



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BÖLÜMÜ

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN DEMOGRAFİK
AÇIDAN İNCELENMESİ
(BİLFEN ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Şeyda AKTÜRK

İSTANBUL
2014



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BÖLÜMÜ

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN DEMOGRAFİK
AÇIDAN İNCELENMESİ**

(BİLFEN ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Şeyda AKTÜRK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İSTANBUL

2014

T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme
stillерinin demografik açıdan incelenmesi
(Bilfen Örneği)

Ad-Soyad:

Seyda AKTEK

ONAY:

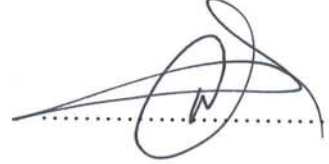
Danışman :

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖTEK



Üye:

Prof. Dr. Halil EKŞİ



Üye:

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ



Onay Tarihi: 11.11.2014

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge ve şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖZET

Bireyin, öğrenme sürecinde etkin ve bilinçli olmasından söz edebilmek için öğrenme stillerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile demografik özelliklerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma için Prof. Rita DUNN'ın geliştirdiği ELSA öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır.

Her öğrencinin öğrenme tarzı bir dizi karmaşık ve çeşitli reaksiyon ve uyarıcıya, hisse veya daha önceden öğrendiği davranış modeline göre temellenir. Bu modeller öğrenci yeni bir bilgiyi öğrenmeye konsantre olduğu zaman tekrar etmeye başlar. ELSA, tekrar edilen cevaplar üzerinden farklı tarzda sorulduğu 75 soruyla öğrencilerin öğrenme stilini belirleyen bir ölçektir. Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli ELSA ölçeğinde 5 faktör ve buna bağlı olarak 20 element yer alır. Bu elementler birbirleri ile sarmal bir ilişki içerisindedir.

Karşılaştırma modeliyle yapılan araştırma için 2013-2014 yılında Bilfen okullarında okuyan tüm 4. Sınıf öğrencileri kullanılmıştır. 367'si kız, 386'sı erkek toplamda 753 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin belirlenmesi için frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ki-kare testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda ELSA öğrenme stilleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre; motivasyon, yapılandırma, işitsellik, kinestetiklik, dokunsallık, sabah, öğleye doğru, akşam, yansıtıcı/tepkiyel alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bununla beraber öğrenme stilleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre; ses, ışık, motivasyon, yalnız öğrenme, otorite alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

ABSTRACT

To be able to speak about the individual's awareness and effectiveness in learning process, determining the learning styles is the basic requirement. This research has made to specify the relations between learning styles and demographic features of students. For this research, Prof. Rita Dunn's ELSA learning styles' inventory was used.

Each student's learning style is based on a complex set of reactions to varied stimuli, feelings, and previously established behavioral patterns. Those patterns tend to be repeated when the student concentrates on new or difficult material. In ELSA, students are asked 75 questions that are used to identify their particular learning-style preferences. Also Dunn & Dunn learning style ELSA assessment has 5 factors and related to those it includes 20 elements. 20 elements are connected to each other with spiral ties.

For this comparing model, BILFEN School's 4th grade students are taken into consideration. Students are composed of 367 girls, and 386 boys in total 753 students.

In order to state students' learning styles frequency and percentage analysis have been made. Ki-kare assessment was implemented for designating whether there is a differentiation among demographic features.

At the end of research, according to ELSA learning styles' sex sub-dimension; motivation, auditory, visual, tactual and/or kinesthetic perceptual preferences' variety are located. Together with this, according to age difference sub-dimension; sound, light, motivation, learning alone, authority needs are also located.

ÖNSÖZ

“Her çocuk aynı günde ve aynı yolla olmasa da, bir gün mutlaka öğrenecek ve başarıyı tadacaktır.” William G. Spady

Öğretmenlik mesleğini değerli kılan en önemli şeylerden biri de, yeni bir şey öğrendiğinde öğrencilerimizin gözündeki parlıktır. Onun da işe yaradığını hissetmesi, başarılı olabileceğini fark etmesi, kendisinin özel ve biricik olduğunu anlaması bir çocuğa yaşatabileceğimiz ilk ve en anlamlı deneyimlerdendir. Özgüven duygusu, tek başına çıkacağı kendi hayat yolculuğunda, yüreğine yerleştireceğimiz en değerli erdemdir.

Başarı, beraberinde mutluluğu da getirir. “Sınıfımda mutsuz öğrenci olmasın, hepsi öğrensin, başarsın dolayısıyla da mutluluğu tatsın” düşüncesiyle araştırmamı öğrenme stilleri üzerine yaptım. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve bunları etkileyen değişkenleri inceleyerek mesleki anlamda kendimi geliştirmeyi amaçladım. Aslında “Öğrencilerime daha iyi nasıl öğretirim?” sorusunun ardında kendi mutluluğumun da peşinden gitmiş oldum çünkü tüm öğretmenler gibi benim de tek dileğim onların başardığını görmektir.

Yaklaşık bir yıllık süre içerisinde tamamlanan araştırmada hiç şüphesiz çok sayıda kimsenin emeği geçmiştir. Hepsine olamasa da bir kısmına şükranlarımı sunmak isterim. Tez çalışmam süresince bana rehberlik eden, yoğun çalışma programına rağmen yardımını ve desteğini esirgemeyen, bilgisini paylaşan ve bu süreci benim için anlamlı bir öğrenme etkinliğine dönüştüren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR’a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Akademik anlamda bana katkılarından dolayı Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde eğitim veren tüm hocalarıma teşekkür ederim. Bizi Öğrenme Stilleri ile tanıştıran ve ülkemizdeki temsilciliğini başarıyla sürdüren, çalışmam boyunca yardımlarını benden esirgemeyen BİLFEN AİLESİNE minnettarım. Kendisiyle bizzat çalışma fırsatı bulduğum öğrenme stillerinin kurucusu Prof. Dr. Rita DUNN’ın yakın çalışma arkadaşı Susan RUNDLE’a bilgi ve deneyimlerini okulumuza gelerek bizimle paylaştığı için teşekkür ederim.

En önemlisi de tüm hayatım boyunca olduğu gibi bu zorlu süreçte de yanımda olan, beni destekleyen, varlıklarıyla içimi rahatlatan aileme ve arkadaşlarıma en içten şükranlarımı sunarım.

İstanbul 07/2014

Şeyda AKTÜRK

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	4
ABSTRACT.....	5
ÖNSÖZ.....	6
İÇİNDEKİLER.....	7
ÇİZELGE LİSTESİ.....	10
I. BÖLÜM GİRİŞ.....	14
1.1. Problem Durumu	14
1.2. Amaç.....	14
1.3. Önem	15
1.4. Sayıtlar.....	16
1.5. Sınırlılıklar.....	16
1.6. Tanımlar.....	16
II. BÖLÜM LİTERATÜR.....	17
2.1. Öğrenme.....	17
2.2. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar.....	18
2.3. Öğrenme Stilleri.....	19
2.3.1. Kolb Öğrenme Stili.....	21
2.3.1.1. Somut Yaşantı: Hissetme ve Duyular	23
2.3.1.2. Yansıtıcı Gözlemler	23
2.3.1.3. Soyut Kavramsallaştırma	24
2.3.1.4. Aktif Deneyimler	24
2.3.1.5. Ayırt Edici Öğrenme Stili	25
2.3.1.6. Dönüştürücü Öğrenme Stili	26
2.3.1.7. Özümleyici Öğrenme Stili	26
2.3.1.8. Uyum Sağlayıcı Öğrenme Stili	27
2.3.2. Mc Carty Öğrenme Stili	28
2.3.2.1. I. Tip: İmgesel Öğrenen	29
2.3.2.2. II. Tip: Analitik Öğrenen	29

2.3.2.3. III. Tip: Sağduyulu Öğrenen.....	29
2.3.2.4. IV. Tip: Dinamik Öğrenen.....	30
2.3.3. Grasha ve Riechmann'ın Öğrenme Stili.....	30
2.3.3.1. Bağımlı.....	30
2.3.3.2. Bağımsız	31
2.3.3.3. Rekabetçi.....	31
2.3.3.4. Paylaşımçı	31
2.3.3.5. Pasif.....	31
2.3.3.6. Katılımcı	32
2.3.4. Gregorc Öğrenme Stili.....	32
2.3.4.1. Somut Ardışık Öğrenme Stili.....	33
2.3.4.2. Somut Dağınık Öğrenme Stili.....	33
2.3.4.3. Soyut Ardışık Öğrenme Stili.....	34
2.3.4.4. Soyut Dağınık Öğrenme Stili.....	34
2.3.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	35
2.3.5.1. Çevresel Öğeler.....	37
2.3.5.1.1. Ses/Sessizlik	37
2.3.5.1.2. Parlak/Loş Işık.....	37
2.3.5.1.3. Sıcak/Serin.....	37
2.3.5.1.4. Formal/İnformal Oturma Düzeni.....	37
2.3.5.2. Duygusal Öğeler	38
2.3.5.2.1. İçsel/Dışsal Motivasyon	38
2.3.5.2.2. Azim (Sorumluluk).....	38
2.3.5.2.3. Uyma (Yönlendirme).....	38
2.3.5.2.4. Yapılandırma	39
2.3.5.3. Sosyolojik Öğeler.....	39
2.3.5.3.1. Yalnız Öğrenme.....	39
2.3.5.3.2. İkili Öğrenme.....	39
2.3.5.3.3. Grupla/Takımla Öğrenme.....	39

2.3.5.3.4. Otorite ile Öğrenme	40
2.3.5.3.5. Çeşitlilik	40
2.3.5.4. Fizyolojik Öğeler	40
2.3.5.4.1. Yeme-İçme	40
2.3.5.4.2. Zaman	40
2.3.5.4.3. Hareketlilik	41
2.3.5.4.4. Algısal Tercihler	41
2.3.5.5. Psikolojik Öğeler	41
2.3.5.5.1. Tepkisel/Yansıtan	41
2.3.5.5.2. Analitik/Global	42
III. BÖLÜM YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Çözümlemesi	47
IV. BÖLÜM BULGULAR.....	48
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Veriler	48
4.2. ELSA Öğrenme Stilleri ve Demografik Özellikler İçin yapılan Analizler.....	57
4.2.1. ELSA Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Karşılaştırma Sonuçları.....	57
4.2.2. ELSA Öğrenme Stilleri ve Yaş Değişkeni için Yapılan Karşılaştırma Sonuçları.....	70
V. BÖLÜM TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Tartışma	83
5.2. Öneriler	89
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	89
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	90
KAYNAKÇA.....	92

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Çizelge 2. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	48
Çizelge 3. Baba Mesleği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Çizelge 4. Anne Mesleği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	49
Çizelge 5. Ses Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Çizelge 6. Isı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Çizelge 7. Işık Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Çizelge 8. Oturma Düzeni Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Çizelge 9. Motivasyon Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Çizelge 10. Uyuma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Çizelge 11. Azim Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 12. Yapılandırma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	52
Çizelge 13. Yalnız Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Çizelge 14. İkili Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	52
Çizelge 15. Küçük Grupla Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
Çizelge 16. Otorite Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	53
Çizelge 17. Çeşitlilik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	53
Çizelge 18. İşitsel Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Çizelge 19. Görsel Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Çizelge 20. Kinestetik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Çizelge 21. Dokunsal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	54

<i>Çizelge 22.</i> Yeme-İçme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
<i>Çizelge 23.</i> Sabah Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
<i>Çizelge 24.</i> Öğleye Doğru Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	55
<i>Çizelge 25.</i> Öğleden Sonra Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
<i>Çizelge 26.</i> Akşam Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	56
<i>Çizelge 27.</i> Hareketlilik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	56
<i>Çizelge 28.</i> Yansıtıcı/Tepkisel Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
<i>Çizelge 29.</i> Analitik/Global Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
<i>Çizelge 30.</i> Cinsiyet ve Ses değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	58
<i>Çizelge 31.</i> Cinsiyet ve Isı değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	58
<i>Çizelge 32.</i> Cinsiyet ve Işık değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	59
<i>Çizelge 33.</i> Cinsiyet ve Oturma Düzeni değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	59
<i>Çizelge 34.</i> Cinsiyet ve Motivasyon değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları .	60
<i>Çizelge 35.</i> Cinsiyet ve Uyma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	60
<i>Çizelge 36.</i> Cinsiyet ve Azim değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	61
<i>Çizelge 37.</i> Cinsiyet ve Yapılandırma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	61
<i>Çizelge 38.</i> Cinsiyet ve Yalnız değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	62
<i>Çizelge 39.</i> Cinsiyet ve İkili Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	62
<i>Çizelge 40.</i> Cinsiyet ve Küçük Grupla Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	63
<i>Çizelge 41.</i> Cinsiyet ve Otorite değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	63
<i>Çizelge 42.</i> Cinsiyet ve Çeşitlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	64

Çizelge 43. Cinsiyet ve İşitsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	64
Çizelge 44. Cinsiyet ve Görsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	65
Çizelge 45. Cinsiyet ve Kinestetik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları....	65
Çizelge 46. Cinsiyet ve Dokunsal değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	66
Çizelge 47. Cinsiyet ve Yeme-İçme değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları .	66
Çizelge 48. Cinsiyet ve Sabah değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	67
Çizelge 49. Cinsiyet ve Öğleye Doğru değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	67
Çizelge 50. Cinsiyet ve Öğleden Sonra değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	68
Çizelge 51. Cinsiyet ve Akşam değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	68
Çizelge 52. Cinsiyet ve Hareketlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları .	69
Çizelge 53. Cinsiyet ve Yansıtıcı/Tepkisel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	69
Çizelge 54. Cinsiyet ve Analitik/Global değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	70
Çizelge 55. Yaş ve Ses değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	70
Çizelge 56. Yaş ve Isı değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	71
Çizelge 57. Yaş ve Işık değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	71
Çizelge 58. Yaş ve Oturma Düzeni değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları...	72
Çizelge 59. Yaş ve Motivasyon değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	72
Çizelge 60. Yaş ve Uyuma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	73
Çizelge 61. Yaş ve Azim değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	73
Çizelge 62. Yaş ve Yapılandırma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	74

<i>Çizelge 63.</i> Yaş ve Yalnız değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	74
<i>Çizelge 64.</i> Yaş ve İkili Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	75
<i>Çizelge 65.</i> Yaş ve Küçük Grupla Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	75
<i>Çizelge 66.</i> Yaş ve Otorite değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	76
<i>Çizelge 67.</i> Yaş ve Çeşitlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	76
<i>Çizelge 68.</i> Yaş ve İşitsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	77
<i>Çizelge 69.</i> Yaş ve Görsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	77
<i>Çizelge 70.</i> Yaş ve Kinestetik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	78
<i>Çizelge 71.</i> Yaş ve Dokunsal değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	78
<i>Çizelge 72.</i> Yaş ve Yeme-İçme değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	79
<i>Çizelge 73.</i> Yaş ve Sabah değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	79
<i>Çizelge 74.</i> Yaş ve Öğleye Doğru değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları.....	80
<i>Çizelge 75.</i> Yaş ve Öğleden Sonra değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları ...	80
<i>Çizelge 76.</i> Yaş ve Akşam değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	81
<i>Çizelge 77.</i> Yaş ve Hareketlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	81
<i>Çizelge 78.</i> Yaş ve Yansıtan/Tepkisel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları	82
<i>Çizelge 79.</i> Yaş ve Analitik/Global değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları ..	82

I. BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Biz öğretmenler, her yıl çocuklara konuları öğretirken “Çocuklar, onlara anlattıklarımızı neden hatırlamıyor?” diye düşünürüz. Herkes dinleyebilir; ama herkes duyduklarını hatırlamayabilir, aklında tutamayabilir. Bütün öğrencilerimize aynı çalışma yöntemini tavsiye eder, “masada dik otur, parlak ışıkta çalış vb.” önerilerde bulunuruz. Bu öneriler yanlıştır; çünkü söylediklerimiz kimi çocuklar için uygunken kimilerine hiç uygun değildir. Öğretmenler olarak, sınıfta ders anlatırken elimizden gelenin en iyisini yaptığımızı düşünürüz ama aslında bazı çocuklar için işe yaramayacak teknikler kullanırız. Öğretmenlerin “öğrenme güçlüğü” var dediği birçok çocuğun asıl problemi “öğrenme stiline göre öğretilmeme” diyebiliriz. İşte bu noktada öğrenme stiline önemi fark edilmektedir.

Hiç kimse için iyi-kötü, başarılı-başarısız, çalışkan-tembel gibi genel yargılara varamayız. Herkes eninde sonunda öğrenir fakat herkes başka bir yolla öğrenir çünkü öğrenme stili farklıdır. Hiçbir öğrenme stili diğerinden daha üstün ya da daha geçerli değildir. Peki, öğrenme stili bu kadar bireysel bir kavramken, genelleme yapabileceğimiz bazı değişkenlerden etkilenir mi?

Literatür tarandığında, öğrencilerin yaş, cinsiyet, genetik miras ve kültürel özellikleri ile öğrenme stilleri arasında kimi zaman anlamlı, kimi zaman anlamsız ilişkiler ortaya çıkaran araştırmalardan söz etmek mümkündür.

Bu bağlamda bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleriyle, demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri hangi düzeydedir?
 - İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri çevresel alt boyutu hangi düzeydedir?
 - İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri duygusal alt boyutu hangi düzeydedir?

- İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri sosyolojik alt boyutu hangi düzeydedir?
 - İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri fizyolojik alt boyutu hangi düzeydedir?
 - İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri psikolojik alt boyutu hangi düzeydedir?
2. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 3. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Önem

İçinde bulunduğumuz yüzyıl içinde eğitimle ilgili pek çok güzel fikir ve araştırma ortaya konulmuştur. Bunların çalışmaları arasında Öğrenme Stilleri, en önemlilerinden biridir. Öğrenme stilleri, beynin işlevleri, bireysel farklılıklar ve çevresel etkenlerin öğrenme üzerine etkileriyle ilgili birçok soruya yanıt bulamamıza yardımcı olmuştur.

Zekâ düzeyleri eşit çocukların bazılarının okullarda iyi performans gösterememesi, onlara bilgiyi doğru yolla öğretilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bazı konularda düşük performans gösteren öğrencilere öğrenme stilleri testi uygulandığında, nasıl öğrendiği konusunda bilgi edinilebilmektedir. Aynı zamanda uygulama sonucunda alınan rapor ile öğrencinin nasıl çalışması gerektiği ile ilgili bilgi de alınabilmektedir (Dunn, 2007).

Shaughnessy (1998)'e göre de öğrenme stili; kişinin konsantrasyonu, izlediği süreç, bilgileri içselleştirmesi ve yeni ve zor olan bilgileri hatırlama yolları/süreçleridir. Stiller yaşa, kültüre, başarı düzeyi ile bütünsel ve/veya analitik olma durumuna göre değişiklik gösterir.

Yapılan araştırmalarla öğrenme stillerinin bazı değişkenlere bağlı olarak değişebileceği görülmüştür. Bu araştırma da, öğrencilerin öğrenme stillerinin, demografik özellikleriyle ilişkisini inceleyerek, öncelikle öğrencinin akademik başarısını arttırmaya yönelik çalışmalara kaynaklık etmektedir. Ayrıca bu çalışmanın konuyla ilgili yapılacak diğer akademik araştırmalara da ışık tutarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, kendilerine uygulanan ELSA Ölçeğini yansız olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bilfen Eğitim kurumlarında eğitim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma amaçları bağlamında yapılan istatistiksel çözümlene teknikleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Stili: Kişilerin yeni bir konuyu öğrenirken çevreden aldıkları uyarıcılara ne şekilde tepki gösterdikleri veya bu uyarılarla nasıl etkileşim içinde oldukları olarak tanımlamaktadır. Bireyin nasıl konsantre olduğu, çevresel olarak veya etkinlik olarak neyden etkilendiği ve bilgiyi nasıl muhafaza ettiği öğrenme stili ile ilgilidir (Loo, 2002'den Akt, Otrar, 2006).

II. BÖLÜM LİTERATÜR

2.1.Öğrenme

Öğrenme ile ilgili eğitimcilerin en sık yaptığı tanım; yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bu tanımda öğrenmenin üç temel özelliği üzerinde durulmuştur. Bunlar (Erden ve Akman, 1996, s.119-121):

- Öğrenme yaşantı ürünüdür;
- Öğrenme kalıcı izlidir;
- Öğrenme sonunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.

Gagne (1988) öğrenmeyi sadece büyüme sürecine bağlanmayacak, insanın eğilimlerinde ve yeterliliklerinde herhangi bir zaman diliminde oluşabilecek bir farklılaşma olarak tanımlamıştır (Akt: Senemoğlu, 2005).

Öğrenme, bireyde çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişimleri ortaya çıkaran oldukça kompleks bir kavramdır (Ekici, 2003). Başaran (1966) öğrenmeyi, yaşantı yoluyla davranış oluşturma süreci olarak tanımlar.

Psikologlar ve eğitimciler bugüne kadar öğrenme ile ilgili birçok sorunun yanıtı aramaya çalışmışlardır. Öğrenmenin tanımı, hangi süreçleri izleyerek geliştiği, nasıl kalıcı hale geldiği sayısız araştırmaya konu olmuştur. Günümüzde ise bu soruları açıklayan belli başlı iki temel yaklaşım vardır. Çağdaş olarak nitelendirilen bu yaklaşımlar, davranışçılar ve bilişselciler adı altında toplanmaktadır (Demirel, 2002; Yeşilyaprak, 2004;). Davranışçı kuramcılar davranış değişmesine neden olan üç temel öğrenme sürecinin varlığından bahseder. Bunlar: *klasik koşullanma*, *edimsel koşullanma* ve *gözlem yoluyla öğrenmedir* (Erden ve Akman, 1998). Bilişselcilere göre bir davranışın gösterilmemesi, o davranışın bilinmediği ya da öğrenilmediği anlamına gelmez. Bilişselciler, öğrenme sürecini davranış değişikliğinin kendisi değil ona zemin hazırlayan bir süreç, öğrenme ürününü ise yapılandırılmış bilgi olarak görmektedir (Gül, 2011).

2.2.Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Öğrenme, değişen çevresel koşullara uyum sağlama yetilerinden biridir. Organizmaların çevrelerine olan uyumu, belli süreçlerden geçerek bireysel olarak öğrenme yoluyla gerçekleşir. Değişen çevresel koşullarda, davranışlarında esneklik gösterebilen bireyler etkili öğrenme yetisine sahiptirler ve bunu iyi kullandıklarından dolayı daha başarılı uyum sağlarlar (Alicı, 2011)

İnsan var olduğu andan itibaren hayatta kalabilmek, her açıdan gelişebilmek ve daha yetkin olabilmek için çevresindeki sonsuz bilgiyi, ihtiyacına göre, farklı yolları deneyerek, bazen farkındalıkla bazen bilinçsizce sürekli kullanır. İnsan hayatı devam ettiği müddetçe her an yeni bir şeyler öğrenir. Yeni şeyler öğrendikçe bir öncekinden daha farklı bir insan haline dönüşür. Bu değişiklik insanın; karakter, davranış ve tavırlarını da değiştirir.

Öğrenmeyi etkileyen çok değişik faktörler olduğu gibi bunlardan başlıcası bireysel farklılıklardır. Bir diğer deyişle bireyin kendine ait özellikleri (yetenekleri, ilgileri, öğrenme potansiyeli, zeka, güdülenmişlik vb.) öğrenmeyi kişiselleştiren olgulardır.

Otrar (2006, s.29) öğrenenlerle ilgili öğrenmeyi etkileyen özellikleri şöyle sıralamıştır;

- **Yaş:** En iyi öğrenme çağı genç yetişkinliktir. Yaşlandıkça öğrenme hızı ve gücü azalır.
- **Zeka:** Zekâ yükseldikçe öğrenme hızı ve gücünün arttığı bilinmektedir.
- **Güdülenme ve Dikkat:** Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması, öğrenmeyi kolaylaştırır.
- **Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı:** Herhangi bir öğrenmeden önce bireyin genel uyarılmışlık halinde olması(özellikle sözel öğrenmelerde) bir ön koşuldur. Ancak aşırı uyarılma öğrenmeyi zorlaştırır. Aynı durum kaygı için de geçerlidir.
- **Fizyolojik Durum:** Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin fizyolojik olarak yeterli “iyilik hali” (olgunlaşma) içinde olması gereklidir.
- **Önceki Öğrenilenlerin Aktarılması:** Hiçbir öğrenmeye sıfırdan başlanmaz. Daha önce öğrenilen bilgiler eskiden öğrenilmiş bilgilerden etkilenir. Yani öğrenilmiş olanlar transfer edilir (Transfer of training). Bu durum olumlu veya olumsuz olabilir. Olumluysa pozitif aktarma, olumsuzsa negatif aktarma adı verilir.

- **Hazıroluş:** Bireyin öğrenmeye hazır oluşu sağlanmalı, bireyin keşfederek öğrenebilmesi için önce onu öğrenmeye ihtiyaç duyacağı durumlar içine sokmalıdır.

Yüzyıllardan bu yana eğitim dünyasında savunulan iki temel öğrenme modeli vardır. Bunlardan ilki olan Davranışsal kuramların Thorndike ve Skinner'ın savundukları; eğitimle insan davranışlarını belirler ve pekiştirme yoluyla “düzeltiriz” görüşünün, bilişsel kuramlarla değiştirildiği görülür. Bilişsel kuramlarla insanın bireysel farklılıkları olduğu, farklı ilgileri ve öğrenme stilleri olduğu, öğrenmesinin sadece pekiştirme yoluyla sağlanamayacağı gerçeği anlaşılır.

2.3. Öğrenme Stilleri

Peki neden aynı konuyu, aynı ortamda, aynı materyallerle öğreten eğitimciler, her öğrencide farklı zorluk derecesi değerlendirmesi ve farklı derecelerde öğrenme gözlemliyor? Sorusu eğitim bilimcilerinin yıllar boyu üzerinde durduğu asıl soruydu. Bunun sebebi ise farklı bireysel özellikler ve ihtiyaçlardı. Rita DUNN bu ihtiyaçları ilk defa 1960 yılında öğrenme stilleri kavramıyla ortaya koydu. 1980'li yıllardan sonra öğrenme stilleri üzerinde yapılan araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından oldukça artmıştır. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde amaç öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir (Babadoğan, 1994).

Dunn'un öğrenme stili, öğrenme sürecinde kullanılan becerilerin çalışacağı uygun şartları bulma olarak da tanımlanabilir. Bir diğer ifade ile öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Dunn ve Stevenson 1997; Geisert ve Dunn, 1991). Bu yollar bireysel özelliklere göre değişeceğinden öğrenme stilleri de karakteristik özellikler taşır. “ Herkesin kendisine göre bir öğrenme stili vardır ve bu kişinin imzası gibidir” (Dunn, Beudury, Klavas ve Babadoğan, 1991).

Keefe ise öğrenme stili kavramını, “Öğrenme, bireylerin algıladıkları çevreyle etkileşimde bulunması ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü” şeklinde tanımlamaktadır (Ekici, 2003).

Öğrenme stili, bireyde doğuştan var olan, yaşamının her alanında etkin olarak gözlemlenen karakteristik bir özelliktir. Bu kalıtsal özellikler küçük yaşta belirlenebilirse aileler ve okullar çocuklara daha anlamlı bir öğrenme alanı dolayısıyla daha rahat bir yaşam sunabilirler (Boydak, 2008).

Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar, her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açar (Demirel, 2002). Bu durum da öğrenme sürecinin her birey için aynı seyretmesini engeller. Başka bir deyişle her birey farklı yolları kullanarak öğrenir. Bu durumun temelinde bireyin kullandığı öğrenme stili yatar.

Öğrenmenin tüm yönlerini etkileyen faktörleri tanımlayan geniş bir terim olduğu üzerinde duran Reid'e göre öğrenme stili, öğrencilerin öğrenme ortamlarında algılama, etkileşime girme ve tepki verme şekillerinde belli bir dereceye kadar değişmeyen psikolojik, bilişsel ve duyuşsal belirleyiciler olarak kullandıkları karakteristik özellikleridir (Reid, 2005).

Öğrenme stili, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak veya bireyin bilgiyi işleme ve elde etmede tercih ettiği yollardır. Kısacası, bireyin bilgiyi alma ve onu işlemede kişisel olarak tercih ettiği yönteme öğrenme stili diyebiliriz (Kolb, 1984).

Bir çok araştırmacı tarafından farklı özelliklerine dikkat çekilerek yapılan öğrenme stili tanımlarını ortak bir paydada toplamak istersek, her bireye özgü olan bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler biçiminde tanımlanabilir (Güven ve Kürüm, 2008).

Her öğrenme stili modelinin belirgin özelliklerinde farklı ayrıntılar gözlemlensek de hiçbiri diğerinden daha iyi veya daha kötü diyemeyiz (Myers ve Dyer, 2006).

Öğrenme stilini, yani nasıl öğreneceğini bilen öğrenci, başarıyı yakalar. Günümüz bilgi toplumunda başarılı olmanın en önemli anahtar kavramı öğrenme stildir (McClanaghan, 2000).

Ekici (2001) bu kavramın bu kadar popüler olmasının nedenlerini:

- Bireysel farklılığı vurgulaması,
- Öğrenme farklılıklarını vurgulaması,
- Pek çok araştırmada öğrenme stili kavramının vurgulanması,
- Pek çok araştırmacının öğrenme stil/stilleri konusunda çalışması.

- Çok boyutlu bir kavram olması,
- Kulağa hoş gelen ve ilgi çekici bir kavram olması şeklinde sıralamıştır.

Yeni ve zorlayıcı bilgileri bize uymayan bir stille öğrenemeyiz. Öğrenme stilleri kavramında önemli olan; bir filme ya da resme nasıl baktığımız değil, yeni ve zorlayıcı materyalleri nasıl değerlendirdiğiniz, bilgileri nasıl içselleştirdiğiniz ve daha sonra nasıl hatırladığınızdır (Dunn, 2007, 1. Öğrenme Stilleri Sempozyumu, Bilfen Okulları, İstanbul).

Her insan farklıdır dolayısıyla öğrenme stili de farklıdır demek Öğrenme Stili Modellerinde de farklılaşmayı beraberinde getirir. Günümüze kadar uzmanlarca farklı öğrenme stili modelleri ortaya atılmıştır. Yapılan alan yazın çalışmasında birçok araştırmacı tarafından kullanılan farklı öğrenme stili modelleri bulunup açıklanmıştır.

Literatüre bakıldığında 1902 ve 2012 yılları arasında tanımlı 71 öğrenme stili modelinin yer aldığını görülmüştür. İçlerinden bazıları dayandıkları teorik temelden ve yaklaşımın aldığı yorumlar bakımından diğerlerinden daha çok tanınır ve kullanılırlar. Aşağıda bu öğrenme stili modelleri ile ilgili temel bilgiler yer almaktadır.

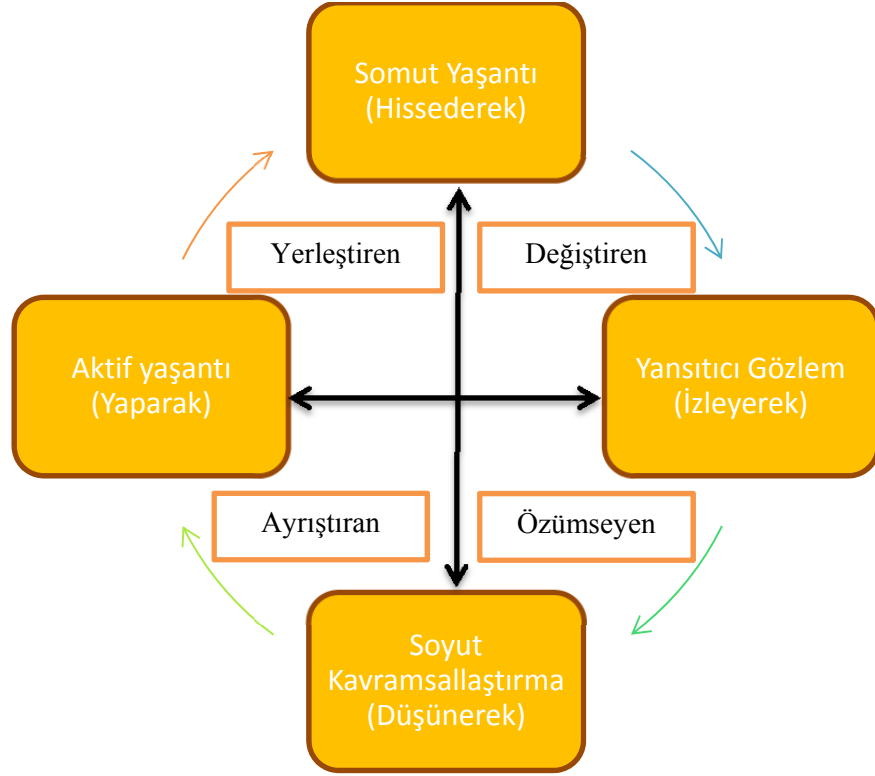
2.3.1. Kolb Öğrenme Stili

Öğrenme stili kavramı bu kuram ile birlikte öğrenme terminolojisindeki yerini almıştır. Bu kuram davranışçı öğrenme kuramlarının aksine bilişsel öğrenme kuramlarını ve öğrenme sürecinde kişisel deneyimleri savunur. Deneyimsel Öğrenme Teorisi'ni diğer öğrenme kuramlarından ayıran en önemli farklılık, öğrenme sürecinde deneyimlerin etkisini merkeze almasıdır. Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nda öğrenme, kişinin deneyimleriyle gerçekleşir (Kolb, 1984).

Kolb'a göre bireyler yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu şekilde gerçekleşen öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde ölçülebilir. Modelin yaşantısal öğrenme modeli olarak adlandırılmasındaki en önemli nedenlerden biri, deneyimlerin öğrenme sürecindeki önemli rolüne vurgu yapmasıdır. Yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu olmuş ve yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Yaşantısal öğrenme, eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar, sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular (Peker, 2003).

Deneyimsel öğrenme, genelde öğrencinin gerçek kişilerle veya gerçek sorunlarla bağlantı kurduğu ilk elden yaşantılar üzerine kurulu öğrenmeler ile ilgilidir (Higgins ve Nicol, 2002).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme bir “çember” olarak düşünülmüştür. Öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört tane öğrenme aşamasından geçerler. Bu aşamalar birbirini takip eder. Bu aşamaların tümü art arda gelerek öğrenme çemberini oluşturur (Günaydın, 2011).



Kolb, öğrenme stillerini tecrübeye dayalı öğrenmede (experimental learning) bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklar. Tecrübeye dayalı öğrenme, bireyin hissetme, yapma ve algı kapasitesini bir bütün olarak kullanmasına dayalıdır. Ona göre, tecrübeye dayalı öğrenmenin kendi içinde dört aşaması vardır: Birinci aşamadaki somut tecrübeler, ikinci aşamanın gözlem ve yansıtma faaliyetlerine taban oluşturur. Üçüncü aşamada gözlem yapılır, kuramsal bir yapı içinde özümleir, bu kuramın yeni doğurguları faaliyete dönüştürülmek amacıyla incelenir. Dördüncü aşamada bu yeni doğurgular yeni yaratılacak olan etkinliklere denence olarak öncülük ederler. Bu süreç içinde bireyler, formal eğitim ve ergenlik öncesi dönemdeki kişisel yaşamda edindikleri tecrübelerle, kendi öğrenme biçimlerini geliştirme eğilimi gösterirler. Kolb tecrübelerine dayanarak geliştirilen dört öğrenme biçimi modelinden söz eder (Ülgen, 1997,s.42-43; McLoughlin, 1999; Rashnick & Maypole, 1998).

Öğrenme stilleri de bu öğrenme biçimlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Kolb, 1984):

2.3.1.1. Somut Yaşantı: Hissetme ve Duyular

Kolb'e (1984) göre gözlemlerin temelinde, somut yaşantılar yer alır. Birey yaptığı gözlemlerle yeni fikirler, teoriler ya da genellemeler oluşturur. Oluşan bu yeni etkiler, tekrar yeni deneyimlerin yaratılmasında görev alır. Böylece öğrenme bir döngü halinde devam eder.

Bu aşamada öğrenciler, öğrenecekleri konuyla ilgili örnek olaylara, ve bizzat bu olayların içinde yer almaya ihtiyaç duymaktadırlar (Gencel, 2006). Diğer bir deyişle, bir eylemi gerçekleştirerek deneyim sahibi olmaya çalışmaktadırlar.

Sezgi ile öğrenme öğrenirken özel deneyimlerden yararlanma, insanlarla ilişki kurama ve hislerine duyarlı olma somut yaşantının güçlü olan yanlarıdır. Somut yaşantıda yeni deneyimler ve oyunlar, rol oynama, akranlarından gelen geri bildirimler, tartışma ve kişisel tavsiyelerin alınacağı yeni ortamlar tercih edilir. Öğretmen rehber ve yardımcıdır (Peirce, 2000).

2.3.1.2. Yansıtıcı Gözlemler

Bu öğrenme biçiminde karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatlice izleme; ilgili nesneye değişik açılardan bakma ve anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. Öğrenciler var olan probleme çözüm önerileri üretirken zihinsel etkinlikleri de artar. Bireye gözlemci rolü vererek, konuyu farklı açılardan inceleme olanağı veren öğrenme etkinlikleri; düz anlatım yöntemi ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınama durumları bu öğrenme biçimindeki bireyler için önerilmektedir (Kolb,1984).

Bu bireyler sürece aktif olarak katılmadan farklı bakış açılarıyla gözlemlerini dikkatlice yaptıktan sonra karar verirler. Konferans türü dersler onlar için yararlıdır. Çünkü dersler hem görsel hem işitseldir. Öğretmenlerin hem o konuda uzman hem de rehberlik eden birisi olmasını isterler (Clark, 2007).

Algılar ile öğrenmek yansıtıcı gözlemin güçlü olan yanlarından biridir. Bu yolla öğrenenler karar vermeden önce dikkatli gözlem yaparlar farklı bakış açılarına göre bir şeyleri incelerler. İçer dönük yapıdadırlar. Ders notları ile öğrenmeyi tercih ederler. Öğretmeni, sınıfta rehber ve görev yöneticisi olarak görmek isterler (Peirce, 2000).

2.3.1.3.Soyut Kavramsallaştırma

Kolb'a (1984) göre bu öğrenme biçimine sahip kişiler sistematik planlama yapma konusunda başarılıdırlar. Soyut kavramsallaştırmada, düşünerek öğrenme tercih edildiğinden önce düşünce ve olayların mantıksal analizi yapılır sonra harekete geçilir. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin tek başlarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesinin ve düşüncelerin yapılandırılmış bir şekilde sunulmasının etkin öğretim için gerekli olduğu görüşündedir.

Problem çözümünde bilimsel sorgulama süreçlerini kullanarak düşünmeyi tercih ederler. Bu bireyler sembollere karşı daha çok yakınlık gösterirler. Otorite tarafından yönlendirilmiş, sistematik analiz ve teorinin uygulandığını öğrenme biçimlerinde iyi öğrenirler. Durum çalışmaları, teorik okuma, yansıtıcı düşünme egzersizleri bu tip öğrenenlere yardımcı olur (Clark, 2007).

Soyut kavramsallaştırmanın güçlü olan yanlarını; düşünerek öğrenmek, fikirlerin mantıksal analizlerini sistematik planlama ile yapmak olarak sıralayabiliriz. Bu bireyler tümenden gelecek düşünmeyi tercih ederler. Teorik okumaları, tek başına çalışmayı ve açık iyi yapılandırılmış fikir sunumlarını ilgi çekici bulurlar. Öğretmen bilginin sunucusudur (Peirce, 2000).

2.3.1.4.Aktif Deneyimler

Bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için öğrenme öğretme ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarını düzenlenmesi gerekir. Aktif deneyimciler, çevrelerini ve içinde buldukları durumları değiştirme eğilimine sahiptirler. Bilimsel gerçeklerden çok, işlevsel ve kullanışlı olan bilgiyi öğrenmeyi tercih ederler (Kolb, 1984).

Küçük grup tartışmaları, oyunlar, problem çözme ve kendilerinin yönlendirerek öğrenme bu tip öğrencilere yardımcı olur (Clark, 2007).

Bu aşamada öğrenciler için gözlem yapmak ve dinlemek yerine etkinliğe katılmanın daha önemli olduğu görülmektedir (Gencel, 2006). Başka bir anlatımla, deneyimin birebir içinde olup, sonraki adımları planlamayı tercih ederler.

Yaparak öğrenme becerisi, risk alma, dışadönüklük özellikleri aktif yaşantının güçlü yanlarıdır. Geri bildirim alınan uygulama imkanı, projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri

bulunan alanlar aktif yaşantıda tercih edilen ortamlardır. Öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişidir. Küçük grup tartışmaları vs. (Peirce, 2000).

Kolb, öğrenme stillerini kişi ve çevre etkileşimi ile oluşan kalıcı, dayanıklı durumlar olarak değerlendirmektedir. Bireyler farklı öğrenme yollarını tercih edebilmekte ya da bunları bir arada kullanabilmektedir. Her bireyin öğrenme stili bu dört öğrenme biçiminin bileşenidir. Birleştirilmiş puanlar bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) farklı tercihlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu iki farklı grubun öğrenme biçimi Kolb'un iki boyutlu öğrenme stillerinin temelini oluşturmaktadır. Birleştirilmiş puanlar bireyin hangi öğrenme stili grubunda bulunduğunu göstermektedir. Bu öğrenme stilleri, Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni Değiştirme, Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni Özümseme, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşeni Ayırıştırma ve Somut Yaşantı ile Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşenleri de Yerleştirme öğrenme stilidir (Kolb, 1984).

Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngüdür ve birey için zaman zaman somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinden biri öncelik kazanır. Öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız geçilir ve her bireyin öğrenme stili bu dört öğrenme biçiminin bileşenidir. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayırıştıran ve yerleştiren öğrenme stilleri olmak üzere sıralanabilir (Şirin ve Güzel, 2006, s.237).

Kolb'un (1984) kuramında belirtilen dört öğrenme biçiminin birleştirilmesi ile oluşturulan öğrenme stilleri şunlardır:

2.3.1.5. Ayırt Edici Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireylerde soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır (Kolb, 1981).

Ayırt edici öğrenme stiliyle öğrenenlerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, planlama, daha çok teknik sorunlarla uğraşmaları tercih etme, detaylara önem verme ve parçalardan bütünü anlamlaştırma olarak özetlenebilir (Duman, 2007).

Otrar'a (2006) göre bu bireyler en iyi gözleyerek ve ayırıştırarak öğrenir. Bu stildeki kişiler, çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırma ve değerlendirme bazında ve düşünme yeteneği bazında çok etkindirler. Ama aynı şeyi eylemde bulunma için söyleyemeyiz. Çünkü bu tür

şahıslar her ne kadar sabırlı, nesnel ve dikkatli bir şekilde yargıda bulunsalar da, eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Bu da önemli bir özellik olarak göze çarpmaktadır. Daha çok kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alarak düşünürler. Yaratıcılık sıfatının öne çıktığı, beyin fırtınası gibi alternatif fikirleri meydana getirmesinin istendiği durumlarda, daima diğerlerinden bir adım öndedirler. Bu özelliğe sahip olanların öğrenme konusunda yönelimlerdeki vurgu, eylemden daha ziyade gözlem yapmalarındadır.

2.3.1.6. Dönüştürücü Öğrenme Stili

Dönüştürücü öğrenenlerin baskın öğrenme becerileri somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler bir durumu farklı açılardan değerlendirmede başarılıdırlar. En önemli özellikleri, düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmalarıdır. Öğrenme sürecinde dikkatli ve sabırlıdırlar (Sternberg ve Zhang, 2001).

Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik planlama yetenekleri gelişmiştir. Kendi fikir ve analizleri ile çözüme rahatça ulaşabilirler. Çözüme giderken hep sistematik yollar izlerler (Otrar, 2006). Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar (Peker, 2003).

Dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırlar (Ekici, 2003).

Bu stile sahip bireylerin yaratıcılık yetenekleri ön plandadır. Geniş kültürel ilgilere sahip olan dönüştürücülerin yaratıcı ve duygusal eğilimleri vardır ve sanatta uzmanlaşabilirler (Kolb, 1981).

2.3.1.7.Özümleyici Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin baskın öğrenme becerileri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Özümleyicilerin en önemli özellikleri arasında düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olma, problemleri teşhis etme, teori geliştirmedir. Kavramsal modeller oluşturarak, kendileri için öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi geniş biçimde ele alıp, mantıklı bir forma sokmayı tercih ederler (Sternberg ve Zhang, 2001).

Özümleyici öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme deneyimleri ve süreçlerinde daha çok soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar. Sistematik yollar geliştirerek çözüme gitmeyi tercih ederler. Bilgiyi işlemek için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Öğrenirken en sık “Nedir?”

sorusunu sorarlar. Bu stile sahip bireyler için teorilerin sağlam bir mantıksal yapıya sahip olması uygulanabilir olmasından daha önemlidir (Kolb, 1984).

Özümleyiciler en iyi gözlem yaparak ve düşünerek öğrenir. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler tümevarımsal öğrenme biçimini benimsediklerinden, kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması onlar için çok önemlidir. Yine, bütünleştirilmiş olarak yapılan açıklamaları kuramsal model şeklinde ifade etme yeteneğine sahiptir (Otrar, 2006).

Bu stildeki öğrenciler formal öğrenme ortamında okumayı, analitik modeller keşfetmeyi ve düz anlatımı severler. Sosyal konular üzerine daha az odaklanıp daha çok fikirlerle ilgilenirler (Güven, 2007).

2.3.1.8.Uyum Sağlayıcı Öğrenme Stili

Uyum sağlayıcı öğrenme stiliyle öğrenen bireylerde somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. Bu stile sahip bireylerin planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma başlıca özellikleridir. Öncelikle elle deneyimleyerek, yaparak ve hissederek öğrenirler. Öğrenirken, uygulama ve keşfetmeyi tercih ederler. Öğrenilen kavramları yeni problemlere uygulamak için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belirgin özelliklerindedir (Kolb, 1984).

Bu bireyler, açık görüşlü olup, sezgisel deneme yanılma yöntemini de çok kullanırlar. Gerçek dışı bir plan ve teori karşısında, düşünmeden onu terk edebilirler. Diğer bireylerle ilişkileri gayet iyidir. Özellikle bilgi konusunda başkalarına son derece güvenirlere. Bazen sabırsız gibi görünen bu kişiler, değişmelere karşı kolayca uyum sağlayabilirler (Otrar, 2006)

Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip kişilerin duygulara bağlı davranmaya eğilimleri, problem çözerken teknik analizler yerine bireylerin kişisel bilgisine başvurmalarına sebep olur. Liderlik, planlama yapma, kararları yürütme ve risk alma kuvvetli özellikleridir. Deneyimler içinde yer almak adına anlamsız etkinliklerde bulunma, zamanlama, planlama ve hedefe ulaşma konularındaki hataları ise zayıf yönleridir. Öğretmen bu stile sahip öğrencilerin etkin öğrenmeleri için kendi kendilerine bir şeyleri keşfetmelerini sağlamak üzere öğrencilere en üst düzeyde fırsatlar sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencileri rehber ve gözlemci rolünde kenardan izlemelidir (Arslan ve Babadoğan, 2005).

Sonuç olarak bahsedilenlerden de anlaşılacağı gibi insanlar öğrenirken farklı yollar izler. Bir öğretmenin yapması gereken ise öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stilini tespit edip ona göre teknik ve materyal kullanmasıdır.

2.3.2. Mc Carty Öğrenme Stili

McCarty, 4MAT olarak da adlandırılan öğrenme stili modelinin kuramsal temelini, Hunt, Kolb, Lawrance, Jung, Merril ve Simon-Byram'ın yaptığı çalışmalara dayandığını ifade etmektedir (Ekici, 2003).

Mc Carthy tarafından geliştirilen öğrenme stili modeli literatürde, 4 MAT System'' (4 MAT Modeli) olarak yer almaktadır. McCarthy, öğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlamıştır. Bilgiyi nasıl öğrendiğimiz hakkında bireyler arasında iki önemli farklılık vardır. Bunlardan birincisi, bilgiyi nasıl algıladığımız; ikincisi, algıladığımız bilgiyi nasıl işlediğimizdir. Her birimiz gerçekleri farklı olarak algılarız, farklı yöntemlerle zihnimize yerleştiririz. Bazılarımız hissederek, bazılarımız izleyerek, bazılarımız düşünerek, bazılarımız yaparak gerçeklerin farkına varırız (McCarthy 1987; Başbüyük, 2004).

Öğrenmede uygulamanın sınırlarını ayrıntıları ile belirtmek ve uygulamayı kolaylaştırmak için Kolb, Jung'ın tip sistemini kendi kuramına uyarlanmıştır. Tüm bu çalışmalarından sonra Kolb öğrenme stillerini; değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren olmak üzere dört tipe incelemiştir. McCarthy ise Kolb'un teorisini biraz değiştirerek ilk ve orta eğitim için bir öğrenme modeli hazırlamıştır. Modelin temelini Kolb'un dört tipe incelediği öğrenme stillerine dayandırmıştır (Uyangör ve Dikkartık, 2009).

Kolb Öğrenme Stili Modeli	Mc Carthy Öğrenme Stili Modeli
İmgesel: Değiştiren	I. Tip : İmgesel Öğrenen
Teorik : Özümseyen	II. Tip : Analitik Öğrenen
Pratik : Ayırıştırıcı	III. Tip: Sağduyulu Öğrenen
Sezgisel: Yerleştiren	IV. Tip: Dinamik Öğrenen

Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği (Demirkaya, 2003)

2.3.2.1. I. Tip: İmgesel Öğrenen

Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. İmgesel öğrenenler, problemlerle kişisel olarak ilgilenmek isterler. Problemin o andaki karmaşıklığına çözüm bulmak için sistematik ve bilimsel tercih yerine sezgilerine dayanan bir yaklaşımı tercih etmektedirler. İmgesel öğrenenler, yenilikçi, hayal gücüne sahip, fikir insanıdır. Fikir alışverişinde bulunabilecekleri gruplarla verimli çalıştıkları ve kişiler arası görüş alışverişine olanak sağlayan tartışma yöntemi gibi öğretim yöntemlerini tercih ederler (Karakış, 2006).

Bireysel anlamayla ilgilenirler. Öğrenirken “Niçin?” sorusuna yanıt almak isterler. Öğrencilere öğrenecekleri konuyu niçin öğrendikleri, günlük hayatta nerede kullanıldığınıyla birlikte öğretmenler tarafından açıklanmalıdır (Peker,2005, s.202).

2.3.2.2. II. Tip: Analitik Öğrenen

Analitik öğrenen bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Analitik öğrenenler, karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünceye önem verirler ve ayrıntılardan hoşlanırlar. Olayların özünü kavramayı önemserler ve bilgiyi kritik ederek kendi bilgilerini ve yeni bilgileri analiz ederler. Anlatım yönteminin uygulandığı geleneksel sınıflardan hoşlanan analitik öğrenenler, ders kitaplarının izlendiği öğretim ortamında “ne” sorusuna cevap ararlar (Karakış, 2006). Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar. Yaşantılar ve fikirler yoluyla öğrenirler. Gözlemlerini bildikleriyle tamamlayarak teoriler oluştururlar. Sabırlı ve dikkatlidirler.

2.3.2.3. III. Tip: Sağduyulu Öğrenen

Bu bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar ve bilgiyi aktif deneyim yoluyla işlemektedirler. Sağ-duyulu öğrenenler, kuram ve uygulamayı bütünleştirmektedir. Teorileri test ederek öğrenirler. Faydaya ve sonuca ulaşmaya önem vermektedirler. Problem çözmeye iyidirler ve problemleri başkasının değil kendileri çözmek isterler. Nesnelere kullanışlılığı ve yararlılığı itibarıyla yargırlar. Deney yapmaktan, yaptıkları deney üzerinde fikir yürütmekten ve bu fikirleri pratiğe dökmekten hoşlanırlar. Öğrenirken ‘nasıl’ sorusuna cevap aramaktadırlar ve okulda öğrenilenlerin doğrudan kullanılabilir olmadığını bu yüzden okulun yararsız olduğunu düşünürler. Risk almaktan hoşlanırlar (Açık, 2013). Bazen sabırsız olabilirler. Etkili olabilmek için çaba harcarlar.

2.3.2.4. IV. Tip: Dinamik Öğrenen

Bu kişiler, bilgiyi somut deneyim yoluyla algılar ve bilgiyi aktif deneyim yoluyla işlemektedirler. Dinamik öğrenenler, pasif olarak izlemek yerine aktif bir şekilde faaliyette bulunarak öğrenmeyi tercih ederler. Kendinden hoşnut, meydan okuyucu, hararetli ve maceraperesttirler. Yeni şeyler konusunda heyecanlı ve değişikliklere karşı uyumludurlar. Buna bağlı olarak değişikliklerden ve risk almaktan hoşlanırlar. Bu tip öğrenme stiline sahip olan bireyler için okul can sıkıcıdır. Öğrenirken 'ise' sorusuna cevap aramaktadırlar (McCarthy, 1990: 32; Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın, 2003: 03; Mutlu, 2004: 4). Bu bireyler kendi kendilerine keşfederek deneme yanılma yoluyla öğrenirler.

2.3.3. Grasha ve Riechmann'ın Öğrenme Stili

Grasha-Reichmann'ın öğrenci öğrenme stilleri modeli 1970'lerde ortaya atılmıştır. Grasha-Reichmann stil kavramını lise ve üniversite öğrencilerinin, sınıfta öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurmakta tercihlerini tanımlamak için kullanılmıştır (Otrar, 2006)

Grasha ve Reichmann'ın öğrenme stilleri sınıflaması üç ana boyuttan ve altı tane de alt boyuttan oluşur. Ana boyutlar şunlardır: Bağımsızlık- Paylaşım- Katılım. Bunların alt boyutları da şu şekildedir:

Bağımsızlık	Paylaşım	Katılım
<ul style="list-style-type: none">Bağımlı	<ul style="list-style-type: none">Rekabetçi	<ul style="list-style-type: none">Pasif
<ul style="list-style-type: none">Bağımsız	<ul style="list-style-type: none">Paylaşımçı	<ul style="list-style-type: none">Katılımcı

Grasha (2002) geliştirmiş olduğu öğrenme stilleri modelinde yer alan altı boyutun kendine özgü özellikleri aşağıda verilmiştir:

2.3.3.1. Bağımlı

Öğretmen ve arkadaşlarının yönlendirmesine önem verirler. Sınıftaki otoritenin kendisine ne yapması gerektiğini söylemesini bekler ve o kadarını öğrenirler. Derse katılımları azdır. Belirsizlikle nasıl başa çıkacaklarını bilemediklerinden öğretmen merkezli sınıfta tercih ederler. Baştan sona çok iyi açıklanmış bilgisayar temelli internete dayanan bir programla yapılacak eğitimler olumlu sonuç verir.

2.3.3.2. Bağımsız

Kendilerine güvenleri yüksektir ve meraklıdırlar. Düşünmeyi seven ve kendi öğrenme becerilerine güvenen öğrencilerdir. Önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih ederler ve ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı tercih ederler. Kendi kendine öğrenme yeteneğine sahiptirler. Öğrenci merkezli sınıfları tercih ederler.

2.3.3.3. Rekabetçi

Bilgiyi, diğerlerinden üstün amacıyla öğrenen öğrencilerdir. Sınıf arkadaşlarından daha iyi performans gösterip, akademik ün kazanmak isterler. Diğer öğrencilerle ödül almak için yarışır. Sınıf içi tartışma ve projelerde liderdirler. Sorgulayıcı yapıları dolayısıyla, öğretmen merkezli öğretimi tercih etmezler. Diğer öğrencileri de başarılı olmaya ve öğrenme için hedefler oluşturmaya motive ederler. Sınıfta ilgi odağı olmaya ve başarıları için takdir edilmeye eğilimlidirler.

2.3.3.4. Paylaşımçı

Bilgileri ve becerileri paylaşarak öğrenmekten keyif alırlar, bireysel değil grup projelerinde çalışmayı tercih ederler. Hem öğretmeniyle hem de arkadaşlarıyla işbirliğinden hoşlanırlar. Sınıf onlar için etkileşim yeridir. Tek başlarına çok iyi çalışamadıklarından takım çalışması ve işbirliği onlar için çok önemlidir.

2.3.3.5. Pasif

Bu tarz öğrencilerin öğretmeni ile diyalogu azdır. Sınıf içi etkinliklere yönelik bir ilgisi yoktur ve katılmak istemezler. Sadece gerekli olanı öğrenmeye eğilimlidirler. Derse istekli, hevesli öğretmenlerden hoşlanmazlar. Üretkenlikleri azdır. Derste kendilerine söz verilmesini istemezler. Öğretmen ve akranlarını düzen ve destek kaynağı olarak gördükleri için, yapılacak belli yönergeler için otorite figürlerine gereksinim duymaktadırlar.

2.3.3.6. Katılımcı

Sınıf içi etkinliklerinde etkindir. Sınıftaki iyi öğrencilerdir. Sınıfta olmaktan ve mümkün olduğu kadar ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanmaktadırlar. Öğrenmeyi ve sorumluluk almayı severler. Edindiği bilgileri istenildiğinde sınıfla paylaşırlar.

Grasha-Riechmann modeline göre öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerini belirlerken, öğrencilerin çeşitli sınıf düzenlemelerinde öğretmenleri, arkadaşları ve ortamlarla olası etkileşim biçimlerini temele almaları gerektiği görülür.

2.3.4. Gregorc Öğrenme Stili

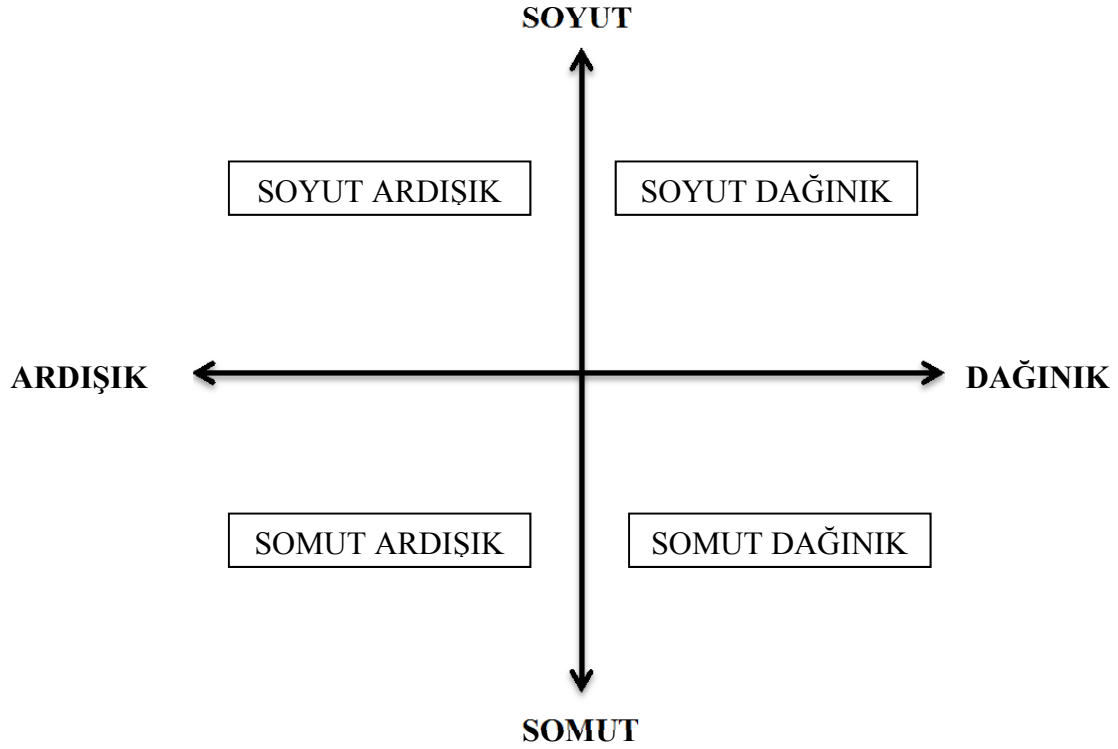
Gregorc'a göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir biçimde örgütleme yeteneği bulunmaktadır. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılamakta, bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenlemekte ya da bunun tam tersi gerçekleşmektedir. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir (Gregorc, 2005'den Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Gregorc'un öğrenme stilleri modeli, bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözme üzerinde yoğunlaşan bir modeldir. Gregorc'a göre, bireyin öğrenmesinde ve öğrenme stiline oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur (Güven, 2004).

Gregorc Öğrenme Stili Modeli'nde;

- Somut Ardışık,
- Somut Dağınık (random)
- Soyut Ardışık,
- Soyut Dağınık (random)

öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2003).



2.3.4.1. Somut Ardışık Öğrenme Stili

Bu stile sahip bireyler kendileri için bir zaman planlaması yaparlar ve kendilerine özgü metotlar kullanarak program tabanlı çalışırlar. Düşüncelerini pratiğe aktarmayı amaçlarlar, olgu ve olaylar üzerinde dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırabilirler ve belirledikleri hiyerarşik amaçların gerektirdiği sıralamaya uygun olarak basamak basamak çalışırlar; soyut olanların somuta indirgenmesi onlar için önemlidir; Analiz ederek yaklaşımda bulunurlar bu nedenle ayrıntılar belirgin şekilde ele alınır (Otrar, 2006).

Somut Ardışık öğrenenler, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi, iyi düzenlenmiş sıralı veya ardışık dersleri, somut materyal ve örnekleri, demonstrasyonu, bilgisayar destekli öğretimin yanı sıra resim, poster ve diğer renkli materyallerden arındırılmış öğrenme ortamlarında çalışmayı, tercih ederler (Veznederoğlu ve Özgür, 2005).

2.3.4.2. Somut Dağınık Öğrenme Stili

Bu stile sahip bireyler problem çözme sürecinde iç görü ve içgüdüleri kullanmaları karakteristik özellikleridir. Problemlerinin çözümüne yönelik alternatifleri olduğunda seri olarak düşünüp, yeni alternatifler üretebilirler. Tekrarlamalı ve ayrıntılı işlerle uğraşmaktan pek hoşlanmazlar (Butler, 1984). Problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır, gerçek

problemlerle ilgilenirler. Bu bireyler risk alabilen, araştırmacı ve deneyseldir. Hareketli ortamları, pek çok tipte insanın etrafında olmasını tercih ederler (Thompson, 2002).

Somut Dağınık öğrenen öğrenciler, öğretmenin müdahalesinden hoşlanmazlar, yalnız veya küçük gruplarla iyi çalışırlar. Bu gruplarda çalışırken; rahat ve güzel çevrelerden hoşlanma, ilişkileri başarılarından üstün tutma, yarışmama, sanata özel bir değer verme gibi davranışları gösterirler (Açıkgöz, 1998).

2.3.4.3. Soyut Ardışık Öğrenme Stili

Bu stile sahip bireyler herhangi bir konuya ilişkin olarak konunun altında yatan genel ilkeleri, kuralları belirler, düşünceleri analitik bir bakışla irdeler, inceler ve hiyerarşik bir dönüştürür. Onlar için gözlemlemek suretiyle öğrenmek, yaparak öğrenmeye nazaran daha fazla tercih edilir. Netlik kazanmış, detaylı bir şekilde incelenip irdelenmiş bilgileri, mantıklı bir şekilde muhakeme etmeyi yeğlerler. Herhangi bir konuda uzun süreli çalışmayı ve tekrarlamalı işlemleri olan konuları sevmezler (Otrar, 2006). Öğrenme sürecinde kavramsal pencereleri kullanır, mantıksal, analitik ve sentezci düşünmeyi tercih ederler (Güven, 2004, s.42).

Soyut Ardışık öğrenenler kitaptan öğrenmeyi, yeni kavramlar ve fikirler üretmeyi, kavramlarla uğraşmayı severler. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih ettikleri için sınıfta öğretmene ihtiyaç duyarlar. Karar vermeden önce detaylı bilgi toplamak, fikirleri analiz etmek, araştırma yapmak bu öğrenen tipinin baskın özellikleri arasında yer alır (Ekici, 2003).

2.3.4.4. Soyut Dağınık Öğrenme Stili

Bu stile sahip bireyler empatiktirler, karşılarındaki kişilere karşı duyarlıdırlar; onları dikkat ve ilgiyle dinler, düşünce ve duygularını anlamaya yoğunlaşırlar. Gruba uyma ile ilgili bir sıkıntı yaşamazlar; Öğrenmeyi bireyselleştirir, geniş, genel ilkelere odaklanırlar. Duygusal merkezli hareket ederler; kararlarının çoğunu duygusal olarak alırlar. Kolaylıkla arkadaşlık ilişkisi kurabilirler. Öğrendikleri konuya konsantre olmada zorluk yaşayabilirler, genellikle eleştiriye de kapalıdırlar (Otrar, 2006).

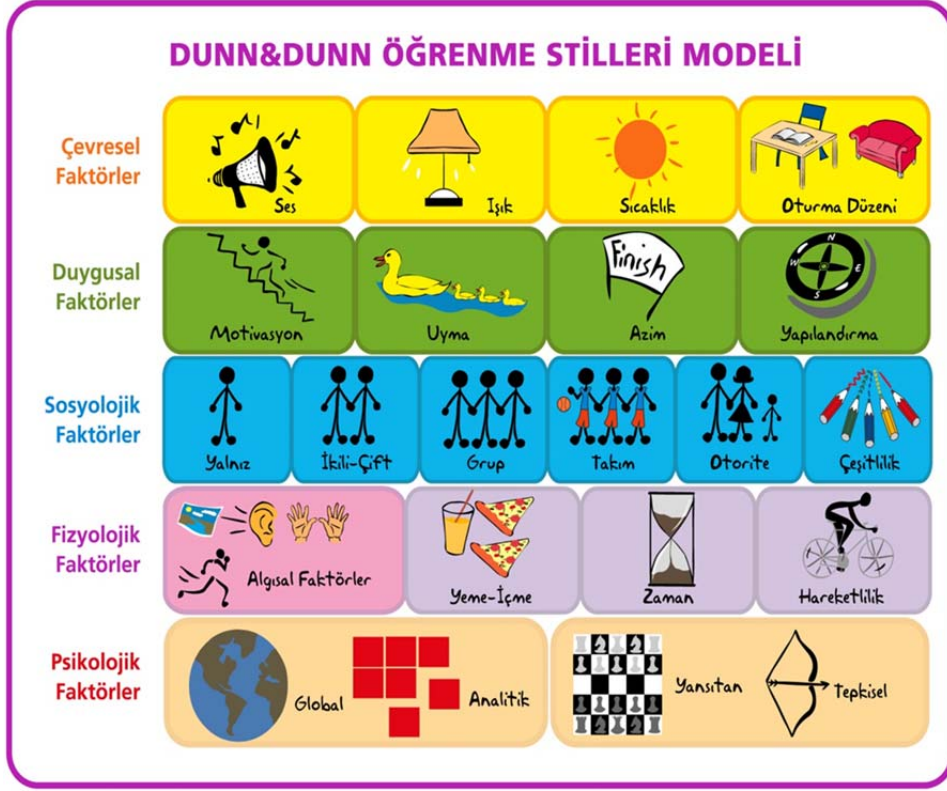
Soyut Dağınıkların tipik davranışlarına şunlar örnek olabilir: yenilikçi olma, risk almaktan kaçınmama, problem çözme, değişik düşünceler üretme (Açıkgöz, 1998). Öğrenilecek bilgilerde bir düzene ihtiyaç duymazlar. Öğrenmeyi bir bütün olarak değerlendirirler. Çoklu

duyumsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih ederler. Kuralcılıktan hoşlanmadıkları için elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler.

2.3.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri, insanların nasıl konsantre oldukları ile ilgili bir yöntemdir. Beynimiz bilgiyi nasıl alıyor, işliyor ve içselleştirip kullanılabilir hale getiriyor, sonra bu bilgiyi nasıl hatırlatıyor sorularının cevabını öğrenme stilleri ile buluruz. Herkes bir şeyler öğrenmeye çalışırken değişik yollar kullanır. Kimi, tekrar tekrar okuma, kimi not alıp daha sonra notlarına bakma gereği duyar. Kimileri ise yaşayarak öğrenmeyi tercih eder. Bununla beraber bazı öğrenciler sessiz bir ortamda, bazıları ise müzik eşliğinde çalışmaya ihtiyaç duyar. Farklılıkların sebebi, her insanın konsantre olmaya başlamasının, bilgiyi işlemesinin ve öğrendiği bilgiyi aklında tutması yolunun değişken olmasıdır. Bunun gibi örnekleri çoğaltabiliriz Dunn&Dunn modelinde bireylerin kişisel tercihlerine göre öğrenme stilleri teşhis edilir ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretim ortamı hazırlanır (Dunn, 2007)

Bu öğrenme stili modeli öğrencilerin kişisel tercihlerine dayanan, nasıl daha kalıcı öğrendiklerini tanımlayan beş kategori içerisinde sınıflanan yirmi öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; çevresel (ses, ışık, sıcaklık, dizayn), duygusal (motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı), sosyal (bireysel, çift, grup, takım, yetişkin öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme), fiziksel (algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik) ve psikolojik (çözümSELLİK/bütünsellik, hızlı tepki verme/sakin davranma-yansıma) şeklindedir (Dunn ve Dunn, 1992).



Şekil 1. Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli (Dunn, 2007)

Bu model aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır (Dunn, 2001):

- Herkes öğrenme gücüne sahiptir, ancak farklı insanlar farklı öğrenme gücüne sahiptir.
- Bireylerin çoğu öğrenebilir.
- Pek çok öğrenci yeni veya zor bir akademik bilgiye yoğunlaştığında kendi öğrenme stillerinin güçlü yönlerinden yararlanabilir.
- Öğrenme stillerine göre uyarlanan ortamlar, kaynaklar ve yaklaşımlardan sonra öğrencilerin başarıları istatistiksel olarak artar.
- Öğrenme ortamları, kaynakları ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerinin güçlü yönlerine yanıt verir.
- Bireysel öğretim tercihleri vardır ve bunlar güvenilir bir şekilde ölçülebilir.
- Birçok öğretmen öğretim sırasında öğrenme stillerini kullanmayı öğrenebilir.

2.3.5.1. Çevresel Ögeler

Öğrenme stillerinin çevresel boyutunu ses, ışık, sıcaklık ve tasarım öğeleri oluşturmaktadır. Çevresel öğelerde; Öğrenciler ortamda ses varken öğrenebilirler mi? Örneğin diğerleri fısıldarken, aksırırken, öksürürken veya dışarıdan gelen trafik gürültüsü onları rahatsız eder mi? Yoksa öğrenciler en iyi sessiz ortamlarda mı öğrenir? Öğrenciler parlak ışığı mı yoksa loş ışığı mı tercih ederler? Onlar ılık odada mı yoksa serin odada mı daha rahat ders çalışırlar? Öğrenciler sandalyede dik bir biçimde mi otururlar? Yoksa yayılmış bir pozisyonda, rastgele oturmayı mı tercih ederler? gibi soruların cevabı aranır (Dunn, 2001).

Dunn (2007), çevresel öğeleri şu örnek ve önerilerle açıklamaktadır:

2.3.5.1.1. Ses/Sessizlik

Öğrenme ortamı içinde bireyler sesle ilgili farklı uyarıcılardan etkilenmektedirler. Sesli ortamlar bazı çocukların dikkatini dağıtırken, bazıları ise sınıfta oluşan sessizliği bozarak öğrendiklerine konsantre olur. Sese ihtiyacı olan öğrenciler, kapı ya da pencere kenarına oturtularak sınıf düzeninin bozmaları engellenir.

2.3.5.1.2. Parlak/Loş Işık

Parlak ışık, kimi öğrencilerin öğrenme konsantrasyonunu arttırırken, kimi öğrenciler çalışmak için loş ışığa ihtiyaç duyar. Yapılan araştırmalarda nüfusun %70'inin ışığa karşı duyarlı olduğu görülmüştür. Gün ışığının, öğrencilerin başarısını %20 oranında arttırdığı gözlemlenmiştir.

2.3.5.1.3. Sıcak/Serin

Çalışma ortamlarının sıcak olmasına ihtiyaç duyan öğrencilerin soğuk ortamlarda performanslarının düştüğünü, yüksek sıcaklıklar altında ise serinliğe ihtiyaç duyan öğrencilerin konsantre olamadığını görürüz.

2.3.5.1.4. Formal/İnformal Oturma Düzeni

Bazı insanlar tahta, çelik veya plastik sandalyelerde uzun süre çalışmaktan hoşlanır. Aynı zamanda bu kişiler genel olarak, okullarda yüksek başarı eğiliminde olan bireylerdir. Araştırmalarda, informal tarzda oturma biçimini tercih eden öğrencilerin, kendi tercihleri doğrultusunda oturduklarında daha başarılı oldukları da gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerin

fiziksel gelişimleri gereği erkek öğrencilerden daha uzun süre formal düzende oturabildiğini bilinir.

2.3.5.2.Duygusal Öğeler

Öğrenme stillerinin duygusal boyutları, motivasyon, uyma, yapılandırma, azim kategorilerini içermektedir. Duygusal öğelerde; Öğrenciler okulda motive oluyor mu? Onlar devamlı çalışmayı mı yoksa ara vermeyi mi severler? Sorumluluk sahibi midirler yoksa değil midirler? Onlar otoriter yapıya duyarlı mıdır yoksa kendi başlarına mı çalışmayı severler? gibi sorulara cevap aranır (Dunn, 2001).

Dunn (2001), duygusal öğeleri şu örnek ve önerilerle açıklamaktadır:

2.3.5.2.1. İçsel/Dışsal Motivasyon

Çocukların çoğu, öğrenmeye üretmeye, denemeye ve deneyim kazanmaya karşı motive edilirler. Motive edilince güdülenen çocuklar desteklenmiş olan ilgilerini geliştirmeyi sürdürürler. Ailelerince motive edilen ve yeteneklerini ailelerinin ilgilendikleri alanlarda geliştirmeye adanmış çocuklar olduğu gibi bazı durumlarda da bu yeteneği ortaya çıkaran çocuğun kendi kararıdır.

2.3.5.2.2. Azim (Sorumluluk)

Görevlerini zamanında yerine getiren öğrenciler olduğu gibi ödevlerini sık sık eksik ve geç getiren öğrenciler de vardır. Genelde bütünsel öğrenciler bu konuda önyargılı karşılanır. Bütünseller ani ve çoklu aktiviteleri severler bu sebeple kısa çalışma süreleri ve molaları, onları sorumluluk konusunda eksikmiş gibi gösterir.

2.3.5.2.3. Uyma (Yönlendirme)

Bazı çocuklar yetişkinlerin getirdiği kısıtlamaları ve koyduğu kuralları, gözlem yapmadan, tercih hakkı kullanmadan kabul ederler. Bu şekilde kendilerini daha güvenli ve rahat hissederler. Bununla beraber pek çok çocuk da bu durumdan rahatsız olur. Başkalarının direktiflerini dayanılmaz bulup, bunun tersini yapma eğilimi gösterebilirler. Bu tarz çocuklarda otorite ve arkadaşlık problemleri gözlemlenir. Farklı seçenekler sunarak tercih etmelerini sağlamak bu çocuklarda işe yarar.

2.3.5.2.4. Yapılandırma

Yapacakları çalışmada en ince ayrıntılara kadar yönlendirilip, bilgi almak isteyen öğrenciler olduğu gibi çalışma planı ve stratejisini kendi hazırlayan öğrenciler de vardır. Bu yönelim öğrencinin mizacındaki dışa ya da kendine bağımlı yapısından kaynaklanır.

2.3.5.3.Sosyolojik Öğeler

Öğrenme stiline sosyolojik boyutları, yalnız, ikili, grup, takım, otorite, çeşitlilik gibi çalışma kategorilerini içerir.Sosyolojik öğelerde; Hangi öğrenciler yalnız öğrenmeyi sever? Hangi öğrenciler bir arkadaşıyla ya da birkaç akranıyla veya bir yetişkinle öğrenmeyi tercih eder? Öğrenciler çeşitli yaklaşımlar aracılığı ile öğrenmeyi mi tercih eder yoksa benzer ve rutin yollar aracılığı ile mi? sorularına cevap aranır (Dunn, 2001).

Dunn (2007), sosyolojik öğeleri şu örnek ve önerilerle açıklamaktadır:

2.3.5.3.1. Yalnız Öğrenme

Öğrenirken yalnız olmayı tercih eden çocukların içsel motivasyonu yüksektir. İlgilerini çeken konuyla ilgili, saatlerce kendi kendilerine sıkılmadan çalışabilirler. Bu tarz öğrencilerin yalnız kalma isteklerine saygı duyulmalıdır.

2.3.5.3.2. İkili Öğrenme

Akranla öğrenme öğretmenler tarafından sıkça kullanılan bir tekniktir. Bazı çocukların oyun oynamak, ödev yapmak, öğrenmek gibi süreçlerde yanından ayırmadığı bir arkadaşı olur. Bu çocuklar yalnızlıktan hoşlanmaz fakat kalabalık gruplarda da heyecanlanıp sıkılırlar. Onlar için ideal olan iki kişilik öğrenme ortamlarıdır.

2.3.5.3.3. Grupla/Takımla Öğrenme

Çocukların başarılı olabilmeleri için mutlu olmaları şarttır. Kimi çocuklar grupla ya da takımla çalışırken kendilerini daha güvende mutlu hissederler bu da beraberinde başarıyı getirir. Öğrenciler grupla çalışırken kendilerine uygun bir görevi üstlenerek birbirlerinden öğrenirler.

2.3.5.3.4. Otorite ile Öğrenme

Bazı çocuklar öğrenme sürecinde, onlara rehberlik edecek ve sorularına cevap verecek otoriter bir yetişkine ihtiyaç duyarlar. Bir diğer grup ise onlara daha çok arkadaşça yaklaşan, alternatif sunan yetişkinlerle çalışmaktan hoşlanırlar. Bu tercih çocukların kendini hangi koşullarda daha güvende hissetmesiyle ilgilidir.

2.3.5.3.5. Çeşitlilik

Her sınıfta, rutinden hoşlanan öğrenciler olduğu gibi sürekli yeni aktiviteler yapmak isteyen öğrenciler de vardır. Sıradanlık da, çeşitlilik de kendi içinde doğal ve aynı değerde tercihlerdir. Öğretmen, öğrencileri iyi tanıyıp, onların isteklerini cevaplayacak bir ders planı hazırlamalıdır.

2.3.5.4.Fizyolojik Öğeler

Öğrenme stiline fizyolojik boyutları, yeme-içme, zaman (sabah, öğleden önce, öğleden sonra, akşam), hareketlilik, algısal tercihler (görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik) gibi çalışma kategorilerini içerir. Fiziksel öğeler; Öğrencilerin güçlü algısal yönleri nelerdir (işitsel, görsel, dokunsal veya kinestetik yönelimler)? Gün boyunca enerjileri ne zaman yükselir ve düşer? Buna göre derse odaklanırken böyle gereksinimler karşısında bir şeyler yudumlar veya atıştırırlar mı? gibi sorulara cevap arar (Dunn, 2001).

Dunn (2007), fizyolojik öğeleri şu örnek ve önerilerle açıklamaktadır:

2.3.5.4.1. Yeme-İçme

Atıştırma, çiğneme, içme ya da ısırma türü ihtiyaçlar birçok küçük çocuk ve ergen arasında konsantre olma bakımından oldukça yaygındır. Bu durum ergenliğin başlangıcında patlama gösterir ve yetişkinin yaşı ilerledikçe kademe kademe azalır.

2.3.5.4.2. Zaman

Öğrenme ve verimlilik, öğrencinin zamanlama tercihine göre de şekil alan değişkenlerdir. Araştırmalarda ilkökul öğrencilerinin %28'inin saat 10.00-13.00 arasında uyanarak öğrenmeye hazır hale geldiğini gösteriyor. Ergenlik döneminde ise öğrenme için en uygun zamanın sabah erken saatler olduğu gözlemlenmiştir.

2.3.5.4.3. Hareketlilik

Bazı öğrenciler yeni bir şey öğrenirken konsantrasyonlarının bozulmaması için uzun süre hareketsiz kalmayı hatta kıpırdamamayı tercih ederler. Bazıları ise yerinde duramaz, sınıfta dolaşırlar. Sık sık oturma pozisyonlarını ya da beden duruşlarını değiştirirler. Bu değişiklik bazen bilinçli, bazen bilinçsiz olabilir.

2.3.5.4.4. Algısal Tercihler

İşitsel öğrenenler, yaklaşık olarak duyduklarının %75'ini hatırlarlar. Fakat okul çağındaki nüfusun %30'undan azı işitsel öğrenendir (Urbschat, Crino & LeClair'den nakleden Dunn ve Milgram, 1993). Okul çağındaki nüfusun sadece %40'ı görsel olarak öğrenir ve okuduklarının ve gördüklerinin yaklaşık olarak beşte ikisini hatırlayabilirler (Brennan ve Jarsonbeck'ten nakleden Dunn ve Milgram, 1993). Büyük bir grup ne yaptığını dokunsal ve devinimsel olarak öğrenmek isteyenlerden oluşur. Bu nedenle dokunarak öğrenen öğrenciler en çok elleriyle, devinimsel olarak öğrencilerse en kolay olarak bütün vücut aktiviteleriyle öğrenirler. Örneğin bu tür öğrenciler, kısa bir gezi, deney, pişirme, inşa etme, ziyaret etme, tanışma ve diğerleriyle etkileşimde bulunma türünde etkinliklerle daha kolay öğrenirler.

2.3.5.5. Psikolojik Ögeler

Öğrenme stilinin psikolojik boyutları, tepkisel/yansıtıcı, analitik/global gibi kategorilerini içerir. Psikolojik ögeler; Öğrenci çalışırken nasıl bir yol izler? Öğrenciler sorulara cevap verirken sonuç odaklı mı yoksa süreç odaklı mı düşünür? gibi soruları cevaplar (Dunn, 2001).

Dunn (2001), psikolojik ögeleri şu örnek ve önerilerle açıklamaktadır:

2.3.5.5.1. Tepkisel/Yansıtıcı

Öğretmen bir soru sorduğunda, hiç düşünmeden ilk cevap veren öğrenciler tepkiseldir. Bazı öğrenciler ise soruyu düşünür, içinden tekrarlar hatta cevaplarını karşılaştırdıktan sonra parmak kaldırır. Bu tarz öğrenciler ise yansıtıcıdır. Tepkiseller çabuk düşünüp risk alırken, düşünce organizasyonunda zorluk çekerler. Yansıtıcı öğrenciler çok iyi birer gözlemcidir. Düşünmeden harekete geçmezler. Bazen zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşayabilirler.

2.3.5.5.2. Analitik/Global

Sınıfımızda konuya farklı bir açıdan yaklaştığımızda ilgisini çektiğimiz öğrenciler olduğu gibi düz anlatım, açık yönerge ve geribildirime ihtiyaç duyan öğrenciler de vardır. Globaller, derste ilginç etkinlikler beklerken, açık uçlu soruları tercih ederler. Analitikler ise etkinliğin yönergelerini ve sonucunu detaylı bir şekilde bilmek isterler. Kendilerini rahat hissedebilmeleri için çalışma alanlarının düzenli olması gerekir. Globaller beyinlerinin yaratıcı olan sağ tarafını daha çok kullanırken, analitikler mantıksal işlemlerden sorumlu sol tarafı kullanır.

III. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analiz sonuçları ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin demografik özellikler bağlamında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak, tarama modelinin karşılaştırma türü kullanılmıştır.

Karşılaştırma türü ilişkisel tarama, denemesi olmayan fakat ona en yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek”e indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak, bu ilişkiler sınanır. Deneme olmadığından, karşılaştırmalı tarama ile “neden-sonuç” ilişkisi için denenenin dışındaki öteki tüm koşulların aynı olması gerekir. Deneme modellerinde bile sağlanması güç olan bu koşulların karşılaştırmalı bir taramada karşılanabileceği düşünülemez. Ancak, özellikle toplumsal bilimlerde, her problem için deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamaması, çok pahalı oluşu ya da değer yargılarına ters düşen durumlar yaratabilmesi, karşılaştırmalı türden modelleri daha arar kılmaktadır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede de en az iki değişken vardır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır. Karşılaştırmalı modelde, araştırmacı, doğal ortam içinde incelemelerde bulunduğundan, bulguların geçerlik olasılığı yüksektir. Denemedeki sıkı kontroller nedeniyle oluşan yapay ortam yoktur, burada. Sonuçlar nedensel bir bağ güvencesi vermese bile, alınacak önlemlerle, güçlüğü azaltılabilme olasılığı, bu tür araştırmaları önemli kılar. Bilinen çeşitli sınırlılıkları olmakla birlikte, karşılaştırmalı taramaların yaygın bir uygulama alanı vardır (Karasar, 2014).

3.2.Evren ve Örneklem

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve demografik özellikleri açısından incelemesinin yapıldığı bu çalışmada, araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki Bilfen İlkokullarında öğrenim gören tüm 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Toplamda 35 şube 753 mevcutta öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alınmaya gerek görülmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerini ölçmek üzere Dunn&Dunn öğrenme stilleri modeline uygun olarak ELSA ölçeği kullanılmıştır. Bilfen okulları ELSA ölçeğinin Türkçe ve kültürel adaptasyonunu yapmıştır. İlköğretim, lise ve yetişkin dönemi için farklı envanterler vardır. ELSA ilköğretim 2-4. sınıflar, LSCY ilköğretim 5.-8. sınıflar, LIVES lise öğrencileri ve BE yetişkinler için geliştirilmiş öğrenme stillerini belirleyen envanterlerdir.

Dunn, Rundle ve Burke (2007) ELSA ölçeği ile ilgili şu bilgileri verir;

ELSA değerlendirme testi hikayeleri, fantazi dünyasını, mizahı, resimleri ve bütünsel yazıyı kullanarak bu değişik öğrenme modellerini tespit etmek için dizayn edilen bir enstrümandır. ELSA 3 bölüm barındırır: Bunların her biri öğrenme stillerinin 5 elementini de kapsayacak 1 soruya sahiptir. Bütün hikayeler korsan veya sirk temasını içerir. Öğrenciler teste başlamadan önce bu 2 temadan birini seçerler. Seçilen hikaye ELSA'nın 3 bölümünün de kapsar. Bu 2 hikaye teması ilköğretim öğrencilerinin yüksek oranda ilgisini çekmek için seçilmiştir. Her hikaye öğrencilerin kendi öğrenme stillerini gösterecekleri şekilde sorularla tamamlanır.

ELSA 3 bölümlü 75 sorudan oluşur. Öğrenciler 2 hikayeden birini seçebilirler: 1. Sirk hikayesi, 2. Korsan hikayesi. Öğrenciler seçimlerini yaptıktan sonra, hikaye ELSA'nın 2. bölümüyle devam eder.

Öğrenciler, istemezlerse hikayelerin hepsini okumak zorunda değildirler. Birinci ya da ikinci hikayeyi okuduktan sonra ne yapmaları gerektiğini anlamışlarsa sadece hikayenin sonunda yer alan soruları cevaplamaları yeterlidir.

ELSA aşağıdaki okunabilirlik seviyelerini test eder:

-Flesh Reading Ease = 97.4

-Flesh-Kincaid Grade Level = 2.0

Flesh Reading Ease metinlere, en yüksek skor 100 olmak üzere not verir. 100 en kolay anlaşılabilir dokümandır. Ortalama anlaşılabilir doküman skoru 60-70'tir. Testin amacını gerçekleştirebilmek için okunabilirliği kolaylaştırmak tavsiye edilmiştir. Flesh-Kincaid Grade Level ise Amerika'nın metinlerde kullandığı puanlama sistemidir. 2. Sınıf öğrencilerinin seviyeleri 1. Sınıf öğrencilerini ürkütmeyi önlemek için düşük tutulmuştur. Flesh-Kincaid Reading Ease 97.4'tür buna rağmen ilginç ve zorlu kelimeleri kapsar.

Cevapların doğruluğu için test boyu her soru 3 defa tekrarlanır. Öğrenciler sorulara çoktan seçmeli cevap formatında cevap verirler. Verilen her cevabın resimli bir karşılığı vardır. Sözlü ve sözlü olmayan mesajlar bireylerin öğrenme stil süreçlerinin biçimlenmesine ve tespitine dahildir. Resimlerin de cevaplara dahil olması global öğrencilerin konuya odaklanmasına izin verir.

Öğrenciler bireysel olarak, grup olarak, evde, okulda ya da bilgisayar odasında test edilebilirler. Öğrenciler sorulara çoktan seçmeli formatında karşılık verirler. Hikayeler ve sorular öğrencilere okunabilir. Testin genel olarak 40 dakikada tamamlanması ihtiyacına rağmen, test birkaç defada tamamlanabilir. Öğrenciler her hikaye sonunda durabilir ve bir müddet sonra teste devam edebilirler.

ELSA testinde öğrenciler öğrenme stillerinin bulunmasını sağlayacak 75 soruyla muhatap olurlar. Test, öğrencide hangi öğrenme modelinin gerçekleştiğini ölçer. Her öğrencinin öğrenmek için kullandığı çevresel, duygusal, sosyal, psikolojik ve fizyolojik tercihlerini özetler. ELSA sonuçların daha iyi anlaşılması için her öğrencinin profilinin görülebileceği uygulayanın özel notlarının da olduğu 1 sayfalık bir sonuç belgesi verir. Bu belge öğrencilerin yeni ve zor bir bilginin öğrencinin kendi öğrenme modeliyle nasıl anlaşıldığı ve hatırlandığı ile ilgili fikirlerin yanında öğrenci için en iyi öğrenme atmosferinin ve kaynakların nasıl oluşturulacağıyla alakalı ipuçları da sağlar.

ELSA aşağıdaki alanlara göre bireyleri test eder;

- Çevresel Faktörler: Ses, ışık, ısı ve oturma düzeni.
- Duygusal Faktörler: Motivasyon, azim, uyma ve yapılandırma.
- Sosyolojik Faktörler: Yalnız öğrenme, ikili öğrenme, takımla öğrenme, otoriteyle ya da bir yetişkinle öğrenme ya da bunların birkaçının kombinasyonu.
- Fizyolojik Faktörler: İşitme, görme, dokunma ve kinestetik tercihler, yeme içme, zaman ve hareket ihtiyacı.
- Psikolojik Faktörler: Global ya da analitik süreç eğilim göstergeleri, tepkisel ve yansıtıcı eğilimler.

ELSA' nın görevleri şunlardır;

- Öğrencilerin hangi şekilde öğrendiklerini tanımlamaya izin verir.
- 1 Sayfa Öğrenci Raporu'yla her öğrencinin tercih ettiği öğrenme stilini grafik özetleriyle beraber görmeyi sağlar.
- Öğrencinin ihtiyacına göre sınıfı yeniden dizayn etmeyi önerir.
- Değişen güçlü yönleri bağlı olarak her bireyin öğrenmeye nereden başlayacağını gösteren kategoriler düzenler.
- Yeni ve zor bir bilginin nasıl güçlendirileceğini ve her bir öğrencinin ödevini nasıl yapacağını gösterir.
- Her öğrencinin sivrileceği metotlara işaret eder.
- Uyum sağlayan ve sağlayamayan öğrencileri tespit eder ve uyum sağlayamayanlarla nasıl çalışılacağını gösterir.
- Her öğrencinin en zor bilgiyi hangi zaman aralığında en iyi öğrenebileceğini saptar ve böylece öğrenciler için en uygun grup çalışma saatleri oluşturmaya yardım eder.
- Atıştırırken daha rahat öğrenen öğrencileri belirler.
- Hareket ederken daha rahat öğrenen öğrencileri belirler.
- Hangi öğrenciler için analitik görüşün yeni ve zor bilgiyi öğrenmede önemli olduğunu önerir.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin her birine ELSA'nın dünya çapında geçerli versiyonu ikişer kez uygulandı. ELSA'nın tüm bileşenleri için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplandı. Neredeyse tüm güvenilirlik katsayıları .818'in üzerinde bulundu ve minimum .643 (uyumluluk) ile maksimum .942 (dizayn) arasında değişkenlik gösterdi. ELSA için iç tutarlılık-güvenilirlik katsayıları .793'lük bir ortalama değeri ile .643'ten .942'ye kadar değişkenlik gösterdi. .643 uyumluluk faktörü olarak bulundu. Uyumluluk dışında katsayılar .863'lük bir ortalama değeri ile .784'ten .942'ye kadar değişkenlik gösterdi. Bu bulgulara göre, elde edilen yüksek test-tekrar test güvenilirliğine dayanarak, ELSA'nın tekrar eden uygulamalarında bir bireyin test sonuçlarının göreceli olarak tutarlı(güvenilir) kalma ihtimalinin yüksek olduğu sonucuna ulaşıldı. Uyumluluk soruları Türk kültürünün 'uyum' anlayışını yansıtacak şekilde değiştirilecek ve yeni verilere ulaşmak mümkün olduğunda, araştırmanın yöntemi güncellenecektir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları belirlenen Bilfen okullarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık iki hafta içerisinde tamamlanmıştır. Uygulama yapılmadan önce, Bilfen Okulları yönetiminden gerekli izinler alınmış ve Bilfen okul müdürleri ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından uygulama yapılan her sınıfın öğretmenine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere ELSA ölçeği rehber öğretmenleri tarafından bilgisayar ortamında uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümler geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçek (ELSA Öğrenme Stilleri Ölçeği) puanlanmıştır.

Öğrencilere ELSA ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlerini bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra çapraz tablo ve ki-kare (Chi-Square) analizleri gerçekleştirilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ELSA Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare (Chi-Square) analizi yapılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ELSA Öğrenme Stilleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare (Chi-Square) analizi yapılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15.0 programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM BULGULAR

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Veriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, anne ve baba mesleklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeğin toplam puanları için ki-kare (Chi-Square) analiz değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Çizelge 1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Kız	367	48,7	48,7	48,7
Erkek	386	51,3	51,3	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 367’si (%48,7) kız; 386’sı (%51,3) erkek olmak üzere toplam 753 öğrenci bulunmaktadır.

Çizelge 2. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
9 ve altı	345	45,8	45,8	45,8
10 ve üstü	408	54,2	54,2	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 345’i (%45,8) 9 ve altı yaş grubunda; 408’i (%54,2) 10 yaş ve üzeri grubunda yer almaktadır.

Çizelge 3. Baba Mesleği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Fen (Sağlık Bilimi)	85	11,3	11,7	11,7
Fen (Mühendislik)	273	36,3	37,5	49,2
Eğitim (Öğretmen)	11	1,5	1,5	50,7
Hukuk ve Ekonomi	184	24,4	25,3	76,0
Ticaret/Serbest	166	22,0	22,8	98,8
Sanat/Tasarım	6	,8	,8	99,6
Ev Hanımı/Emekli	3	,4	,4	100,0
Toplam	728	96,7	100,0	
Kayıp Veri	25	3,3		
Toplam	753	100,0		

Çizelge 3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 85’inin (%11,3) babası Fen (Sağlık Bilimi) meslek grubunda; 273’ünün (%36,3) babası Fen (Mühendislik) meslek grubunda; 11’inin (%1,5) babası Eğitim meslek grubunda; 184’ünün (%24,4) babası Hukuk ve Ekonomi meslek grubunda; 166’sının (%22,0) babası Ticaret ve Serbest meslek grubunda; 6’sının (%0,8) babası sanat meslek grubunda; 3’ünün (%0,4) babası Emekli meslek grubunda çalışıyor görünürken 25’inin (%3,3) babası herhangi bir meslek grubunda çalışıyor görünmüyor.

Çizelge 4. Anne Mesleği Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Fen (Sağlık Bilimi)	102	13,5	13,9	13,9
Fen (Mühendislik)	132	17,5	18,0	31,9
Eğitim (Öğretmen)	78	10,4	10,6	42,5
Hukuk ve Ekonomi	220	29,2	30,0	72,5
Ticaret/Serbest	32	4,2	4,4	76,8
Sanat/Tasarım	18	2,4	2,5	79,3
Ev Hanımı/Emekli	152	20,2	20,7	100,0
Toplam	734	97,5	100,0	
Boş	19	2,5		
Toplam	753	100,0		

Çizelge 4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 102’sinin (%13,5) annesi Fen (Sağlık Bilimleri) meslek grubunda; 132’sininin (%17,5) annesi Fen (Mühendislik) meslek grubunda; 78’inin (%10,4) annesi Eğitim meslek grubunda; 220’sinin (%29,2) annesi Hukuk ve Ekonomi meslek grubunda; 32’sinin (%4,2) annesi Ticaret/Serbest meslek grubunda; 18’inin (%2,4) annesi Ev Hanımı/Emekli meslek grubunda çalışıyor görünürken 19’unun (%2,5) annesi herhangi bir meslek grubunda çalışıyor görünmüyor.

Çizelge 5. Ses Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Sessizlik	501	66,5	66,5	66,5
Değişir	81	10,8	10,8	77,3
Ses	171	22,7	22,7	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 501’inin (%66,5) sessiz ortamda; 81’inin (%10,8) değişken ortamda; 171’inin (%22,7) sesli ortamda öğrenme olayını gerçekleştiriyorlar.

Çizelge 6. Isı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Sıcak	188	25,0	25,0	25,0
Değişir	242	32,1	32,1	57,1
Serin	323	42,9	42,9	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 188’i (%25) sıcak ortamda; 242’si (%32,1) değişken ortamda; 323’ü (%42,9) serin ortamda öğreniyor.

Çizelge 7. Işık Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Az Işık	103	13,7	13,7	13,7
Değişir	240	31,9	31,9	45,6
Parlak Işık	410	54,4	54,4	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 103’ü (%13,7) az ışıklı ortamda; 240’ı (%31,9) değişken ortamda; 410’u (%54,4) parlak ışıklı ortamda öğreniyor.

Çizelge 8. Oturma Düzeni Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
İnformal	234	31,1	31,1	31,1
Değişir	131	17,4	17,4	48,5
Formal	388	51,5	51,5	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 234’ü (%31,1) informal oturma düzeninde; 131’i (%17,4) değişken düzende; 388’i (%51,5) formal oturma düzeninde öğreniyorlar.

Çizelge 9. Motivasyon Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Kendi Kendine	146	19,4	19,4	19,4
Değişir	158	21,0	21,0	40,4
Başkalarınca	449	59,6	59,6	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 146’sı (%19,4) kendi kendine motive olarak; 158’i (%21,0) değişken; 449’u (%59,6) başkalarınca motive olarak öğrenirler.

Çizelge 10. Uyma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Az Uyma	351	46,6	46,6	46,6
Değişir	183	24,3	24,3	70,9
Çok Uyma	219	29,1	29,1	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 351’i (%46,6) az uyum göstererek; 183’ü (%24,3) değişken; 219’u (%29,1) çok uyum göstererek öğrenirler.

Çizelge 11. Azim Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Çoklu Azim	529	70,3	70,3	70,3
Değişir	82	10,9	10,9	81,1
Tekli Azim	142	18,9	18,9	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 529’u (%70,3) çoklu azim göstererek; 82’si (%10,9) değişken; 142’si (%18,9) tekli azim göstererek öğrenir.

Çizelge 12. Yapılandırma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Yapılandırma az	235	31,2	31,2	31,2
Değişir	151	20,1	20,1	51,3
Yapılandırma çok	367	48,7	48,7	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 235’i (%32,2) az yapılandırma ile; 151’i (%20,1) değişken; 367’si çok yapılandırma ile öğrenir.

Çizelge 13. Yalnız Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Yalnız öğrenemez	283	37,6	37,6	37,6
Değişir	167	22,2	22,2	59,8
Yalnız öğrenir	303	40,2	40,2	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 13’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 283’ü (%37,6) yalnız değilken; 167’si (%22,2) değişken, 303’ü (%40,2) yalnızken öğrenir.

Çizelge 14. İkili Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
İkili öğrenemez	145	19,3	19,3	19,3
Değişir	149	19,8	19,8	39,0
İkili öğrenir	459	61,0	61,0	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 14’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 145’i (%19,3) ikili değilken; 149’u değişken; 459’u (%61,0) ikili iken öğrenir.

Çizelge 15. Küçük Grupla Çalışma Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Küçük grupla öğrenemez	151	20,1	20,1	20,1
Değişir	141	18,7	18,7	38,8
Küçük grupla öğrenir	461	61,2	61,2	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 151’i (%20,1) küçük grup olmadan; 141’i (%18,7) değişken; 461’i (%61,2) küçük grupla öğrenir.

Çizelge 16. Otorite Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Otorite ile	127	16,9	16,9	16,9
Değişir	152	20,2	20,2	37,1
Otorite olmadan	474	62,9	62,9	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 16’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 127’si (%16,9) otorite ile; 152’si (%20,2) değişken; 474’ü (%62,9) otorite olmadan öğrenir.

Çizelge 17. Çeşitlilik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Tercih etmez	128	17,0	17,0	17,0
Değişir	118	15,7	15,7	32,7
Tercih eder	507	67,3	67,3	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 17’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 128’i (%17,0) çeşitliliği tercih etmeden; 118’i (%15,7) değişken; 507’si (%67,3) çeşitliliği tercih ederek öğrenir.

Çizelge 18. İşitsel Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Dinleyerek öğrenmez	64	8,5	8,5	8,5
Değişir	108	14,3	14,3	22,8
Dinleyerek öğrenir	581	77,2	77,2	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 18’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 64’ü (%8,5) dinleyerek öğrenmez, 108’i (%14,3) değişken, 581’i (%77,2) dinleyerek öğrenir.

Çizelge 19. Görsel Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Görsel değil	173	23,0	23,0	23,0
Değişir	173	23,0	23,0	45,9
Görsel	407	54,1	54,1	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 173’ü (%23,0) görmeden, 173’ü (%23,0) değişken, 407’si (%54,1) görerek öğrenir.

Çizelge 20. Kinestetik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Kinestetik değil	45	6,0	6,0	6,0
Değişir	99	13,1	13,1	19,1
Kinestetik	609	80,9	80,9	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 45’i (%6,0) kinestetik değilken, 99’u (%13,1) değişken, 609’u (%80,9) kinestetik öğrenir.

Çizelge 21. Dokunsal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Dokunsal değil	323	42,9	42,9	42,9
Değişir	106	14,1	14,1	57,0
Dokunsal	324	43,0	43,0	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 323’ü (%42,9) dokunmadan; 106’sı (%14,1) değişken; 324’ü (%43,0) dokunarak öğrenir.

Çizelge 22. Yeme-İçme Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Yeme-İçme tercih etmez	183	24,3	24,3	24,3
Değişir	110	14,6	14,6	38,9
Yeme-İçme tercih eder	460	61,1	61,1	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 183’ü (%24,3) yeme-içme tercih etmeden; 110’u (%14,6) değişken; 460’ı (%61,1) yeme-içme tercih ederek öğrenir.

Çizelge 23. Sabah Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Sabah tercih etmez	357	47,4	47,4	47,4
Değişir	154	20,5	20,5	67,9
Sabah tercih eder	242	32,1	32,1	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 23’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 357’si (%47,4) sabah saatleri dışında; 154’ü (%20,5) değişken; 242’si (%32,1) sabah saatlerinde öğrenir.

Çizelge 24. Öğleye Doğru Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Öğleye Doğru tercih etmez	188	25,0	25,0	25,0
Değişir	193	25,6	25,6	50,6
Öğleye Doğru tercih eder	372	49,4	49,4	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 24’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 188’i (%25,0) öğleye doğru saatleri dışında; 193’ü (%25,6) değişken; 372’si (%49,4) öğleye doğru saatlerde öğrenir.

Çizelge 25. Öğleden Sonra Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Öğleden Sonra tercih etmez	230	30,5	30,5	30,5
Değişir	233	30,9	30,9	61,5
Öğleden Sonra tercih eder	290	38,5	38,5	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 25’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 230’u (%30,5) öğleden sonra saatleri dışında; 233’ü (%30,9) değişken; 290’ı (%38,5) öğleden sonra saatlerinde öğrenir.

Çizelge 26. Akşam Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Akşam tercih etmez	472	62,7	62,7	62,7
Değişir	119	15,8	15,8	78,5
Akşam tercih eder	162	21,5	21,5	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 26’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 472’si (%62,7) akşam saatleri dışında; 119’u (%15,8) değişken; 162’si (%21,5) akşam saatlerinde öğrenir.

Çizelge 27. Hareketlilik Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Hareketlilik az	452	60,0	60,0	60,0
Değişir	107	14,2	14,2	74,2
Hareketlilik çok	194	25,8	25,8	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 27’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 452’si (%60,0) hareketlilik azken; 107’si (%14,2) değişken; 194’ü (%25,8) hareketlilik çokken öğrenir.

Çizelge 28. Yansıtıcı/Tepkisel Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığı. %
Yansıtıcı	537	71,3	71,3	71,3
Değişir	89	11,8	11,8	83,1
Tepkisel	127	16,9	16,9	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 537’si (%71,3) yansıtıcı; 89’u (%11,8) değişir; 127’si (%16,9) tepkisel öğrenir.

Çizelge 29. Analitik/Global Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığı. %
Analitik	457	60,7	60,7	60,7
Değişir	95	12,6	12,6	73,3
Global	201	26,7	26,7	100,0
Toplam	753	100,0	100,0	

Çizelge 29’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 457’si (%60,7) analitik; 95’i (%12,6) değişir; 201’i (%26,7) global öğrenir.

4.2. ELSA Öğrenme Stilleri ve Demografik Özellikler İçin yapılan Analizler

4.2.1. ELSA Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkeni için Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın alt amaçlarından birisi ELSA Ölçeği alt boyutları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sınanmasıdır. Bu hipotezleri test amacıyla, ki-kare (Chi-Square) analizi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 30. Cinsiyet ve Ses değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Ses	Sessizlik	f	252	249	501	1,76	2	,414
		%	50,3	49,7	100,0			
	Değişken	f	39	42	81			
		%	48,1	51,9	100,0			
	Ses	f	76	95	171			
		%	44,4	55,6	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve ses değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,76$; $p>,05$).

Çizelge 31. Cinsiyet ve Isı değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Isı	Sıcak	f	96	92	188	1,02	2	,600
		%	51,1	48,9	100,0			
	Değişken	f	112	130	242			
		%	46,3	53,7	100,0			
	Serin	f	159	164	323			
		%	49,2	50,8	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve ısı değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,02$; $p>,05$).

Çizelge 32. Cinsiyet ve Işık değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Işık	Az Işık	f	59	44	103	5,06	2	,080
		%	57,3	42,7	100,0			
	Değişken	f	106	134	240			
		%	44,2	55,8	100,0			
	Parlak Işık	f	202	208	410			
		%	49,3	50,7	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve ışık değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,06$; $p>,05$).

Çizelge 33. Cinsiyet ve Oturma Düzeni değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Oturma Düzeni	İnformal	f	104	130	234	3,69	2	,158
		%	44,4	55,6	100,0			
	Değişken	f	61	70	131			
		%	46,6	53,4	100,0			
	Formal	f	202	186	388			
		%	52,1	47,9	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve oturma düzeni değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,76$; $p>,05$).

Çizelge 34. Cinsiyet ve Motivasyon değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Motivasyon	Kendi kendine	f	69	77	146	8,45	2	,015
		%	47,3	52,7	100,0			
	Değişken	f	62	96	158			
		%	39,2	60,8	100,0			
	Başkalarınca	f	236	213	449			
		%	52,6	47,4	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve ses değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,45$; $p<,05$).

Çizelge 35. Cinsiyet ve Uyma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Uyma	Az Uyma	f	160	191	351	4,17	2	,124
		%	45,6	54,4	100,0			
	Değişken	f	88	95	183			
		%	48,1	51,9	100,0			
	Çok Uyma	f	119	100	219			
		%	54,3	45,7	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve uyma değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,17$; $p>,05$).

Çizelge 36. Cinsiyet ve Azim değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Azim	Çoklu	f	265	264	529	1,31	2	,517
	Azim	%	50,1	49,9	100,0			
	Değişken	f	37	45	82			
		%	45,1	54,9	100,0			
	Tekli	f	65	77	142			
		Azim	%	45,8	54,2			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve azim değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,31$; $p>,05$).

Çizelge 37. Cinsiyet ve Yapılandırma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Yapılandırma	Yapılandırma	f	97	138	235	8,83	2	,012
	Az	%	41,3	58,7	100,0			
	Değişken	f	73	78	151			
		%	48,3	51,7	100,0			
	Yapılandırma	f	197	170	367			
		Çok	%	53,7	46,3			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve ses değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,83$; $p<,05$).

Çizelge 38. Cinsiyet ve Yalnız değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Yalnız	Yalnız öğrenemez	f	153	130	283	5,73	2	,057
		%	54,1	45,9	100,0			
	Değişken	f	80	87	167			
		%	47,9	52,1	100,0			
	Yalnız öğrenir	f	134	169	303			
		%	44,2	55,8	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve yalnız değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,73$; $p>,05$).

Çizelge 39. Cinsiyet ve İkili Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
İkili Çalışma	İkili öğrenemez	f	63	82	145	3,08	2	,214
		%	43,4	56,6	100,0			
	Değişken	f	69	80	149			
		%	46,3	53,7	100,0			
	İkili öğrenir	f	235	224	459			
		%	51,2	48,8	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve ikili çalışma değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,08$; $p>,05$).

Çizelge 40. Cinsiyet ve Küçük Grupla Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Küçük Grupla Çalışma	Küçük Grupla öğrenemez	f	76	75	151	2,65	2	,265
		%	50,3	49,7	100,0			
	Değişken	f	60	81	141			
		%	42,6	57,4	100,0			
	Küçük Grupla öğrenir	f	231	230	461			
		%	50,1	49,9	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve küçük grupla çalışma değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,65$; $p>,05$).

Çizelge 41. Cinsiyet ve Otorite değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Otorite	Otorite olmadan	f	51	76	127	4,98	2	,083
		%	40,2	59,8	100,0			
	Değişken	f	73	79	152			
		%	48,0	52,0	100,0			
	Otorite ile	f	243	231	474			
		%	51,3	48,7	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve otorite değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,98$; $p>,05$).

Çizelge 42. Cinsiyet ve Çeşitlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Çeşitlilik	Tercih etmez	f	61	67	128	1,99	2	,370
		%	47,7	52,3	100,0			
	Değişken	f	51	67	118			
		%	43,2	56,8	100,0			
	Tercih eder	f	255	252	507			
		%	50,3	49,7	100,0			
Toplam		f	367	386	753			
		%	48,7	51,3	100,0			

Çizelge 13’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve çeşitlilik değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,99$; $p>,05$).

Çizelge 43. Cinsiyet ve İşitsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
İşitsel	Dinleyerek öğrenmez	f	25	39	64	7,56	2	,023
		%	39,1	60,9	100,0			
	Değişken	f	43	65	108			
		%	39,8	60,2	100,0			
	Dinleyerek öğrenir	f	299	282	581			
		%	51,5	48,5	100,0			
Toplam		f	367	386	753			
		%	48,7	51,3	100,0			

Çizelge 14’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve işitsel değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=7,56$; $p<,05$).

Çizelge 44. Cinsiyet ve Görsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Görsel	Görsel değil	f	86	87	173	,41	2	,811
		%	49,7	50,3	100,0			
	Değişken	f	87	86	173			
		%	50,3	49,7	100,0			
	Görsel	f	194	213	407			
		%	47,7	52,3	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve görsel değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,41; p>,05$).

Çizelge 45. Cinsiyet ve Kinestetik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Kinestetik	Kinestetik değil	f	15	30	45	10,46	2	,005
		%	33,3	66,7	100,0			
	Değişken	f	38	61	99			
		%	38,4	61,6	100,0			
	Kinestetik	f	314	295	609			
		%	51,6	48,4	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 16’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve kinestetik değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,46; p<,01$).

Çizelge 46. Cinsiyet ve Dokunsal değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Dokunsal	Dokunsal değil	f	165	158	323	7,08	2	,029
		%	51,1	48,9	100,0			
	Değişken	f	39	67	106			
		%	36,8	63,2	100,0			
Dokunsal	Dokunsal	f	163	161	324			
		%	50,3	49,7	100,0			
Toplam		f	367	386	753			
		%	48,7	51,3	100,0			

Çizelge 17’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve dokunsal değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=7,08$; $p<,05$).

Çizelge 47. Cinsiyet ve Yeme-İçme değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Yeme-İçme	Tercih etmez	f	87	96	183	,55	2	,758
		%	47,5	52,5	100,0			
	Değişken	f	51	59	110			
		%	46,4	53,6	100,0			
Tercih eder	Tercih eder	f	229	231	460			
		%	49,8	50,2	100,0			
Toplam		f	367	386	753			
		%	48,7	51,3	100,0			

Çizelge 18’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve yeme-içme değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,55$; $p>,05$).

Çizelge 48. Cinsiyet ve Sabah değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Sabah	Tercih	f	179	178	357	7,84	2	,020
	etmez	%	50,1	49,9	100,0			
	Değişken	f	60	94	154			
		%	39,0	61,0	100,0			
	Tercih	f	128	114	242			
	eder	%	52,9	47,1	100,0			
Toplam		f	367	386	753			
		%	48,7	51,3	100,0			

Çizelge 19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sabah değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=7,84$; $p<,05$).

Çizelge 49. Cinsiyet ve Öğleye Doğru değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Öğleye Doğru	Tercih	f	97	91	188	7,19	2	,027
	etmez	%	51,6	48,4	100,0			
	Değişken	f	78	115	193			
		%	40,4	59,6	100,0			
	Tercih	f	192	180	372			
	eder	%	51,6	48,4	100,0			
Toplam		f	367	386	753			
		%	48,7	51,3	100,0			

Çizelge 20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve öğleye doğru değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=7,19$; $p<,05$).

Çizelge 50. Cinsiyet ve Öğleden Sonra değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Öğleden Sonra	Tercih etmez	f	123	107	230	3,40	2	,182
		%	53,5	46,5	100,0			
	Değişken	f	105	128	233			
		%	45,1	54,9	100,0			
	Tercih eder	f	139	151	290			
		%	47,9	52,1	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve öğleden sonra değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,40$; $p>,05$).

Çizelge 51. Cinsiyet ve Akşam değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Akşam	Tercih etmez	f	266	206	472	29,56	2	,000
		%	56,4	43,6	100,0			
	Değişken	f	41	78	119			
		%	34,5	65,5	100,0			
	Tercih eder	f	60	102	162			
		%	37,0	63,0	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve akşam değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=29,56$; $p<,001$).

Çizelge 52. Cinsiyet ve Hareketlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Hareketlilik	Hareketlilik az	f	234	218	452	4,96	2	,084
		%	51,8	48,2	100,0			
	Değişken	f	51	56	107			
		%	47,7	52,3	100,0			
	Hareketlilik çok	f	82	112	194			
		%	42,3	57,7	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 23’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve hareketlilik değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,96$; $p>,05$).

Çizelge 53. Cinsiyet ve Yansıtıcı/Tepkisel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Yansıtıcı/ Tepkisel	Yansıtıcı	f	285	252	537	16,15	2	,000
		%	53,1	46,9	100,0			
	Değişken	f	39	50	89			
		%	43,8	56,2	100,0			
	Tepkisel	f	43	84	127			
		%	33,9	66,1	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 24’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve yansıtıcı/tepkisel değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=16,15$; $p<,001$).

Çizelge 54. Cinsiyet ve Analitik/Global değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	Cinsiyet		Toplam	X ²	sd	p
			Kız	Erkek				
Analitik/ Global	Analitik	f	224	233	457	1,52	2	,467
		%	49,0	51,0	100,0			
	Değişken	f	41	54	95			
		%	43,2	56,8	100,0			
	Global	f	102	99	201			
		%	50,7	49,3	100,0			
Toplam	f	367	386	753				
	%	48,7	51,3	100,0				

Çizelge 25’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve analitik/global değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,52$; $p>,05$).

4.2.2. ELSA Öğrenme Stilleri ve Yaş Değişkeni için Yapılan Karşılaştırma Sonuçları

Araştırmanın alt amaçlarından birisi ELSA Ölçeği alt boyutları aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin sınanmasıdır. Bu hipotezleri test amacıyla, ki-kare (Chi-Square) analizi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 55. Yaş ve Ses değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Ses	Sessizlik	f	76	75	151	6,51	2	,039
		%	50,3	49,7	100,0			
	Değişken	f	62	79	141			
		%	44,0	56,0	100,0			
	Ses	f	207	254	461			
		%	44,9	55,1	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve ses değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,51$; $p<,05$).

Çizelge 56. Yaş ve Isı değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Isı	Sıcak	f	91	97	188	,718	2	,698
		%	48,4	51,6	100,0			
	Değişken	f	110	132	242			
		%	45,5	54,5	100,0			
	Serin	f	144	179	323			
		%	44,6	55,4	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve ısı değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,718$; $p>,05$).

Çizelge 57. Yaş ve Işık değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Işık	Az Işık	f	61	42	103	9,89	2	,007
		%	59,2	40,8	100,0			
	Değişken	f	98	142	240			
		%	40,8	59,2	100,0			
	Parlak Işık	f	186	224	410			
		%	45,4	54,6	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve ışık değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=9,89$; $p<,01$)

Çizelge 58. Yaş ve Oturma Düzeni değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Oturma Düzeni	İnformal	f	103	131	234	3,13	2	,209
		%	44,0	56,0	100,0			
	Değişken	f	53	78	131			
		%	40,5	59,5	100,0			
	Formal	f	189	199	388			
		%	48,7	51,3	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve oturma düzeni değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,13; p>,05$).

Çizelge 59. Yaş ve Motivasyon değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Motivasyon	Kendi kendine	f	58	88	146	9,18	2	,010
		%	39,7	60,3	100,0			
	Değişken	f	61	97	158			
		%	38,6	61,4	100,0			
	Başkalarınınca	f	226	223	449			
		%	50,3	49,7	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve ses değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=9,18; p<,05$).

Çizelge 60. Yaş ve Uyma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Uyma	Az Uyma	f	157	194	351	4,02	2	,134
		%	44,7	55,3	100,0			
	Değişken	f	76	107	183			
		%	41,5	58,5	100,0			
Çok Uyma	f	112	107	219				
	%	51,1	48,9	100,0				
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 6'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve uyma değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,02$; $p>,05$).

Çizelge 61. Yaş ve Azim değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Azim	Çoklu Azim	f	243	286	529	0,19	2	,991
		%	45,9	54,1	100,0			
	Değişken	f	37	45	82			
		%	45,1	54,9	100,0			
	Tekli Azim	f	65	77	142			
		%	45,8	54,2	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 7'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve azim değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=0,19$; $p>,05$).

Çizelge 62. Yaş ve Yapılandırma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Yapılandırma	Yapılandırma Az	f	110	125	235	1,72	2	,421
		%	46,8	53,2	100,0			
	Değişken	f	62	89	151			
		%	41,1	58,9	100,0			
	Yapılandırma Çok	f	173	194	367			
		%	47,1	52,9	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve ses değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,72$; $p>,05$).

Çizelge 63. Yaş ve Yalnız değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Yalnız	Yalnız öğrenemez	f	152	131	283	12,16	2	,002
		%	53,7	46,3	100,0			
	Değişken	f	64	103	167			
		%	38,3	61,7	100,0			
	Yalnız öğrenir	f	129	174	303			
		%	42,6	57,4	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 9’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve yalnız değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,16$; $p<,01$).

Çizelge 64. Yaş ve İkili Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
İkili Çalışma	İkili öğrenemez	f	69	76	145	,70	2	,705
		%	47,6	52,4	100,0			
	Değişken	f	64	85	149			
		%	43,0	57,0	100,0			
İkili öğrenir	f	212	247	459				
	%	46,2	53,8	100,0				
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve ikili çalışma değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,70; p>,05$).

Çizelge 65. Yaş ve Küçük Grupla Çalışma değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Küçük Grupla Çalışma	Küçük Grupla öğrenemez	f	69	76	145	1,58	2	,452
		%	47,6	52,4	100,0			
	Değişken	f	64	85	149			
		%	43,0	57,0	100,0			
	Küçük Grupla öğrenir	f	212	247	459			
		%	46,2	53,8	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 11’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve küçük grupla çalışma değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,58; p>,05$).

Çizelge 66. Yaş ve Otorite değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Otorite	Otorite olmadan	f	50	77	127	6,51	2	,039
		%	39,4	60,6	100,0			
	Değişken	f	61	91	152			
		%	40,1	59,9	100,0			
Otorite ile	f	234	240	474				
	%	49,4	50,6	100,0				
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve otorite değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmuştur ($x^2=6,51$; $p<,05$).

Çizelge 67. Yaş ve Çeşitlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Çeşitlilik	Tercih etmez	f	70	58	128	4,88	2	,087
		%	54,7	45,3	100,0			
	Değişken	f	52	66	118			
		%	44,1	55,9	100,0			
Tercih eder	f	223	284	507				
	%	44,0	56,0	100,0				
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 13’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve çeşitlilik değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,88$; $p>,05$).

Çizelge 68. Yaş ve İşitsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
İşitsel	Dinleyerek öğrenmez	f	30	34	64	1,83	2	,401
		%	46,9	53,1	100,0			
	Değişken	f	43	65	108			
		%	39,8	60,2	100,0			
	Dinleyerek öğrenir	f	272	309	581			
		%	46,8	53,2	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 14’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve işitsel değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,83$; $p>,05$).

Çizelge 69. Yaş ve Görsel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Görsel	Görsel değil	f	87	86	173	2,09	2	,350
		%	50,3	49,7	100,0			
	Değişken	f	74	99	173			
		%	42,8	57,2	100,0			
	Görsel	f	184	223	407			
		%	45,2	54,8	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve görsel değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,09$; $p>,05$).

Çizelge 70. Yaş ve Kinestetik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Kinestetik	Kinestetik değil	f	21	24	45	,89	2	,641
		%	46,7	53,3	100,0			
	Değişken	f	41	58	99			
		%	41,4	58,6	100,0			
Kinestetik	f	283	326	609				
	%	46,5	53,5	100,0				
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 16’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve kinestetik değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,89$; $p>,05$).

Çizelge 71. Yaş ve Dokunsal değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Dokunsal	Dokunsal değil	f	156	167	323	2,46	2	,292
		%	48,3	51,7	100,0			
	Değişken	f	42	64	106			
		%	39,6	60,4	100,0			
Dokunsal	f	147	177	324				
	%	45,4	54,6	100,0				
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 17’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve dokunsal değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,46$; $p>,05$).

Çizelge 72. Yaş ve Yeme-İçme değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Yeme-İçme	Tercih etmez	f	89	94	183	,86	2	,650
		%	48,6	51,4	100,0			
	Değişken	f	48	62	110			
		%	43,6	56,4	100,0			
	Tercih eder	f	208	252	460			
		%	45,2	54,8	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 18’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve yeme-içme değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,86; p>,05$).

Çizelge 73. Yaş ve Sabah değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Sabah	Tercih etmez	f	159	198	357	,45	2	,798
		%	44,5	55,5	100,0			
	Değişken	f	72	82	154			
		%	46,8	53,2	100,0			
	Tercih eder	f	114	128	242			
		%	47,1	52,9	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve sabah değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,45; p>,05$).

Çizelge 74. Yaş ve Öğleye Doğru değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Öğleye Doğru	Tercih etmez	f	93	95	188	1,46	2	,481
		%	49,5	50,5	100,0			
	Değişken	f	88	105	193			
		%	45,6	54,4	100,0			
	Tercih eder	f	164	208	372			
		%	44,1	55,9	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve öğleye doğru değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,46$; $p>,05$).

Çizelge 75. Yaş ve Öğleden Sonra değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Öğleden Sonra	Tercih etmez	f	111	119	230	,893	2	,64
		%	48,3	51,7	100,0			
	Değişken	f	106	127	233			
		%	45,5	54,5	100,0			
	Tercih eder	f	128	162	290			
		%	44,1	55,9	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve öğleden sonra değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,893$; $p>,05$).

Çizelge 76. Yaş ve Akşam değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Akşam	Tercih etmez	f	223	249	472	1,36	2	,507
		%	47,2	52,8	100,0			
	Değişken	f	54	65	119			
		%	45,4	54,6	100,0			
	Tercih eder	f	68	94	162			
		%	42,0	58,0	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve akşam değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,36; p>,05$).

Çizelge 77. Yaş ve Hareketlilik değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Hareketlilik	Hareketlilik az	f	211	241	452	1,59	2	,452
		%	46,7	53,3	100,0			
	Değişken	f	43	64	107			
		%	40,2	59,8	100,0			
	Hareketlilik çok	f	91	103	194			
		%	46,9	53,1	100,0			
Toplam		f	345	408	753			
		%	45,8	54,2	100,0			

Çizelge 23’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve hareketlilik değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,59; p>,05$).

Çizelge 78. Yaş ve Yansıtıcı/Tepkisel değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Yansıtıcı/ Tepkisel	Yansıtıcı	f	257	280	537	4,22	2	,121
		%	47,9	52,1	100,0			
	Değişken	f	40	49	89			
		%	44,9	55,1	100,0			
	Tepkisel	f	48	79	127			
		%	37,8	62,2	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 24’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve yansıtıcı/tepkisel değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,22$; $p>,05$).

Çizelge 79. Yaş ve Analitik/Global değişkeni için Ki-kare (Chi-Square) Analizi Sonuçları

Madde	Gruplar	Değer	YAŞ		Toplam	X ²	sd	p
			9 ve Altı	10 ve üstü				
Analitik/ Global	Analitik	f	206	251	457	3,87	2	,144
		%	45,1	54,9	100,0			
	Değişken	f	37	58	95			
		%	38,9	61,1	100,0			
	Global	f	102	99	201			
		%	50,7	49,3	100,0			
Toplam	f	345	408	753				
	%	45,8	54,2	100,0				

Çizelge 25’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ve analitik/global değişkeni arasında anlamlı bir bağımlılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,87$; $p>,05$).

V. BÖLÜM TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlara dayanarak gerçekleştirilen tartışmalara ve araştırmadan çıkan sonuçlara bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın genel amaçları çerçevesinde ELSA ölçeğinin alt boyutlarının, örneklemin demografik genel dağılım özelliklerine, cinsiyete ve yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

ELSA alt boyutlarının genel yüzdelik dağılımlarına baktığımızda, araştırmanın örneklemini oluşturan gruptaki öğrencilerin çoğunun çevresel faktörler anlamında; sessiz, serin, parlak ışıkla aydınlatılmış, formal oturma düzeninin kullanıldığı ortamlarda çalışmayı tercih ettiği görülmektedir.

Günaydın'ın (2011) 4. sınıflar üzerine yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin büyük kısmı ders çalışmak için sessiz ortamı, sesli ortama tercih ederken yine öğrencilerin çoğu az ışıklı ortamı ışıklı ortama tercih etmektedir. Bir diğer ortam tercihi ise ortamın sıcaklığı ile ilgilidir. Öğrencilerin çoğu serin ortamı sıcak ortama tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, geleneksel çalışma şekli olan masada oturmayı, daha rahat bir çalışma şekli olan uzanmaya tercih etmektedir.

Duygusal faktörlere gelindiğinde grubun çoğunun; başkalarınca motive edilmeye ihtiyaç duyduğunu, uyma davranışının az görüldüğünü, çoklu azim anlayışıyla yapılandırmaya çok ihtiyaç duyduğu ortaya çıkar. Sosyolojik faktörler için grubun çoğunun; yalnız öğrenmeyi, ikili çalışmayı, küçük grupla çalışmayı, otorite olmadan, çeşitliliğin kullanıldığı aktivitelerle işlenen dersleri tercih ettiği söylenebilir. Fizyolojik faktörler açısından grubun çoğunun; işitsel, görsel, kinestetik tercihlerinin arasında kesin farklar varken, dokunsal olan ve olmayan öğrenci sayısı birbirine çok yakındır. Gruptaki öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenirken bir şeyler atıştırmayı ister.

Sonuçlara bakıldığında örneklem grubunun; sabah ve akşam saatlerindense, öğleden önce ve öğleden sonra saatlerinde öğrenmeye daha hazır oldukları görülür. Bir diğer şaşırtıcı tespitse grubun çoğunun öğrenme sırasında hareketliliği tercih etmediğidir. Örneklem grubunun tamamı için psikolojik faktörlerin sonucuna bakarsak; bir hayli büyük kısmının yansıtan ve analitik stile sahip olduğu ortaya çıkar.

Araştırmamın bir diğer amacı olan ELSA ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun sonucunda ELSA ölçeği alt boyutlarının, cinsiyet değişkenine göre; motivasyon, yapılandırma, işitsellik, kinestetiklik, dokunsallık, sabah, öğleye doğru, akşam, yansıtan/tepkisel tercihlerinde, kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Ses, ısı, ışık, oturma düzeni, uyma, azim, yalnız, ikili, küçük grupla, otorite ile çalışma, çeşitlilik, görsellik, yeme-içme, öğleden sonra, hareketlilik, analitik/global alt boyutlarındaki farklılık ise anlamlı değildir.

Konuyla ilgili literatür taraması yaptığımızda, Dunn'ın (2007) öğrenme stilleri ile ilgili yaptığı araştırmalar erkekler ve kızlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu gösterir. Örneğin; genellikle kız çocuklarında motor koordinasyonunun daha erken yaşta başladığını ve bu yeteneklerini daha erken geliştirdikleri bilinir. Özellikle küçük yaş gruplarında kız öğrencilerin tahtada yazılanları daha güzel bir el yazısıyla kopyaladığı, çizgilerin içini daha güzel doldurduğu, makasla keserken çizgileri daha rahat bir şekilde takip ettiği gözlemlenir. Biyolojik olarak kız çocuklarının daha erken gelişmesi, erkeklere göre daha iyi bir motor koordinasyonuna sahip olmalarını sağlar. Bir başka farklılık ise kız öğrencilerin okula başlarken daha fazla kelime bilerek gelmesidir. Erkekler kızlara oranla kendilerini ifade etmede zorlanabilir.

Eryılmaz'ın (2013) araştırmasında; ışık, ısı, yapılandırma, otorite, işitsellik, akşam, tepkisel/yansıtan alt boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık saptanmıştır. Bu farklılık ısı, akşam ve tepkisel/yansıtan alt boyutu için erkekler lehine iken ışık, yapılandırma, otorite ve işitsellik alt boyutları için kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; sosyal etkileşim, görsellik ve otorite alt boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık saptanmıştır. Bu farklılık sosyal etkileşim ve otorite alt boyutu için erkekler lehine iken görsellik kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Dokunsallık, aydınlatma, işitsel, zaman ve sebat alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Otrar, 2006).

Griggs ve Dunn (1989), Yong ve McIntyre (1992), Magolda (1989), Taylor (2001), Heffler(2001), Jones (2002) ve Kennedy (1995)'in yaptığı araştırmalarda öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinde, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerde görsel öğrenme stilinin, kız öğrencilerde ise dokunsal öğrenme stilinin baskın olduğu saptanmıştır (Günaydın, 2011).

Araştırma için yapılan analizlerin sonucunda, kız öğrencilerin başkalarının motivasyona ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Erkekler daha çok kendi kendine motive olmayı tercih etmiştir. Ayrıca erkekler daha fazla “değişken” özellik sergiler.

Kız öğrenciler ders içi yapılandırmaya daha çok ihtiyaç duyar. Erkekler yapılandırmayı daha az tercih eder. Kızların hem motivasyon hem de yapılandırma açısından başkalarına bağımlı olması, kültürel yapının etkisiyle başkaları tarafından yönlendirilerek öğrenme alanlarını belirlediklerine dikkat çekmektedir.

Günaydın’ ın (2011) yaptığı çalışmada ise bu durumun tam tersi olarak, kız öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri, erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bulgular birbirleriyle çelişkili gibi görünse de unutulmamalıdır ki literatürde öğrenme stillerine ait birden fazla kuramsal açıklama ve bunlara bağlı olarak geliştirilen ölçme araçları bulunmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde sonuçların farklı çıkması şaşırtıcı değildir.

Kız öğrenciler dersi dinleyerek öğrenmeyi tercih ederken erkeklerin dinlediklerini öğrenmede zorlandığı görülür. Bununla beraber erkekler daha fazla “değişken” özellik sergiler.

Bilinenin aksine araştırma sonucunda, sınıf dinamiğinin kaynağı erkeklerin, öğrenme sırasında hareketi, kızlar kadar tercih etmemesi dikkat çekicidir. Kız öğrenciler kinestetik iken erkeklerin kinestetik olmadığı görülür.

Selçuk’a (2012) göre kinestetik çocukların, kitap okurken yürümeleri, algılarını kolaylaştırır. Bu çocukların vücudunun merkezi dizleridir. Vücutları hareket ettikçe serotonin salgılar bu da öğrenmelerini hızlandırır. Eğer bu çocukları durdurursanız vücutları serotonin salgılayamadığından gerilir, sert tepkiler verir daha da önemlisi konuya odaklanamaz.

Erkek öğrenciler yeni bir şeyi daha çok ellerini kullanarak, elleriyle keşfederek öğrenmeyi seçerken kızlar bedensel hareketle öğrenmekten hoşlanırlar. Erkeklerde dokunsallık daha öncelikli tercihtir. Buna ek olarak erkekler daha fazla “değişken” özellik sergiler.

Araştırma için yapılan analizlerde, kızlar öğrenme için sabah ve öğleden önce saatlerini seçerken; erkeklerin akşam saatlerinde konsantre oldukları belirlenir. Tüm zaman dilimleri

için erkek öğrenciler, kızlardan daha çok değişken özellik sergiler. Erkeklerin öğrenme için akşam saatlerini tercih etmesinin sebebi, gündüz vakitlerinde daha fazla uyarana maruz kaldıkları için odaklanma problemi yaşamaları olabilir.

İngiltere’de bir milyon çocuk üzerinde yapılan bir araştırmaya göre: Çocukların %75’ inin 10.30 civarında ayıldığını göstermektedir. İnsan doğal olarak ışık gördüğü sürece melatonine ihtiyaç duymaz ve dolayısıyla salgılamaz. Vücudun melatonin salgılaması için gece saat 11’den sonra kesinlikle ışık görmemesi gerekir. Yapılan araştırmalar son dönemde gençlerin uyku alışkanlıklarında farklılaşmalar olduğunu gösteriyor. Birçoğu akşam ve gece dikkatlerini toplayıp, konsantre olabiliyorlar (Selçuk, 2012). Hava karardıktan sonra ya da evde herkes yattıktan sonra çalışmaya daha istekli olan bu kişiler, akşam yaptıkları çalışmalardan daha çok verim elde etmektedirler. Bu saatlerde yaptıkları çalışmalara daha iyi odaklanabilmektedirler. Gündüz okulda öğrendikleri konuları akşam saatlerinde tekrar etmeleri verimlerini arttırmaktadır(Dunn, 2007).

Çalışma sonuçlarında, erkek öğrencilerin tepkisel, kız öğrencilerin yansıtıcı özellikte bireyler olduğu görülür. Erkekler, nörolojik özellikleri gereği salgıladıkları hormonlarla; risk alma, pratik ve hızlı çözümler sunma davranışlarını kızlara göre daha fazla gösterirler. Kızlarsa öğrenme sürecindeki geri dönüşlerini, içsel analiz ve karşılaştırmalarını yapıp tüm sonuçları hesap ettikten sonra yapmaktadır. Bu da onları daha tedbirli, ayrıntıcı ve öngörülü kılmaktadır.

Tepkisel özellikleri baskın olan kişiler ise, karmaşık bir problemle karşılaştıklarında, karar vermeleri gerektiğinde çabuk harekete geçmektedirler. Kararları geniş kapsamlı düşünerek değil, içinden geldiği gibi vermektedirler. Önce hareket edip sonra düşünmektedirler. Harekete geçmeden önce sebep-sonuç ilişkisini gözden geçirmeleri, artı ve eksileri değerlendirmeleri faydalı olabilir. Bu kişilerin hızını yavaşlatmak yerine yapılması gereken bu tempolarıyla daha az hata yapmalarını sağlamaktır. Beklemeleri istendiğinde zorlanabilmektedirler(Dunn, 2007).

Öğrenme stili yaşla birlikte değişir. Anaokulu ile 1 ve 2. sınıf arasında dahi fark vardır. Öğrenme stili en çok ergenlik döneminde değişir. Bu değişim orta yaş ve yaşlılıkta da devam eder. Farklı yaş gruplarından oluşan popülasyonlar üzerinde yapılan araştırmalarda bu değişimler gözlenmiştir (Dunn, 2007).

Araştırmanın bir diğer amacı olan ELSA ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrenme stilleri alt boyutlarının yaş değişkenine göre; ses, ışık, motivasyon, yalnız öğrenme, otorite alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Isı, oturma düzeni, uyma, azim, yapılandırma, ikili, küçük grupla çalışma, çeşitlilik, işitsellik, görsellik, kinestetiklik, dokunsallık, yeme-içme, sabah, öğleye doğru, öğleden sonra, akşam, hareketlilik, yansıtan/tepkisel, analitik/global alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğrenme stillerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; 9 ve altı yaş grubu, öğrenme için sessiz bir ortama ihtiyaç duyarken, 10 ve üstü yaş grubunun ortamda ses varken daha iyi öğrendiği görülmektedir. Ayrıca 10 ve üstü yaş grubu için daha fazla değişken özellik göstermiştir denilebilir. Küçük yaş grubunda, odaklanma ve konsantrasyon problemi, büyük yaş grubuna göre daha sık rastlanır. Küçük çocukların etraftaki uyarıcılara tepkisi ve ilgisi büyük çocuklara göre daha fazladır.

Öğrenme stilleri, bireyin bilişsel yapılarıyla doğrudan ve kuvvetli bir ilişki içerisindedir. Özellikle yaşa bağlı olarak somut-soyut düşünce dönemleri sürecindeki değişimler bireyin tüm bilişsel yapısını etkileyecektir. Bireyin sahip olduğu bilişsel yapılardan etkilenecek belirginleşen öğrenme stillerinin de bu değişimden etkileneceği muhakkaktır. Söz konusu etkiler yaşa bağlı değişimleri açıklayabilecek niteliktedir (Otrar, 2006).

9 ve altı yaş grubu öğrenciler, öğrenme ortamında loş ışığı tercih ederken, 10 ve üstü yaş grubu öğrenciler kendileri için parlak ışıklı öğrenme ortamını uygun bulmuştur. Bununla beraber 10 ve üstü yaş grubu daha çok değişken özellik sergilemiştir. Büyük yaş grubunun ışık hassasiyetinin sebebi, yaşın ilerlemesiyle dikkat toplamadaki farkındalıklarının artması olarak açıklanabilir. Parlak ışıklı ortamların, konuya odaklanmayı kolaylaştırdığını fark ederek, tercihlerini bu yönde yapmaktadırlar. Küçük öğrencilerin göz kaslarının yeterince gelişmemiş olması ise ışık hassasiyetlerini arttırarak loş ışığa ihtiyaç duymalarına sebep olur.

Öğrenciler fazla ışığa maruz kaldığında gözlerinde, kısa sürede irritasyon oluşur. Bu nedenle gözlerini çok fazla kırpmaya başlarlar. Hatta rahatsızlık büyürse, arada bir kafalarını masaya koyarak gözlerini dinlendirme ihtiyacı hissederler (Selçuk, 2012).

Öğrencilerin büyük kısmı ders çalışmak için sessiz ortamı, sesli ortama terci ederken yine öğrencilerin çoğu az ışıklı ortamı ışıklı ortama tercih etmektedir (Günaydın, 2011).

Yapılan analizlerin sonucuna göre, 10 ve üstü yaş grubu öğrenciler, öğrenirken kendi kendine yani içsel motivasyonu kullanırlar. Bununla beraber 9 ve altı yaş grubu öğrenciler öğrenirken başkalarının motive olur. Sorumluluk alma mizaçla gelen bir özellik olduğu gibi sonradan öğrenilemeye de kazanılabilir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşı ilerledikçe, deneyimler sonucu kendi kendini motive etmeyi öğrenir.

Öğrencilerin çok büyük bir kısmının öğrenme esnasında motivasyonunun yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bir diğer sonuç da öğrencilerin büyük bir kısmının sorumluluklarını bildiği şeklindedir. Bu iki sonuçta da oranların bu derece yüksek çıkması şaşırtıcıdır. Çünkü Erdoğan (2006) tarafından da dile getirildiği gibi öğretmenler de tam aksine öğrencilerin öğrenmek için motivasyonlarının düşük olmasından ve sorumluluk sahibi olmamalarından yakınmaktadır (Günaydın, 2011).

Selçuk (2012) ergenlik başlangıcında öğrencilerin motivasyonu azalırken, 9. Sınıftan itibaren içsel motivasyonlarının arttığını gösteren çalışmalardan bahseder.

Milgram ve Dunn (1993)'un Gatett'en naklettiğine göre, ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir doktora çalışmasında, belirli düzeyde motive edilmiş öğrencilerin, motivasyonu olmayan öğrencilere oranla akademik becerilerde daha yüksek sonuçlar aldıkları saptanmıştır (Otrar, 2006). Bu durum bize, öğrencilerin yaşı ilerledikçe, motivasyon ve başarı ilişkisinin öneminin daha arttığını gösterir.

Analizlerde, 9 ve altı yaş grubu öğrencilerin, öğrenme süreci boyunca yanlarında birinin olmasını isterken, 10 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler yalnız öğrenmeyi tercih ettiği sonucu çıkar. Buna ek olarak 10 ve üstü yaş grubu için değişken tercihleri daha fazladır. Büyük yaş grubu öğrenciler hazırbulunuşluk açısından daha donanımlı olduklarından, yeni öğrenme süreçlerinde kimseye ihtiyaç duymayabilirler. Bununla beraber küçük yaş grubu öğrenciler, yeni tanışacağı kavramların, anlamlandırma ve uygulama basamağında zorlandıkları için yanlarında birinin olmasını istiyor olabilirler.

Öğrencilerin, yeteneklerini ve potansiyelini fark etmesi biraz zaman alır. Bunu büyük yaş grubu öğrencilerin daha rahat yaptığını gözlemleriz. Dunn (2007) kendini zeki ve yetenekli bulan, çok başarılı kişilerin de genellikle yalnız çalışmayı tercih ettiğini söyler. Bu kişiler, zaten çok iyi bildiklerini düşündükleri için kendilerini yavaşlatacak kişilerle bir arada çalışmak yerine çalışmalarını kendi istedikleri gibi tek başlarına tamamlamayı seçerler. Eğer istedikleri şeyi bağımsız olarak yapamıyorlarsa ancak öğretmenle çalışmayı kabul ederler.

Çocukların sadece %28'i öğretmene ihtiyaç duyar. Pek çok insan tek başına daha başarılı bir şekilde çalışır.

10 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme sürecinde zaman kaybetmemek adına yalnız olmayı tercih ettikleri de söylenebilir. Otrar'a (2006) göre "Yalnız öğrenme" çocuklarca, boğulanlarla beraber konsantre olmak şeklinde yorumlanmaktadır. Boğulan durumundaki bir öğrenci, diğerleri problemi çözerken problemin ne olduğunu sormak durumunda gibidir. Buna ek olarak parlak zekâlılar öğrenme esnasında, sık basamaklar atlayarak, önemli atılımlarda bulunabilmektedir. Ortalama çocuklar farklı olarak, aynı öğrenme için daha uzun bir süreç yaşamak zorunda kalabilmektedir. Bu farklılık yetenekli çocuklar arasında şaşkınlığa ve kızgınlığa yol açabilmektedir.

Yine bu alanda yapılan 8 çalışmanın sonunda yeteneklilerin, tek başına çalışmayı tercih eden, kendilerini güdüleyen, içten motivasyonlu, kendinden yönlendirmeli, sebatlı, algıları güçlü, görev alan ve yapan, dinlemeden ziyade yapan, tartışmaları seven, ders dinlemeyi ve ezberi sevmeyen kişiler olduğu ortaya çıkmaktadır (Aşkın, 2006).

Buna rağmen Selçuk (2012) yapılan araştırmalarda, öğrencilerin öğretmenden öğrenme oranı % 30'ken, akranlarından öğrenme oranının % 90'lara çıktığını söylemiştir. 9 ve altı yaş öğrenciler için, temel bilgilerini kalıcı kılmak adına akranla öğreniyor denilebilir.

Analiz sonuçlarında, öğrenirken otoriteye ihtiyaç duyan öğrencilerin, 9 ve altı yaş grubundaki öğrenciler olduğu görülür. 10 ve üstü yaşındaki öğrenciler öğrenme sırasında otorite liderliğini reddeder. Küçük yaş grubu öğrencilerin, öğrenme sorumluluğunu yeni aldığını düşünürsek, kendilerine güvenip, başardıklarını görene kadar süreç içerisinde onları yönlendirecek bir otoriteye ihtiyaç duyduklarından bahsedebiliriz. Bu tipler hayatlarında, buyurgan ve destekçi bir yetiškine ihtiyaç duyarlar. Daha az otorite sergileyen öğretmene ihtiyaç duyan öğrenciler ise, tam otoriteyi temsil eden öğretmene karşı kendilerini yabancı gibi hissederler. Bu aynı zamanda psikolojik gelişimsel dönemle de ilgili olabilir. Büyük yaş grubu öğrenciler ergenliğe giriş döneminin verdiği asi tavrı öğrenme ortamına da taşıyarak bir otorite tarafından yönlendirilmeyi reddeder.

5.2.Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Veri sonuçlarının daha sağlıklı genellenebilmesi için araştırma daha büyük ve farklı örneklem grupları üzerinde tekrarlanmalıdır.
2. Öğrenme stilleri ile ilgili daha çok araştırma yapılarak, ülkemizdeki alanyazın bu konuyla ilgili geliştirilmelidir.
3. MEB müfredat programı, kılavuz kitapları, ders kitapları, planları ve etkinlikleri tüm öğrenme stillerine hitap edecek şekilde oluşturulmalıdır.
4. Öğrenciler için öğrenme stilleri konusunda bilgilendirici dokümanlar hazırlanmalı ve seminerler düzenlenmeli, böylece öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkına varmaları ve buna uygun olarak çalışma yöntemleri geliştirerek başarılarını artırmaları sağlanmalıdır.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler, hem öğrencilerinin hem de kendilerinin öğrenme stillerinin farkında olmalı, ders ve etkinliklerini bunları göz önünde bulundurarak yapılandırılmalıdır.
2. Eğitim ortamları ve sınıf düzenlemeleri öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde dizayn edilmelidir.
3. Öğrenme stilleri zaman içinde değişebilen bir kavram olduğu için ölçek ve envanterler değişik yaş gruplarında tekrar uygulanmalıdır.
4. Öğretmenler, velilere öğrencilerinin öğrenme stilini söyleyerek, ebeveynlerin çocukları yanlış çalışma koşullarına zorlamalarını engellemelidir.
5. Okullarda ve üniversitelerde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden çalışma alanları oluşturulmalıdır.
6. Öğretmenler öğrenirken sese ihtiyaç duyan çocukları sınıfta kapı ya da pencereye daha yakın oturtmalıdır.
7. Öğretmen öğrenirken loş ışığı seçen öğrenci için kalın perdeler kullanılmalı ya da sınıfın en az ışık alan yerine oturtmalı. Parlak ışığa ihtiyaç duyan öğrencileri ise gün ışığından yararlanacak pencere kenarına oturtmalıdır.
8. Öğretmen informal oturma düzeniyle öğrenen öğrenciler için rahat ettikleri şekilde oturmasına izin vermeli. Plastik ya da tahta sandalyelerin, otururken fiziksel zorluklar yarattığı çocuklar için minderle oturma olanağı sağlamalı.
9. Uyuma davranışı az olan öğrenciler için öğretmen seçenekler sunmalı. Yapmaları gereken işin önemi ve öğretmen için anlamı açıklanmalı.
10. Öğrenirken çeşitliliği seven öğrenciler için öğretmen, aynı yöntemler ve rutinden uzak durmalıdır.

11. Öğretmen, öğrenme sırasında yeme-içme tercih eden öğrenciler için sınıfta en azından su içilmesine izin vermelidir.
12. Yapılandırması yüksek olan öğrenciler için yeni konu öğretilirken her adım ayrıntılı şekilde anlatılmadır.
13. İşitsel öğrenenler için gerekirse yönerge sözlü olarak tekrar edilmeli. Öğrenme sürecinde başkalarını rahatsız etmeden mırıldanmalarına ve içsel konuşmalarına izin verilmeli.
14. Hareket ihtiyacı çok olan çocukların güvenli ve diğerlerini rahatsız etmediği şekilde ayak ya da kalem sallamasına, hatta görevlendirilerek sınıfta ayağa kalkıp yürümesine müsaade edilmeli.
15. Yalnız çalışırken öğrenen öğrenciler grupla çalışmaya zorlanmamalı. En azından kendi öğrenme hızına yakın bir arkadaşıyla grup yapılmalı.
16. Gece çalışmayı seven öğrencilerin, öğrenme etkinlikleri uyku düzenini bozmadan akşam saatlerinde planlanmalı.
17. Analitik öğrencilerin adım adım ilerlemesi, sırayla, düzenli bir şekilde öğrenmeyi tercih etmesi geç kalma problemi yaşamalarına sebep olabilir. Bu tipteki öğrencilerin iyi bir zaman yönetimi ve planlamasıyla arkadaşlarının hızına yetişmesi sağlanmalı.
18. Tepkisel öğrencilerin, ani ve sabırsız davranışları hoşgörüle karşılanmalı.
19. Öğrencilerin ağırlıklı algısal (görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik) tercihlerine uygun etkinlikler hazırlanmalı.
20. Öğrenme stilleri “öğrenmeler” yolu ile değişebilen bir kavram olduğundan her zaman olmasa da bazen öğrencilerin farklı stildeki akranlarıyla işbirliği yapacağı gruplar oluşturmalı ve onları bu değişikliklerle ilgili bilgi sahibi kılmalı.

KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (2. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alıcı, T. (2011). *Öğrenmenin bilimsel temelleri*. İstanbul: Palme Yayıncılık.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48.
- Babadoğan, C. (1994). “Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki”. Bildiriler: 1.Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretimi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana
- Başaran, İ. E. (1966). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme Stilleri* (18. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Butler, K. (1984). *Learning and teaching styles in theory and practice*. Maynard, MA:Gabriel Systems Inc.
- Clark, Donald R. (2007). *Kolb's Learning Style Inventory*. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles.html#kolb04.html> adresinden 01.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dunn, R. ve K. Dunn (1992). *Teaching Student Through Their Individual Learning Styles: Pratical Approaches*. Boston, MA: Ailyn and Bacon.

- Dunn, R. (2007, Ekim) *I. Öğrenme stilleri sempozyumu*, Bilfen ilköğretim okullarında sunulan bildiri, Bilfen Okulları, İstanbul.
- Dunn, R. (2001). Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students, National Association of Secondary School Principals, *NASSP Bulletin*, 85(626), 68-74.
- Dunn, R. ; Beudury, J. S. ve Klavas, A. (1991). Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmaların taraması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 603-619.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They ... Can They ... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Dunn, R. ; Miligram, M. R. (1993). “*Learning Styles of Gifted Students in Diverse Cultures*”. Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Styles Perspective. (Ed: Roberta M.Milgram, Rita Dunn, Gary Price). USA: Praeger Publishing.
- Dunn, R. ; Rundle, S. ve Burke, K. (2007) *Research and Implementation Manual*. www.learningstyles.net adresinden 01 Temmuz 2014 tarihinde alınmıştır.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stillerine dayalı biyoloji öğretimin analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D. Ankara.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eryılmaz, S. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Grasha, F.A. (2002). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Griggs, S. A. ve Dunn, R., (1989). The Learning Styles of multicultural groups and counseling implications. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17(4), 146-155.
- Gül, B. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, Z. Z. (2007). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online Dergisi*, 7 (1).
- Heffler, B. (2001). Individual Learning Style and the Learning StyleInventory. *Educational Studies*, 2001 Sep; 27(3), 307-316.
- Higgins, P ve Nicol, R (2002). *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes*. Sweden: Kinda Education Centre.
- Jones, C. F. N. (2002). Are Learning Styles subject area sensitive? *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 2001 Apr, 61(9A), 3453
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Karasar, N. (2014) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kennedy, M. D. (1995). The effects of an individual's Learning Style preference on psychomotor achievement for college students, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Oct, 56(4 A), 1286.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In W. Chickering and Associates (Eds.), *The modern American college*, San Francisco, CA: JosseyBass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc, Engle wood Cliffs.
- Loo, R. (2002), A Meta-Analytic Examination of Kolb's Learning Style Preferences Among Business Majors. *Journal of Education for Business*, May-June, 252-256
- McClanaghan, M. (2000). A strategy for helping students learn how to learn. *Education*, 120 (3), 479-486.
- Mutlu, M. (2004), *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde fotosentez- hücresel solunum konusunun 4MAT öğretim modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrenci tutum ve başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Myers, B. E. ve Dyer, J. E. (2006). The Influence of Student Learning Style On Critical Thinking Skill. *Journal of Agricultural Education*, 47 (1).
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öss başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peirce, W. (2000). *Understanding Students Difficulties in Reasoning: Part Two, The Perspective from Research in Learning Styles and Cognitive Styles*, <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/diffp2s9.html> adresinden 02.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Peker, M. ; Mirasyediliođlu, Ő. ve Aydın, B. (2004). Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri McCARTHY Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:163, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/peker.htm adresinden 12.02.2014 tarihinde alınmıştır.
- Peker, M. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 200-210.
- Selçuk, Z. (2012, Mart) II. Öğrenme stilleri sempozyumu, Bilfen İlköğretim Okullarında Sunulan Bildiri, Bilfen Okulları, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaughnessy, M. F. (1998) An interwiev with Rita Dunn about learning styles. *Clearing House*, 71 (3), 141-146.
- Sternberg R. J. ve Zhang L. F. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Şirin, A. ve Güzel, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 230-254.
- Taylor, L. (2001). Learning Style preferences of athletic training students and athletic training educators: Similarities, differences and impact on academic performance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Dec, 62.
- Thompson, E. D. ; Orr, B. ; Thompson, C. ve Park, O. (2002). Preferred Learning Styles of Postsecondary Technical Institute Instructors. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39, 4.
- Uyangör, M. S. ve Dikkartın, T. F. (2009). 4Mat öğretim modelinin öğrencilerin erişileri öğrenme stillerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (2), 178-194.
- Ülgen, G. (1997) *Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar* (3. Baskı). Ankara: Alkım Yayınevi.

Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m1.pdf> adresinden 15.02.2014 tarihinde alınmıştır.

Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yong, F. L. ve McIntyre, J. D. (1992). A comparative study of the Learning Style preferences of students with learning disabilities and students who are gifted. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 124-132.