öğrencilerin çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen proje ödevlerinde başarılı olmaları okullarının eğitimlerinde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine yönelik program hazırlamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

## 5.2 ÖNERİLER

Bu konuda çalışmayı düşünen araştırmacılara öneriler;

- Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin, ortaöğretim kısmında eğitim-öğretim gören öğrencilerin öğrenme stillerini incelemiştir. Farklı kademelerdeki öğrenciler içinde yapılabilir.
- Bu araştırma Kocaeli İli Gebze İlçesi Muallim Köyünü'nde faaliyet gösteren Türk Eğitim Vakfı Özel İnanç Türkeş Lisesi'nde ki, Öğrencilerle sınırlıdır. Bu konuda daha geniş çalışmalar yapmak için çeşitli özel okulların farklı kademelerinde eğitim-öğretim gören üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerle çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada “ Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “anket” kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, bu ölçeklere ek olarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlanarak öğrenciler ile görüşmeler

yapılabilir. Öğrencilerin eğitim gördükleri ortamlarda gözlemlenmeleri, öğretmenleriyle görüşmeler yapılması, Öğrencilerin verdiği cevapların derinlemesine inceleneceği nitel araştırmaların yapılması sonuçların niteliği açısından önemlidir.

#### Öğretmenlere Öneriler;

- Öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi, daha etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasında etkili olacaktır. Öğrencilerin farklı öğrenme süreçlerinin olduğunun bilinmesi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencide öğrenme düzeyini arttıracak, öğretmenlerin mesleki doyumlarını sağlayacaktır.
- Öğrenciler çeşitli mesleklere yönlendirilirken öğrenme stillerinden yararlanmaları, gelecekte iş tatmini ve açısından önemli olacaktır.

#### Öğrencilere Öneriler;

- Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri öğrenmelerinin etki düzeyini arttıracaktır. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda verim arttıkça kendilerine olan güvenleri de artacaktır.
- Öğrenciler derslerine çalışırken, öğrenme stillerinden yararlanarak, hangi derse nasıl çalışacaklarını daha iyi belirleyebilirler.

## KAYNAKÇA

- Açık, S. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Açıkgöz, K.Ü. (1998). *Aktif Öğrenme*. 1. Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*.1. Baskı. İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.
- Akarsu, F. (1991). *Enderun: The Palace School For The Gifted European Council for Hig Ability (ECHA)*, Netherlands.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekliler Çocuklar*. 1. Baskı. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkanat, H. (1990). Üstün veya Özel Yetenekliler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 103,187.
- Akkoyunlu, B. Altun, A. ve Soylu Yılmaz, M. (2008). *Öğretim Tasarımı*. 1. Baskı. Ankara: Maya Yayınları.
- Akkutay, Ü. (1984). *Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi. Osmanlı Ansiklopedisi*. Yeni Türkiye Yayınları (5).
- Alıcıgüzel, İ. (1990). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. 4. Baskı. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Alpas, B. ve Akçakın, M. (2003). Vineland Uyum Ölçeği- Araştırma Formu'nun Doğumdan 47 Aylığa Kadar Olan Bebekler İçin Uyarlama, Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması. *Türk Psikologlar Dergisi*, 18 (52), 57-71.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi: Kuramları ve Yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87, 37-47.
- Atabay, N. (2004). *Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları ile Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Ataman, A. (1996). *Üstün Zekalı ve Özel yetenekli Eğitimimize Bakışlar*.1. Baskı. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ve Öğrenme Tercihleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 1-16,
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. İstanbul: Özel Eğitim YA-PA Yayın Pazarlama.
- Aydın, S. (1994). *Eğitime Farklı Bir Bakış*.1. Baskı. İzmir: TÖV Yayınları.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. 11.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Bahar, H.H. Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları İle Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 69-86.
- Baran, A. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Baykoç, N. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. 1. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Bilgili, A.E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 19 (2) 9-15.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme Stilleri*. 12. Baskı. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bloom, S.B. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyükbaş, N. (1996). Öğrenmeyi Öğretme. *Eğitim Yönetimi Dergisi* 4 (2), 527-529.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları*. 8. Baskı. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Brandt, R. (1990). *The Comfort of Easy Chairs*. Fıra Technical Report.
- Clifford, Morgan F. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çağlar, D. (1978). Üstün Zekalı Çocukların Eğitim ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 19 (3), 9-15.
- Dağlıoğlu, E. (1995). *İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün Çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 43, 21-27.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. s. 231-237.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1994). *Education of The Gifted and Talented*. USA: Allyn and Bacon.
- Demirel, Özcan. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Durdukoca, Ş. F ve Arıbaş, S. (2010). *İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Öğretmen Adaylarının Sahip oldukları Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*. Elazığ: 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Bildiriler Kitabı. s. 517-523.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. 2. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 167 (38), 215.
- Enç, M. (1979). *Özel Eğitimin Tarihçesi Üstün Beyin Gücü Gelişim ve Eğitimleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, s.83.
- Enç, M.(1995). Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 10, 186-187.
- Eraut, N. (2006). *Feedback Learning in Healt and Social Care*, 5 (3), 111-118.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim Öğrenme Öğretme*. 14. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Ş. (2008). *Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergür, D. O. (1998). Hacettepe Üniversitesi Dört yıllık Lisans Programındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stillerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 25 (118), 57-66.
- Eric, D. (1990). *Giftedness and The Gifted: What's It All About*. ERIC, ED321 481.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 8. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ersanlı, K. ve Uzman, K. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. 1. Baskı. İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement* 6 (4), 50-72.



- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. 1. Baskı Ankara: Edge Akademi Yayın Evi.
- Fidan, N. (2012). *Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Gross, M. (1999). Small Poppies: *Highly Gifted Children In The Early Years*. *Roeper Review*, 21 (3), 274.
- Gül, Bircan. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalı, İstanbul.
- Gül Topuz, F. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları: *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30-46.
- Gürpınar, E., Batı, H. ve Tetik, C. (2011). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi. *Tıp eğitim Dünyası*, 32, 18-29.
- Güven, Meral .(2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Hergenhann, B. R. ve Olson, M. H. (1997). *An Introduction to Theories of Learning*. Prentice Hall, New Jersey. USA.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). *Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Jost, M. (2006). *İleri Zekalı Çocukları Tespit Etmek ve Desteklemek*. 1. Baskı. İzmir: İlyas Yayınevi.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 2 (1), 15-25.
- Kaplan, E. J. ve Kies, A.D. (1995). "Teaching Styles and Learning and Learning styles" *Journal of instructional psychology*. 22 (1), 29-34
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yüksek Öğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Keleşoğlu, Ş .(2011). *Öğrenme Stilleri, Akademik Özyeterlik, Seviye Belirleme Sınavı Puanları ve Öğrenci Özellikleri Değişkenlerinin Lise 1. Sınıf Akademik Başarısını Yordama Gücü Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Koç, D. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Mardin, Ş. (2004). *Geleneksel Seçkin Eğitiminin Yeniden Kurulmaması*..13. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEB. (1991). *I. Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık San. ve Tic.Ltd. Şti.
- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 129-148.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D.A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*.7. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, B.(2002). *İlk ve Ortaöğretimde Eğitim Programlarında Gözardı Edilen Bir Konu: Öğrenme Stratejileri*. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, 29-31 Mayıs 2002 Sempozyum Bildirileri, İstanbul, s. 1-12.
- Özsoy, Y.(1989). *Özel ilgi ve Eğitim Gerektiren Çocuklar Çalışma Raporu*. Ankara: UNICEF Bilgilendirme Seti.
- Özsoy, Y., Saldıroğlu, H. ve Sever, M. (1991). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*. 12. Baskı. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyurt, S.(2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 2. Baskı. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme Stilleri İle Sınava Kaygısı Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Porter, L. (1999). *Gifted Young Children*. Buckingham: Open University Press.
- Reis, Z. A. (2010). Computer Supported With GeoGebra. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9.

- Renzulli, J. (2010) *1. Uluslar arası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım, s.57-61.
- Robinson, N. M. (2008). *The Social World of Gifted Children and Youth*. Handbook of Giftedness in Children, Ed. Steven I. Pfeiffer ISBN: 978-0-387-74399-8, Springer Science Business Media Pres.
- Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayınları.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa Tesisleri.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. 8. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme Öğretme Kuramdan Uygulamaya*. 1. Baskı. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Silverman, L. K. (1993). Social Development, Leadership, and Gender Issues. *Counseling The Gifted and Talented*, s. 291-328.
- Sisk, D. (1987). *Creative Teaching of The Gifted*. USA: M c Graw-Hill Inc.
- Smutny, J. F. (2001). *Stand Up For Your Gifted*. Canada: Free Spirit Publishing.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejilerini: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoeger, H. (2010). *1. Uluslar arası Üstün Yetenekliler Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım, s. 47-49.
- Tekbaş, D. (2004). *Kaynaştırma Ortamında Üstün Zekalı Çocuğa Uygulanan Zenginleştirme Programı Hakkında Örnek Olay İncelemesi ve Programın Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Toğrul, H. (2014). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Bazı Derslerdeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
- Tucker, B. ve Hafenstein, N. (1997). Psychological Intensities on Young Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 66-75.
- Yazıcı, E. ve Sulak. H. (2008). Öğrenme Stilleri ile İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217-236.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 12. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

## EKLER

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MOSO)  
Dr. Mustafa Otrar 2006©

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçme aracı öğrenme stillerinizi belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Lütfen verilen ifadeleri size uygun olan biçimi ile değerlendirerek ilgili hücreyi karalayınız.

Teşekkür ederiz.

### EK-1: MARMARA ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (ÖSÖ-M)

No	İfadeler	katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	katılıyorum
1	Bir başkasının derse dair çabalarını takdir etmesi hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
2	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam deney yaparak öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
3	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam onu bir filmde seyrederek öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
4	Güçlü bir şekilde ışıklandırılmış yerlerde çalışmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
5	Verimli çalışmam için sürekli öğretmenlerimin yönlendirmelerine ihtiyaç duyarım.	①	②	③	④	⑤
6	En kolay hatırladığım bilgiler işiterek öğrendiklerimdir.	①	②	③	④	⑤
7	Sabah erken saatlerde dikkatimi kolayca yoğunlaştırabilirim.	①	②	③	④	⑤
8	Bir konu üzerindeki dikkatimi uzun süre sürdürebilirim	①	②	③	④	⑤
9	Tek başına çalışmayı grupta çalışmaya tercih ederim.	①	②	③	④	⑤

No	İfadeler	katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	katılıyorum
1	Yaptığım (denediğim) bir şeyi kolayca hatırlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
1	Derslerde görsel araçlar kullanıldığında daha iyi öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
1	Loş ışıklı yerde çalıştığım zaman daha etkili öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
1	Yeni bir konuyu öğrenirken başkalarının (aile, öğretmen gibi) yönlendirmelerine ihtiyaç duyarım	①	②	③	④	⑤
1	Yeni bir konuyu derste dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤

Benzeri sorular ile devam etmektedir

## EK:2 ANKET

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya bilgi sağlaması için bu form oluşturulmuştur. Burada vereceğiniz yanıtlar sadece araştırma için kullanılacak ve tamamen gizli tutulacaktır. İfadelere içten ve samimi yanıtlar veren araştırmayı güçlendirecektir. Bu yüzden ifadeleri dikkatli okuyup boş bırakmadan yanıtlamanı beklenmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

MUHARREM BAGAV

1. Kaç yaşındasınız?
2. Cinsiyetiniz:  Kız  Erkek
3. Kaçınıcı sınıfta okumaktasınız  
 Hazırlık  9. Sınıf  10. Sınıf  11. Sınıf  12. Sınıf
4. Aileniz siz dahil kaç üyeden oluşuyor?
5. Annenizin eğitim durumu nedir ?  
 İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  Lisansüstü
6. Babanızın eğitim durumu nedir ?  
 İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  Lisansüstü
7. Yaşadığınız ortamda internet bağlantısı olan bilgisayar var mı?  
 Evet  Hayır  Bilgisayar var fakat internet yok
8. Ders çalışırken ya da ödev yaparken yararlandığınız kaynaklar nelerdir? Öncelik sırasına göre numaralandırın.  
 Kitap  İnternet  Öğretmen
9. Bir günde kaç saatini ders çalışmaya ayırırsın?  
 1 Saat  2 Saat  3 Saat  4 Saat  5 saat ve daha fazla
10. Ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaparsın?  
 Okuldan gelir gelmez  Yemekten Sonra  Yatmadan Önce  Hafta sonları
11. Ders çalışmaya uygun mekanın var mı ?  
 Var  Yok
12. Akademik ve bilimsel bir yarışmada herhangi bir dereceniz var mı ?  
 Evet  Hayır

13. Hangi sanat dalıyla ilgileniyorsun?

- Müzik       Edebiyat       Sinema       Tiyatro       Plastik Sanatlar  
 Diğer ( Belirtiniz ) .....

14. Okulda herhangi bir kulübe üye misin ?

- Evet       Hayır