

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA KULLANILAN ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNE UYGUNLUĞUNUN
DEĞERLENDİRİLMESİ (D.KOLB ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Süeda EROL ÇALIŞIR**

**DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ
Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA**

**MANİSA
2008**

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNE UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ (D.KOLB ÖRNEĞİ)

Süeda EROL ÇALIŞIR

Bu Çalışmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin D. Kolb' un öğrenme stili sınıflandırmasına göre öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğunun araştırılmasıdır.

Örneklemin belirlenmesi, amaçlı örnekleme yoluyla yapılmıştır. Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı' nda öğrenim gören 564, Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı' nda öğrenim gören 385 öğrenci olmak üzere toplam 949 öğrenci örnekleme alınmıştır. Her iki üniversiteden de 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri örnekleme oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (2005) tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) Versiyon 3.1. uygun görülmüş ve uzmanlar tarafından Türkçe' ye çevrilerek kullanılmıştır.

Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemleri belirlemek amacıyla literatür taraması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilere yönelik bilgi edinme formu hazırlanarak uygulanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilere dayanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin çoğunluğunun özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Farklı üniversitelerdeki Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarındaki farklılıklar

ortaya konmuştur. Bu farklılıklar doğrultusunda üniversiteler ve dersler bazında yapılan incelemelerde bazı öğrenme stillerine uygun yöntem seçilirken bazılarına yönelik yöntem seçilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stili, Öğretim Yöntemi

ABSTRACT

EVALUATION OF APPROPRIATENESS OF TEACHING METHODS APPLIED IN ELEMENTARY EDUCATION PROGRAM WITH LEARNING STYLES (D.KOLB)

Süeda EROL ÇALIŞIR

The purpose of the study is to define the appropriateness of teaching methods applied in elementary education program courses considering students' learning styles with regard to D. Kolb's classification of learning styles.

Purposeful sampling method is applied in determining the participants. 564 students at Celal Bayar University elementary education Program and 385 students at Dokuz Eylül University Elementary Education Program, totally 949 student-participants were administered. In both universities, 2nd, 3rd and 4th year students were chosen as participants.

Translated by professionals into Turkish, Kolb Learning Style Inventory Version 3.1 (KOSE) devised by Kolb (2005) is used to determine the learning styles of students. In order to ascertain the methods applied in Elementary education Program, with data gathered through literature reviewing, a Learning Form has been prepared and applied to students.

Following results have been attained;

- It has been found that the majority of Elementary education Program students have converging and assimilating learning styles.**
- Differences in the frequency of the application of teaching methods used in Elementary education Program at both Universities have been stated. With regard to these differences, it is determined that for some courses at the universities, no specific method has been selected while for others**

appropriate methods for students' learning styles have been selected and applied.

Key Words: Learning, Learning Style, Teaching Method.

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenliği Programında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Stillerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi (D.Kolb Örneği).” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

17/ 01/2008

Adı Soyadı

Süeda EROL ÇALIşIR

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 25/09/2007 tarih ve 17/3 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisans Üstü Öğretim Yönetmeliği'nin 24. Maddesi gereğince Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Seda EROL ÇALIŞIR'ın "Sınıf Öğretmenliği Programında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Stillerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi (D.Kolb Örneği)" Konulu tezi incelenmiş ve aday 25/01/2008 tarihinde saat 14.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğu	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>OY BİRLİĞİ</u>	<input checked="" type="checkbox"/>
DÜZELTME yapılmasına	<input type="checkbox"/>	<u>OY ÇOKLUĞU</u>	<input type="checkbox"/>
RED edilmesine	<input type="checkbox"/>	ile karar verilmiştir.	

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.

** Bu halde adayın kaydı silinir.

BAŞKAN

Yrd.Doç.Dr.Aynur FALA (Danışman)



ÜYE

Yrd.Doç.Dr.Gülner ERCİYES



ÜYE

Yrd.Doç.Dr.Hasan ARSLAN



Evet Hayır

*** Tez, burs, ödül veya Teşvik prog. (Tüba, Fullbright vs.) aday olabilir

Tez, mutlaka basılmalıdır

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, başını gereksizdir.

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlenip, derslerde kullanılan yöntemlerin öğrenme stillerine uygunluğu ile ilgili veriler elde edilerek öğretmen yetiştirmeye katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırma konusunun netleşmesine ve araştırmanın yürütülmesine pek çok kişinin katkısı olmuştur. Bunlardan bazıları burada anılmıştır.

Öncelikli olarak, beni her zaman destekleyen ve araştırmanın çeşitli aşamalarında bana yardımcı olan başta eşim Mustafa ÇALIŞIR olmak üzere AİLEME yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Araştırmanın yürütülmesinde katkısı tartışmasız büyük olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA' ya teşekkürün az olacağı kamsındayım.

Çalışmam sırasında bana destek olan ve yardımını esirgemeyen arkadaşım Nuray ŞENGÜL'e ve Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli olup tezimde emekleri geçen tüm öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	S.No
ÖZET	I
ABSTRACT	III
YEMİN METNİ.....	V
TUTANAK.....	VI
ÖNSÖZ.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI
BÖLÜM 1	
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ÖĞRENME.....	3
1.3. ÖĞRENME STİLİ.....	7
1.3.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	10
1.3.1.1. Kavramsal Temel – Yaşantısal Öğrenme Teorisi ve Bireysel Öğrenme Stilleri.....	11
1.3.2. Jung Öğrenme Tipi Modeli.....	17
1.3.3. Myers-Briggs Tip Göstergeleri.....	17
1.3.4. Hanson Silver Öğrenme Stili Modeli.....	18
1.3.5. Felder- Silverman Öğrenme Stili Modeli.....	19
1.3.6. Felder-Soloman'un Öğrenme Stili Modeli.....	19
1.3.7. Gregorc Öğrenme Stili.....	20
1.3.8. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	20
1.3.9. McCarthy Öğrenme Stili Modeli.....	21
1.4. ÖĞRETİM.....	22
1.4.1. Öğretim Yöntemleri.....	25
1.4.1.1. Tartışma Yöntemi.....	26
1.4.1.2. Anlatım Yöntemi.....	27
1.4.1.3. Problem Çözme Yöntemi.....	30
1.4.1.4. Proje Yöntemi	31
1.5. Problem Cümlesi.....	32

1.5.1. Alt Problemler.....	32
1.6. Araştırmanın Amacı.....	33
1.7. Araştırmanın Önemi.....	34
1.8. Sayıtlılar.....	35
1.9.Sınırlılıklar.....	35
BÖLÜM 2	
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
2.1.Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.2.Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	45
BÖLÜM 3	
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın modeli	48
3.2. Çalışma Evreni.....	48
3.3. Çalışma Örneklemi.....	49
3.4. Veri Toplama Araçları.....	50
3.4.1. Kolb Öğrenme Stili Envanteri.....	50
3.4.1.1. Envanterin Tarihçesi	52
3.4.1.1.1 Öğrenme Stili Envanteri - Versiyon 1 (Kolb 1971, Kolb 1976).....	52
3.4.1.1.2. Öğrenme Stili Envanteri - Versiyon 2 (Kolb 1985).....	53
3.4.1.1.3. Öğrenme Stili Envanteri – Versiyon 2a (Kolb 1993).....	54
3.4.1.1.4. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3 (Kolb 1999)	54
3.4.1.1.5. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3.1 (Kolb 2005).....	55
3.4.1.2. KÖSE' nin Geçerlilik ve Güvenirliliği.....	57
3.4.2. Bilgi Edinme Formu.....	58
3.5. Verilerin Analizi.....	58

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	60
4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Nelerdir?.....	60
4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi.....	61
4.3. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı Derslerinde Kullanılan Yöntemlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımları.....	66
4.3.1. Yöntemlerin Kolb Öğrenme Stili Envanterinin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	67
4.3.2. Yöntemlerin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	72
4.4. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı Derslerinde Kullanılan Yöntemlerin Öğrencilerin Öğrenme Stillерine Uygunluğu..	83

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	87
5.1. Sonuçlar.....	87
5.1.1. Sınıf Öğretmenliği Programındaki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri.....	87
5.1.2. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programındaki Öğrencilerin Bireysel Özellikleri İle Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması.....	87
5.1.3. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı Derslerinde Kullanılan Yöntemlerin Ü niversitelere Ve Derslere Göre Dağılımları.....	89
5.1.4. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı derslerinde kullanılan; yöntem, teknik ve stratejilerin öğrencilerin öğrenme stillерine uygunluğunun değerlendirilmesi.....	91
5.2. Öneriler.....	92
KAYNAKLAR.....	94
İNTERNET KAYNAKLARI.....	101

EKLER

EK 1 KİŞİSEL BİLGİLER.....	105
EK 2 KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ.....	107
EK 3 BİLGİ EDİNME FORMU.....	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>No</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Deneyimsel öğrenme döngüsü.....	13
Şekil 1.2. Deneyimsel öğrenme döngüsü ve beyin korteksi	14
Şekil 3.1. Kolb Öğrenme Stili Belirleme Eksenini	56

TABLolar LİSTESİ

<u>No</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1.	Hanson Silver Öğrenme Stili Modeli.....	18
Tablo 3.1.	Araştırma Evrenini Oluşturan Üniversite ve Öğrenci Sayılarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3.2.	Araştırma Örneklemi Oluşturan Üniversite ve Öğrenci Sayılarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı.....	28
Tablo 3.3.	Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3.1 (Kolb 2005)'in Güvenirlilik Değerleri.....	57
Tablo 3.4.	Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3.1 (Kolb 2005)'in Güvenirlilik Değerleri.....	57
Tablo 4.1.	Öğrencilerin Öğrenme Yetileri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	60
Tablo 4.2.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Yüzde ve Frekansları.....	61
Tablo 4.3.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Envanterin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.4.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.5.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.6.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 4.7.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 4.8.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğrencilerin Liseden Mezun Oldukları Alan Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 4.9.	Tartışma Yönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 4.10.	Anlatım Yönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 4.11.	Problem Çözme Yönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	68

Tablo 4.12.	ProjeYönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.13.	Diğer Yöntemlerin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 4.14.	Tartışma Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.15.	Anlatım Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 4.16.	Problem Çözme Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 4.17.	Proje Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4.18.	Diğer Yöntemlerin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo 4.19.	Kolb Öğrenme Stillerine Uygun Olan Yöntemler.....	83

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>No</u>		<u>Sayfa</u>
Grafik 4.1	Öğretim Yöntemlerinin Üniversitelerdeki Kullanım Sıklıklarının Karşılaştırılması.....	71
Grafik 4.2.	Öğretim Yöntemlerinin Derslerdeki Kullanım Sıklıklarının Karşılaştırılması	82

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖSE: Öğrenme Stili Envanteri

KÖSE: Kolb Öğrenme Stili Envanteri

ELT: Experiential Learning Theory (Yaşantısal Öğrenme)

SY: Somut Yaşantı

SK: Soyut Kavramsallaştırma

YG: Yansıtıcı Gözlem

AY: Aktif Yaşantı

E.T: Erişim Tarihi

A: Alan ve Alan Eğitimi

MB: Meslek Bilgisi

f: Frekans

n: Sayı

x: Aritmetik Ortalama

s: Standart Sapma

sd: Serbestli Derecesi

Akt: Aktaran

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Öğrencilerin öğrenme ve öğretim süreçlerindeki katılımlarının nasıl ve ne şekilde olduğu eğitim araştırmalarının son yıllardaki en önemli sorunu olarak ele alınmaktadır. Öğrenme ve öğretim sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri de öğrenme stilleridir.

Yapılan bu araştırmada da öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek; bu stiller doğrultusunda öğretimin planlanması aşamasında doğru yöntemlerin seçilmesine katkıda bulunması hedeflenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda bölümde araştırmanın temel kavramları, problemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Olaylara değişik açılardan bakan, problemleri farklı yaklaşımlar kullanarak çözen ve kendisine ulaşan verileri işlemede (düşünmede) farklı biçimler kullanan insanların öğrenmeleri de farklılık gösterecektir (Özden, 1998; s:74). Bu bağlamda öğrenme sırasında öğrencilerin etkin olabilmesi için bu farklılıklar göz önünde bulundurulur her bir öğrencinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği öğretmenler tarafından bilinmelidir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, okulda öğrenme bakımından bireyler arasında büyük ayrılıklar bulunmakta ve bu gerçek, anne-baba ve öğretmenler tarafından da bilinmektedir (Bloom, 1995; s: 10). Bilinen bu gerçek, öğrencilerin öğrenmelerini daha bilinçli olarak gerçekleştirebilmesi için onlara nasıl yaklaşılması gerektiğine de işaret etmektedir.

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle kendilerini öğrenme özellikleri bakımından tanımaları gereklidir (Özer, s: 150). Öğrencinin kendi öğrenme

özellikleri şeklinde söz edilen bireysel farklılıklar pozitif bir etkiye sahiptirler ve sınıf ortamlarında farklı eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasında etken olduğundan dolayı bir kaynağı / zenginliği ifade etmektedir (Ekici, 2001; s: 7).

Bu bağlamda bireysel farklılıklar arasında yer alan öğrenme stilleri, öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Bu konunun bu kadar çok tartışılmasının ve etkili bir öğretim için öğrenme stillerinin öneminin yoğun bir şekilde belirtilmesinin pek çok nedeni bulunmaktadır. Littlewood (1984)' a göre bu nedenler şöyle sıralanmaktadır:

1. Eğitim alanının hemen hemen her aşamasında daha çok öğretmen merkezli bir eğitimin sürdürülmesi. Her bireyin eğitim sürecinde tamamıyla kendi kişilik ihtiyaçlarından ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu fikrine ek olarak yeni öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu ve öğretmenin bu süreçte rehber görevini üstlenmesi gerektiği fikrinin vurgulanması.
2. Artık geleneksel okul anlayışıyla hiçbir bireyin, bırakınız farklı alanları ve becerileri, bir konuyu dahi tam anlamıyla öğrenemeyeceğinin anlaşılması.
3. Aktif konuma gelen öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerinin desteklenmesi ile yeni özelliklerinin ortaya çıkartılmasının sağlanması.
4. Her bireyin farklı zihin ve öğrenme yapısına sahip olduğu fikrinin yoğun olarak vurgulanmasıyla, eğitim sistemlerinin de bu farklılığa cevap verecek şekilde düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması.
5. Bireylerin birbirinden farklı oldukları fikrinin daha yoğun olarak farkına varılması ve buna yönelik olarak eğitim faaliyetlerinde bireysel çalışmaların ön plana çıkarıldığı eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesi.
6. Kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili eğitim için başarısız olması (Ekici, 2003; s: 13-14).

Yukarıdaki nedenlerden de anlaşılacağı gibi bireylerin öğrenme stillerini değerlendirmek, öğretme-öğrenme süreci için çok önemlidir (Hein & Budy, 2000; Aktaran: Peker & Yalın). Marshall (1990) öğrencilerin kendilerine öğretilen biçimde öğrenmemeleri durumunda, öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınarak öğretim yapılması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Peker & Yalın). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretmenlere öğretim sürecinde nasıl bir yöntem geliştirecekleri konusunda yardımcı olabilir (Akkoyunlu, 1995; s: 106). Böylelikle kullanılacak öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha kolay bir şekilde seçilebilecek, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir öğretim yapılabilecektir (Peker, 2003; s: 43).

Bu anlayış çerçevesinde, kaliteli bir öğretme-öğrenme süreci için; öğretim yöntemlerinin ve öğrenme stillerinin neler olduğu ve bunların hangi bağlamda değerlendirildiğinin belirtilmesine gerek duyulmaktadır.

1.2. ÖĞRENME

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli farklılığı, öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenmenin nasıl olduğu; neyi nasıl hangi hızla öğrendiğimizi hangi değişkenlerin belirlediği gibi sorular cevaplandırıldığında, bundan birçok kişi yararlanacaktır (Senemoğlu, 2005; s: 88). Bu nedenle öğrenme konusu geçmişten günümüze birçok bilim adamının dikkatini çekmiş ve bu konuda araştırma yapmaya zorlamıştır. Araştırmalar için oluşturulan hipotezler doğrultusunda öğrenmenin nedenleri, nasıl olduğu ve hızı hakkında çeşitli kanıtlar bulunmuştur. Bu sayede öğrenme kavramı hakkında pek çok tanım yapılmıştır.

Bacanlı (1998), “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişimler” şeklinde tanımladığı öğrenme kavramının bir süreci içerdiğini vurgulayarak, bu süreç sonunda bir davranışın öğrenme olup/olmadığının belirlenmesi için şu sorulardan hepsinin karşılığının “evet” olması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt: Ekici, 2001; s: 30).

1. Tekrar veya yaşantı yoluyla mı oluşmuştur?
2. Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
3. Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Aşağıda bu soruları karşılayacak şekilde öğrenmenin bazı tanımlarına yer verilmektedir.

- Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşturulması ya da değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981; Akt: Senemoğlu, 2005; s: 88).
- Öğrenme eğitimden kaynaklanan uygulamalar, yetenekler, yada bilginin insanlara aktarılmasının davranışlarda yol açtığı değişimdir (Birkenholz, 1999).
- Öğrenme bilgi, beceri, alışkanlık ve tutum kazanma sürecidir (Ünal, 1999; s: 373).
- Piaget' e göre öğrenme, yaşa bağlı bir süreç olarak kabul edilen zihinsel gelişime dayalıdır (Akt: Özmen, 2004).
- Öğrenme, yetenek, bilgi, anlama, değerler ve bilgeliği de içeren davranış ve anlamların gelişmesine ya da bileşkesine dayanır (<http://en.wikipedia.org/wiki/Learning>).
- Öğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesidir (Kimble, 1961; Akt: Senemoğlu, 2005; s: 88).
- Öğrenme deneyime dayalı bir süreçtir (Morris, 1981; Akt: Pala, 2006; s: 7)
- Öğrenme, bireylerin, grupların ve toplulukların yeni bilgi ve becerileri edinme kapasitesini ve isteğini artırmaktır (Pala, 2006; s: 7).
- Öğrenme büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2005; s: 88).
- Taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında oldukça kalıcı davranış değişikliğidir (Celep, 2004; s: 229).

Bu tanımlardan çıkarılabilecek olan öğrenmenin özellikleri şöyle sıralanmaktadır (Ekici, 2003; s: 9):

1. Öğrenme sonucunda davranışlarda bir değişikliği meydana gelmesi.
2. Öğrenmenin kişinin çevresiyle etkileşimde bulunmasının bir ürünü olması.
3. Öğrenmenin kalıcı izli bir değişim olması.
4. Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb etkenlerle geçici biçimde meydana gelmemesi.
5. Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşması.

Günümüzde, öğrenmenin bilim adamlarınca ortak bir tanımı yapılamamasına karşın tüm tanımlarda ortak bir özellik olan “yaşantılar yoluyla oluşmuş davranış değişikliği” ifadesi yer almaktadır. Öğrenme sürecinde davranış değişikliğinin meydana gelme şartı tüm tanımlarda temel özellik olarak yer almaktadır. Öğrenmenin sadece davranış değişikliği olarak ele alınması farklı tartışmalara yol açmakla birlikte, öğrenmenin tanımında köklü değişiklikler de oluşturmaktadır.

Bu anlayış çerçevesinde eğitim bilimcileri tarafından araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılan, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan, davranışsal ve bilişsel olmak üzere iki farklı kuram bulunmaktadır.

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder (Özden, 2005; s: 21). Davranışçı öğrenme teorisinin ilgisi, bilginin nasıl kazanıldığı üzerinde değil, davranışların nasıl kazanıldığı üzerinde odaklanmış ve insanların davranış repertuarlarını genişletmeyi amaçlamıştır (Saban, 2004; s: 162–163). Bu amaç doğrultusunda hayvanlar üzerinde yapılan laboratuvar deneyleri ile bireylerin nasıl öğrendikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonunda davranışçılara göre öğrenmenin esasını pekiştirme oluşturur. Öğrenme, bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur (Saban, 2004; s: 164).

Davranışçı kuramı savunanlara yöneltilen çeşitli eleştiriler vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Yalnızca gözlenebilir etkinlikler üzerinde durulması,
2. Öğrenmeyi U-T (uyarıcı- tepki) bağının oluşmasına indirgemek,
3. Pekiştireçlerin işlevlerinin davranışçılıkta yer aldığına tersine karmaşık olması,
4. Davranışı bağlamdan kopuk açıklamaya çalışmak,
5. Öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmek,
6. Hayvan deneylerinin sonuçlarının insana genellemesidir (Açıkgöz, 2003; s: 80–81).

Yapılan çalışmaların eleştirileri kanıtlar yönünde olması ile davranışçılık etkisini kaybetmeye başlamış ve bilişselci kuram önem kazanmaya başlamıştır.

Bilişsel akımın temsilcilerine göre öğrenme; “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride” (Wittrock, 1997), “bir kişinin bilgisinde ya da davranışında” (Mayer, 1987; Woolfolk, 1990) “insanın durumu ya da yeterliliğinde (Gagne, 1985) yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiktir. Böylelikle bilişselciler; bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözmede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır (Açıkgöz, 2003; s: 80–81).

Bir başka deyişle bilişsel kuramcılara göre öğrenme zihinsel bir süreçtir ve zihne ulaşılan bilgilere anlam verilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu anlam verme öğrencinin kendi deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Özmen, 2006; s: 24).

Bilişsel kuramla davranışçı kuramın öğrenme tanımlarındaki ortak özellikleri; öğrenmenin kalıcılığı, yaşantı ürünü olması, kişide bir değişmeye neden olması ve öğrenmeyi hem çevresel hem de öğrenciyle ilgili içsel etkenlerin etkiliyor olduğuna inanmalarıdır (Açıkgöz, 2005; s: 9–10–11).

“Bu iki akımın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme sürecinin ürünü ile ilgilidir. Davranışçı kuramı savunanlar bu ürünü “davranış

değişikliği” olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kavramlarının odak noktası bilgi edinme yolları ya da bilgi yapılarındaki oluşturmaktadır (Greeno, 1980). Bir başka ayrıldıkları nokta ise öğrenme süreci ile ilgilidir. Bilişsel kuramı savunanlara göre öğrenme, davranışçı akımdaki anlayışın tersine öğrenenin edilgen değil etkin olduğu bir süreçtir (Açıkgöz, 2005; s: 9–10–11)”.

Çağdaş anlayışa göre öğrenme sürecinin çevresel etkenlerin dolaysız bir ürünü olmadığına, içsel ve bilişsel süreç olduğuna inanılmaktadır (Açıkgöz, 2003; s: 8). İnsanın çevresiyle etkileşimi, onda düşünsel duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir (Özden, 2005; s: 14).

Arık (1995), öğrenme kavramına daha geniş bir perspektif ile yaklaşarak, öğrenme tanımlarında belirtilen davranış değişikliğinin her zaman meydana gelmeyeceğini ve öğrenmenin olabilmesi için davranışın belirli şartlarda tekrar edilmesine de gerek olmadığı yönünde eleştirilerini belirterek öğrenme kavramının davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve nörofizyolojik boyutlarının vurgulanması gerektiğini ifade etmektedir (Akt: Ekici, 2001; s: 31).

Bu boyutlar doğrultusunda oluşan öğrenme karmaşık bir yapıya sahiptir. Bireylere göre farklılık gösteren öğrenme yöntemleri vardır ve her bir bireyin kendine özgü öğrenme özellikleri bulunmaktadır. Bireylerin bu öğrenme özelliklerine “öğrenme stilleri” denilmektedir.

1.3. ÖĞRENME STİLİ

“Günümüzde öğrenmenin amaçlı, yapıcı, etkin, birikimli ve bağlam bağımlı bir süreç olarak ele alındığı (Jones, Palincsar, Ogle ve Carr, 1987; Marzano, 1992; Shuell, 1986) söylenebilir” (Akt: Açıkgöz, 2005; s: 11). Uzun senelerden beri başta eğitimciler olmak üzere pek çok araştırmacı, bireylerin bu öğrenme süreçlerindeki farklılıkları konusunda araştırmalar yapmış ve eğitim öğretim faaliyetlerinde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır (Mutlu, 2005; s: 98).

Öğrenme sürecinin bağımlı olduğu en önemli farklılıklardan biri öğrencilerin öğrenme özelliklerini kapsayan “öğrenme stilleri” kavramıdır.

Öğrenme stilleri kavramı, 60’lı yılların sonlarına doğru New York St. John Üniversitesi’nde görevli Carbo, Kenneth Dunn ve Rita Dunn gibi eğitimcilerin çalışmalarında kullanılmasıyla birlikte, özellikle eğitim alanında üzerinde en çok durulan ve araştırma yapılan konulardan birisi olmuştur (Markova ve Powell, 2002; Akt: Eren, 2002; s: 7).

Türkiye’de ise eğitim öğretim alanında öğrenme stillerinin önem kazanması 1980 sonrası döneme rastlamaktadır (Mutlu, 2005; s: 98).

Öğrenme stilleri kavramının son yıllarda önem kazanmasının birçok sebebi vardır. Bu sebepler (Mutlu, 2005; s: 98, Ekici, 2003; s: 3):

- Bireysel farklılıklarına önem verilmesi
- Öğrenme farklılıklarını ortaya konulması
- Yapılan pek çok araştırmada öğrenme stili kavramının vurgulanması
- Pek çok araştırmacının öğrenme stili/stilleri konusunda çalışması
- Çok yönlü bir kavram olması
- Eğitim sahasında pek çok öğrenme stili modelinin bulunması şeklinde sıralanabilir.

Öğrenme stili üzerine yapılan çalışmalar bireysel farklılıkların araştırılmasını içerir: bu farklılıklar insanların algılamaları, kazanılan bilginin farklılığı, fikirleri oluşturma şekilleri, düşüncedeki farklılık ve bu farklılığın harekete geçirilmesinden ibarettir (Duff, 1998; s: 335-336).

Bu nedenler doğrultusunda eğitimciler öğrenme stilleri ile ilgili birçok tanım yapmışlardır. Tanımlardan bazıları şunlardır:

- Keefe (1979) öğrenme stili kavramını, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme

çevresine nasıl tepkide bulduklarının, nispeten istikrarlı göstergeleri olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlamaktadır (Kefe, 1979; s: 4, Akt: Ekici, 2003; s: 11).

- Gregorc (1984) fenomenolojik bir yaklaşımla stil kavramını, belirgin olmayan bireysel yetenekleri hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışların öğrenme stillerini içerdiğini ifade etmektedir (Akt: Ekici, 2003; s: 1).
- James ve Galbrait (1985) ise öğrenme stilini görerek, işiterek, hareket ederek, dokunarak, yazarak/okuyarak, koklayarak/tadına bakarak ve kişiler arası iletişim olmak üzere 7 farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre, ifade edilen 7 farklı öğrenme stilleri duyuların çevre ile etkileşiminden ortaya çıkmaktadır (Akt: Ekici, 2003; s: 11).
- Ehreman ve Oxford (1990) tercih edilmiş veya zihinsel fonksiyonların alışkanlık durumları ve yeni durumlarla mücadele edebilme olarak ifade ettikleri öğrenme stili kavramının alışkanlık boyutunu vurgulamaktadırlar (Akt: Ekici, 2003; s: 11).
- Nunan (1998) ise öğrenme stilleri kavramını daha geniş bir perspektifle değerlendirerek, öğrenme stillerinin bireyin kişiliğini, sosyo kültürel tecrübelerinin ve eğitim deneyimlerinin sonuçları olduğunu ifade etmektedir (Akt: Ekici, 2003; s: 11).
- Stevenson ve Dunn (2001) öğrenme stilini her bireyin öğrenmedeki tercihi olarak tanımlar (Akt: Dunn & Dunn, E.T.: 2007).
- Öğrenme stili, sosyal ihtiyaçlar, çevre, fiziksel karakteristikler, duygusal ve psikolojik eğilimlerden etkilenen her yaştaki öğrencinin gösterdiği davranış tarzlarıdır. (Carbo, Dunn&Dunn, 1986; Ballone, Czerniak, 2001)

- Öğrenme stilleri, öğrenmeyi etkileyen yaş, yetenek, zeka, motivasyon, sosyo-kültürel faktörler ve benzeri unsurların oluşturduğu bireysel farklılıklardan bir tanesidir (Mariani, 1996; Akt: Eren, 2006; s: 51).

“Brandt’ın Guild ile yaptığı söyleşide; Guild, eğitimcilerin yaygın olarak kullandığı üç farklı öğrenme stili yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi; kişisel farkında olma görüşüdür. Bu aslında bütün öğrenme stili kuramlarının görüşüdür, fakat Gregorc gibi bazı eğitimciler diğerlerinden daha fazla bunu vurgularlar. İkincisi; müfredat tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı biçimlerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen, Kolb, McCarthy, Butler ve gibi bazı araştırmacılar. Üçüncü yaklaşım; tanısal bakıştır. Bireylerin anahtar denebilecek öğrenme stili öğeleri teşhis edilir ve mümkün olduğu kadar bu öğeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo gösterilebilir” (Brandt, 1990; s: 10, Akt: Mutlu, 2005).

Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için birçok farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar bireylerin öğrenme sürecindeki tercihlerini, farklı bakış açılarıyla oluşturdukları boyutlar bakımından ele almakta ve bu şekilde değerlendirilirken değişik öğrenme stilleri modelleri ortaya çıkmaktadır. Aşağıda araştırmamızda kullanılan Kolb Öğrenme Stili Modeli hakkında bilgi verilmektedir.

1.3.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kolb’a göre bireyler kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenirler. Bu doğrultuda da Kolb öğrenme stilinin temelini yaşantısal öğrenme (ELT: Experiential Learning Theory) teorisi oluşturmaktadır. Aşağıda Kolb’un öğrenme stilinin kavramsal temelini oluşturan yaşantısal öğrenme teorisi ve bireysel öğrenme stillerine yer verilmektedir.

1.3.1.1. Kavramsal Temel – Yaşantısal Öğrenme Teorisi ve Bireysel Öğrenme Stilleri

Kolb Öğrenme Stili Envanteri, eğitimde kullanılan diğer öğrenme stili ve kişilik öğrenme testlerinden kapsamlı bir öğrenme ve gelişim teorisini temel alması açısından farklılık arz eder. Yaşantısal öğrenme teorisi, insanın öğrenmesi ve gelişmesi teorilerinde, yaşantısal öğrenme sürecinin holistik (parça-bütün ilişkili) modeli ile yetişkin gelişiminin çoklu-doğrusal modelini oluşturmak için ana unsuru tecrübe olarak belirleyen, yirminci yüzyılın John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers gibi önemli bilim adamlarının çalışmalarına yoğunlaşır. ‘Yaşantısal Öğrenme Teorisi’, ‘Gelişme ve Öğrenme Kaynağı Olarak Tecrübe’ adlı eserlerde detaylı olarak açıklanmıştır ve belirtilen bilim adamları tarafından paylaşılan altı öneri üzerine kurulmuştur (Kolb & Kolb, 2005; s: 2).

1. Öğrenme bir sonuç olarak değil, süreç olarak algılanmalıdır. Yüksek eğitimde öğrenmeyi geliştirmek için temel odak noktası, öğrencileri öğrenmelerini güçlendirecek bir süreç içerisinde – öğrenme çabalarının etkinliği konusundaki geribildirim kapsayan bir süreç olmalıdır: ... eğitimin süreci ve amacı tek ve ayındır (Dewey 1897; s: 79, Akt: Kolb & Kolb, 2005; s: 2).
2. Tüm öğrenme, öğrenmedir. Öğrenme en iyi şekilde öğrencilerin bir konu üzerindeki inanç ve fikirlerini açabildikleri bir süreçtir, bu şekilde bu fikirler tartışılabilir, test edilebilir ve daha netleştirilmiş yeni fikirler ile bütünleşebilir.
3. Öğrenme, dialektik olarak birbirine ters dünyaya intibak yolları arasındaki çatışmaların çözümünü gerekli kılar. Çatışmalar, farklılıklar ve uyumsuzluklar öğrenme sürecini yönlendiren unsurlardır. Öğrenme sürecinde bireyin, farklı yansıma ve davranış ile hissetme ve düşünme metodları arasında ileri geri hareketi istenir.

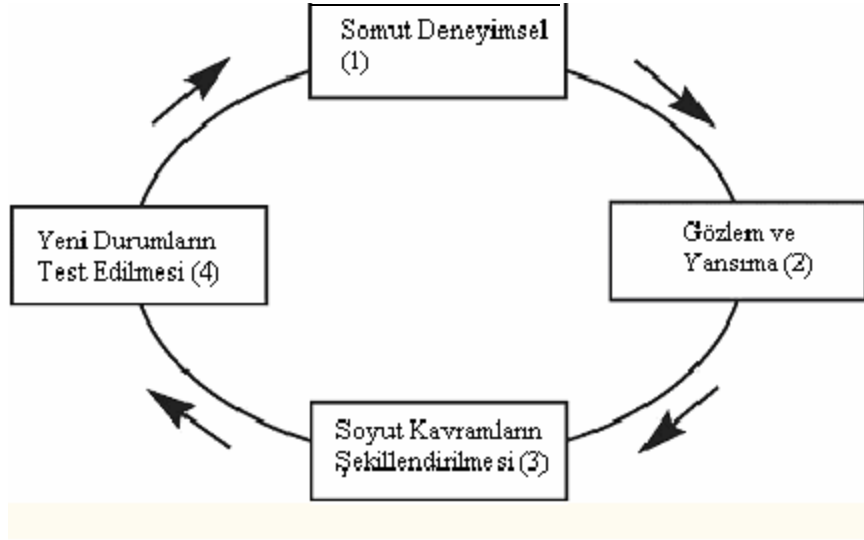
4. Öğrenme dünyaya intibakın holistik bir sürecidir. Sadece bir idrak sonucu değil aynı zamanda düşünme, hissetme, algılama ve davranma gibi, bir bireyin tüm bütünleşmiş işlevlerini – içerir.
5. Öğrenme birey ile çevre arasındaki sinerjik ilişkiden ortaya çıkar. Piaget'e göre öğrenme, yeni tecrübelerin var olan kavramlara ve var olan kavramların yeni tecrübelere dönüşümünün diyalektik sürecinin dengelenmesi sonucu ortaya çıkar.
6. Öğrenme bilgi yaratma sürecidir. ELT yapıcı bir öğrenme teorisi önerir, bu şekilde sosyal bilgi oluşur ve öğrenen kişinin şahsi bilgileri içerisinde yeniden oluşturulur. Bu süreç, daha yeni eğitim uygulamalarını temel alan ve var olan fikirlerin öğrenen kişiye aktarıldığı 'iletim' modelinden farklılık göstermektedir.

ELT öğrenmeyi; tecrübenin dönüştürülmesi sonucu bilginin ortaya çıktığı bir süreç olarak tanımlar. Bilgi, tecrübenin edinimi ve dönüştürülmesinin sonucunda oluşur (Kolb & Kolb 2005; s: 2).

ELT modeli, tecrübe kazanımının diyalektik olarak bağlantılı iki yolunu tanımlar; Somut Yaşantı (SY) ve Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve tecrübeyi dönüştürmenin diyalektik olarak ilişkili iki yöntemi olan Yansıtıcı Gözlem (YG) ve Aktif Yaşantı (AY) yöntemlerini tanımlar. Yaşantısal öğrenme, bağlamsal taleplere duyarlı dört öğrenme modeli arasında yaratıcı bir gerilimi içeren bilgi yapılandırma sürecidir. Bu süreç, ideal bir öğrenme döngüsü ya da spirali olarak tanımlanabilir, bu spiralde öğrenen kişi öğrenilen şey ile öğrenme ortamına duyarlı, tekrarlanan bir süreç içerisinde, tecrübe etme, yansıtma, düşünme ve rol yapma gibi tüm temel öğrenme unsurları ile temas halindedir (Kolb & Kolb, 2005; s: 2).

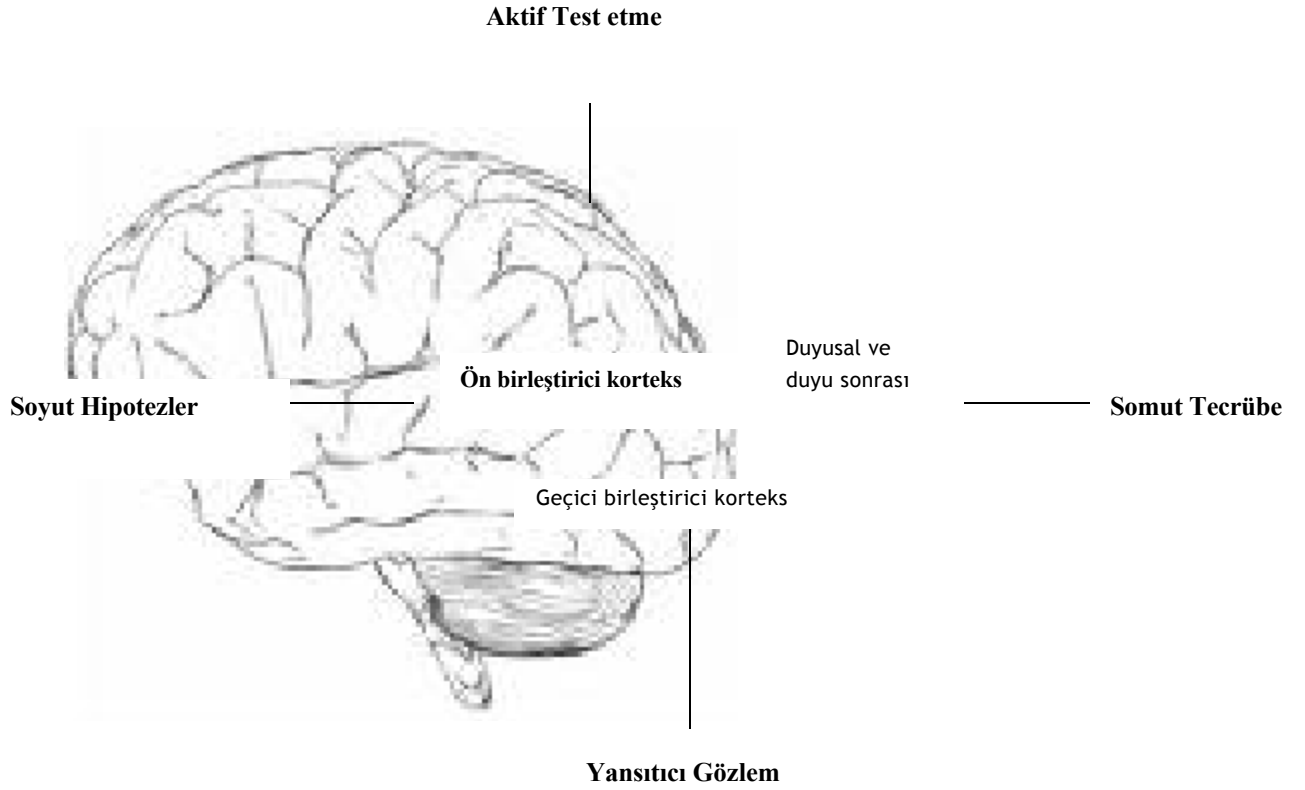
Anlık veya somut tecrübeler, gözlemler ve yansıtımlar için temel teşkil ederler. Yansıtımlar soyut kavramlara dönüştürülür ve bu kavramlardan oluşturulacak davranışlar için yeni anlamlar ortaya çıkarılır. Bu anlamlar aktif olarak test edilir ve

yeni tecrübeler oluşturabilmek için kılavuzluk yaparlar. (Şekil 1.1.) ELT bu idealleştirilmiş öğrenme döngüsünün bireylerin öğrenme stili ve öğrenme durumlarına göre farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir (Kolb & Kolb, 2005; s: 2).



Şekil 1.1. Deneyimsel öğrenme döngüsü (Kolb & Kolb, 2005; s: 3).

Beyini Değiştirme Sanatı: “Öğrenme biyolojisini keşfederek öğrenmeyi zenginleştirme” adlı eserinde, biyolog ve CWRU Öğretme ve Eğitimde Yenilikler Merkezi (UCITE) kurucusu olan James Zull, ELT ile sinir sistemi bilimi araştırmalarında bir bağ görmüş ve deneysel öğrenme sürecinin beyinin fonksiyonları ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür (Şekil 1.2.). Açıklamak gerekirse, bu şekil; somut yaşantıların duyu kortekslerinden geldiği, yansıtıcı gözlemlerin ise arkadaki birleştirici kortekste, yeni soyut kavramların ön birleştirici kortekste ve aktif test etmenin ise motor beyinde oluştuğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenme döngüsü beyinin yapısından ortaya çıkmaktadır.(Zull, 2002; s: 18–19, Akt: Kolb & Kolb, 2005; s: 3)



Şekil 1.2. Deneyimsel öğrenme döngüsü ve beyin korteksi
(Zull, 2002; Akt: Kolb & Kolb, 2005; s: 4).

ELT öğrenmeyi insan gelişiminin temel unsuru olarak ele alır ve bireylerin öğrenme şekillerinin kişisel gelişimlerini de şekillendireceğini öne sürer. Önceki araştırmalar öğrenme stillerinin kişilik türü, eğitim alanındaki uzmanlaşma, meslek seçimi ve güncel iş ve görevlerden etkilendiğini göstermiştir. Yamazaki (2002,2004a) yakın bir geçmişte kültürel etkilerinde bulunduğunu belirlemiştir. ELT değişim modeli (Kolb, 1984) üç aşamayı tanımlar:

1. Doğumdan gençlik dönemine kadar olan ve temel yetenekler ile bilişsel yapıların geliştiği dönemde edinim,
2. Okul döneminden ilk çalışma dönemi ile sosyal, eğitimsel ve örgütsel sosyalleşme etkenlerinin özel bir öğrenim stiline gelişiminin olduğu öğrencilik yıllarının başından, çalışma hayatının ilk dönemine kadar olan uzmanlaşma dönemi,

3. Kişisel ve iş hayatında ifade edilen, baskın olmayan öğrenme metotlarının ifade edildiği, meslek yaşantısının ortalarından, yaşamın sonraki dönemleri arasındaki bütünleşme dönemi (Kolb & Kolb, 2005; s:

Bu dönemler içindeki gelişme, dünyaya uyum sürecindeki karmaşıklığı ve göreceliği artırmak suretiyle, SK ve SY, AY ile YG arasındaki diyalektik çatışmaların artırılmış entegrasyonu ile mümkündür. Gelişme, bireyin özel öğrenme stili ve yaşam çizgisi üzerine temellenmiş birçoklu-doğrusal olarak algılanır- SY' nin gelişimi duygusal karmaşıklığı, YG' in gelişimi algısal karmaşıklığı, SK' nın gelişimi sembolik karmaşıklığı ve AY' nin gelişimi de davranışsal karmaşıklığı artırır (Kolb & Kolb, 2005; s: 4).

ELT konusunda yapılan araştırmaların çoğu, bireysel öğrenme stillerini değerlendirebilmek için Öğrenme Stili Envanterini de (ÖSE) kullanarak, öğrenme stili kavramına yoğunlaşmıştır. ÖSE ile test edilen bireyler farklı puan değerleri ortaya koysalar da, bu araçla yapılmış önceki araştırmalar, öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımlar ile ilişkilendirilmiş dört öğrenme stili belirlemiştir – Değiştiren, Özümseyen, Ayrıştıran, Yerleştiren. Bu dört temel öğrenme stillerinin özeti, ÖSE değerlendirme şablonunun klinik gözlemine ve araştırmasına dayandırılmıştır(Kolb 1984; 1999a; Akt: Kolb & Kolb, 2005; s: 4).

Öğrenme stillerinin özellikleri şu şekildedir (Kolb, 2005; s: 8):

Değiştiren (Diverging) Öğrenme Stili:

Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemin öğrenme adımlarını birleştirir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler somut durumları farklı noktalardan görme özelliğinde en iyilerdir. Olaylara yaklaşımlarında harekete geçmektense gözlem yapmayı tercih ederler. Beyin fırtınası gibi geniş açılı düşünceleri içeren genellemeler yapma durumlarından hoşlanabilir. Bilgi toplamayı severler ve geniş bir kültürel ilgiye sahiptirler. Bu düşüncesel kabiliyet ve duygulara karşı duyarlılık sanat, eğlence ve hizmet kariyerleri alanında etkili olmak için gereklidir. Formal eğitim durumlarında,

bilgi toplamak için grupla çalışmayı, açık bir zihinle bireyleri dinlemek ve kişiselleştirilmiş geri dönütleri almayı tercih ederler.

Özümseyen (Assimilating) Öğrenme Stili:

Yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırmanın öğrenme adımlarını birleştirir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler bilgiyi geniş bir açıdan anlama ve onları kısa mantıklı bir düzene koyma konusunda iyidirler. Bireyler daha az yoğunlaşarak ilgisini özet fikirlere ve kavramlara yoğunlaştırır. Genellikle bu öğrenme stiline sahip olan bireyler bir teoriyi pratik değerden ziyade mantıksal bir oluşum olarak görürler. Bu öğrenme stili bilim ve bilgi kariyerleri içerisinde etkili olma açısından önemlidir. Formal eğitim durumlarında dersleri, okumaları, analitik modelleri keşfetmeyi ve olgular hakkında derinlemesine düşünmeyi tercih ederler.

Ayrıştırıcı (Converging) Öğrenme Stili:

Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantının adımlarını birleştirir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, fikirler ve teoriler hakkında pratik kullanım alanları bulma konusunda en iyilerdir. Problemleri çözme, soru ve problemlere çözüm yolu bulabilmekte ve karar verme kabiliyetine sahiptirler. Kişiler arası sorunlardan ziyade teknik sorunlar ve problemlerle başa çıkmayı tercih ederler. Teknoloji ve uzmanlık kariyerinde başarılı olmak için gereklidir. Formal eğitim durumlarında yeni fikirlerle denemeler yapmayı, simülasyonları, laboratuvar çalışmaları ve pratik uygulamaları tercih ederler.

Yerleştiren (Accommodating) Öğrenme Stili:

Aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme adımlarını birleştirir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, temel olarak öğrenmeyi uygulamalı tecrübe kabiliyetine sahiptirler. Planlama yapmayı, kendini yeni meydan okunacak denemelere dahil etmekten hoşlanırlar. Eğilimleri mantıksal analizden ziyade şartları zorlama hissine sahip olmaktır. Problemleri çözerken kendi teknik analizlerinden ziyade bilgiye ulaşmak için diğer bireylerden elde ettiklerine güvenirlir. Bu öğrenme stili pazarlama ve satış kariyerlerini içeren duruma göre değişen kariyerler için önemlidir. Formal eğitim durumlarında problemlerin çözülmesi, hedeflerin oluşturulması, alan çalışmalarının

yapılması ve projenin tamamlanması için gerekli olan farklı yaklaşımların test edilmesi nedeniyle diğer bireyler ile birlikte çalışmayı tercih ederler.

Kolb Öğrenme Stili Modeli dışında eğitim ortamında yer alan farklı öğrenme stillerine aşağıda yer verilmektedir.

1.3.2. Jung Öğrenme Tipi Modeli

Jung insanların ilk olarak aynı örnekleri (anne, çocuk, kahraman, kurban vs.) görmesine rağmen temel hususta farklı olduklarına inanıyordu. Jung psikolojik tip kavramını geliştiren ilk batılı psikologdur (<http://www.lifecircles-inc.com/learningstyles.htm#myersbriggs>). Jung içedönük ve dışa dönük olmak üzere iki insan tipi üzerinde durmuştur.

Bireyleri karakter tipleri olarak ikiye ayıran Jung, psikolojik tip teorisini öğrenme- öğretme sürecine uyarladığında, sekiz farklı öğrenme stili ortaya çıkarmıştır. Bu tipler dışadönük, içedönük, duyuşsal, sezgisel, düşünün, duygusal, yargısal ve algısaldır.

1.3.3. Myers-Briggs Tip Göstergeleri

İlk olarak 1923'de basılan Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI) Carl Jung'ın psikolojik tip çalışmalarından geliştirilmiştir (<http://www.lifecircles-inc.com/learningstyles.htm#myersbriggs>).

Bu durumda öğrenenler (Felder, 1996);

- **Dışadönük Tipler:** Olayları deneyen, insanların dışındaki dünyaya odaklanan bireylerdir
- **İçedönük Tipler:** Nesnelere hakkında baştan aşağıya düşünün, düşünceler iç dünyasına odaklanan bireylerdir.
- **Duyum Tipleri:** Pratik, detaya yönelen, gerçekler ve prosedürler üzerine odaklananlardır.
- **Sezgi Tipleri:** Yaratıcı, kavrama yönelen, anlamlar ve olasılıklar üzerine odaklanan bireylerdir.
- **Düşünme Tipleri:** Şüpheli, kararlarını mantık ve kurallar çerçevesinde vermeye eğilimli bireylerdir.

- **Duygu Tipleri:** Değer bilen, kararlarında kişisel ve insancıl düşünmeyi odaklanan bireylerdir.
- **Yargılama Tipleri;** Konuları ardı ardına bir aşamalılık ile ele alarak, henüz tamamlanmamış bir yapıda bile, bir bütünsellik aramaya odaklanmaktadır.
- **Algılama Tipleri:** Bu grupta yer alanlar değişen durumlara adapte olabilen ve tamamlanmamış yapılardan sonuç çıkarmadan önce daha fazla veri isteyen bireylerdir.

1.3.4. Hanson Silver Öğrenme Stili Modeli

Hanson Silver Öğrenme Stili Modeli, Jung'ın kişilik Tipleri Modeli'nden içedönük/dışadönük kişilik tipleriyle ilişkilendirilerek oluşturulmuştur. Bireylerin algılama/yargılama yetenekleri temel alınmıştır.

Tablo 1.1. Hanson Silver Öğrenme Stili Modeli (Ekici, 2006)

		Duyusal		
TAM ÖĞRENME STİLİ		BİREYLER ARASI (SOSYAL) ÖĞRENME STİLİ		
Düşünsel YARGILAMA		Duygusal		
		ALGILAMA		
ANLAMA ÖĞRENME STİLİ		KENDİ KENDİNE AÇIKLAYICI ÖĞRENME STİLİ		
		Sezgisel		

1.3.5. Felder- Silverman Öğrenme Stili Modeli

Bu öğrenme stili modelinde yer alan öğrenenler birbirleriyle bağlantılı ve birbirlerini karşılayan özellikler ile ifade edilmiş öğrenme stillerine sahiptirler.

Bu öğrenenlerin özellikleri şu şekildedir (Felder & Spurlin, 2005):

- **Duyusal Öğrenenler:** Somut, pratik, gerçek ve süreçlere dönük olarak öğrenmeye eğilimlidirler.
- **Sezgisel Öğrenenler:** Kavramsal, yenilikçi, teoriler ve anlamlara dönük öğrenmeye eğilimlidirler.
- **Görsel Öğrenenler:** Öğrenirken resimler, akış şemaları, diyagramlar, grafikleri gibi görsel materyalleri tercih ederler.
- **Sözel Öğrenenler:** Öğrenirken yazılı ve sözel açıklamaları tercih ederler.
- **Tümevarımsal Öğrenenler:** Öğrenirken özelden genele ilerleyen gösterimleri tercih ederler.
- **Tümdengelimsel Öğrenenler:** Öğrenirken genelden özele doğru ilerleyen gösterimleri tercih ederler.
- **Aktif Öğrenenler:** Bir şeyleri yaparak, başkalarıyla çalışarak öğrenirler.
- **Düşünsel Öğrenenler:** Olayları baştan sona düşünerek ve yalnız çalışarak öğrenirler.
- **Ardışık Öğrenenler:** Doğrusal, bir düzen içerisinde küçük adımlarla aşamalı bir şekilde öğrenenlerdir.
- **Bütüncül Öğrenenler:** Öğrenirken olay ve olguların üzerinde yoğunlaşarak, büyük adımlarla ve sıçramalı bir şekilde sonuçlara ulaşmaya eğilimlidirler.

1.3.6. Felder-Soloman'un Öğrenme Stili Modeli

1998' de Richard Felder ve Linda Silverman mühendislik öğrencilerinin öğrenme stillerinin birbirine oranla durumlarına odaklanarak bir öğrenme modeli geliştirmişlerdir. Üç sene sonra uygun psikometrik değerlendirme aracı; Felder ve Solomon' un öğrenme stilleri literatürü geliştirilmiştir (Zywno, 2003).

Bu öğrenme stili modelinde aktif ve düşünsel, duyuşsal ve sezgisel, görsel ve sözel, ardışık ve bütüncül olmak üzere öğrenme stilleri sekiz ayrı boyutta ele almıştır (<http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm>)

1.3.7. Gregorc Öğrenme Stili

Gregorc fenomenolojik bir yaklaşımla öğrenme stilinin, belirgin olmayan bireysel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışlardan oluştuğunu ifade etmektedir (Ekici, 2001). Bu bağlamda, Gregorc'un dört çeyrekli modeli, "somut ve soyut, ardışık ve random" olarak sınıflandırılan iki ölçektir. Bu iki ölçeğin birleşiminden dört olası tip oluşur. Bireyler bu tiplerden bir ya da ikisi bakımından baskındırlar fakat çoğu insan farklı zaman ve durumlarda tüm stilleri kullanmaktadırlar.

Soyut düşünme; kavram, düşünce ve genel konularla çalışmayı tercih edenleri tanımlarken somut düşünme detaya yönelmeyi tercih edenleri tanımlar. Random düşünme belirli bir düzen olmadan düşünceden düşünceye sıçramalarla işlem yapmayı tercih edenleri tarif ederken ardışık düşünme düzenli ve adım adım düşünenleri açıklar (<http://www.lifecircles-inc.com/learningstyles.htm#gregorc>).

1.3.8. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Bireylerin anahtar denilebilecek öğrenme stili öğelerinin teşhis edildiği ve mümkün olduğu kadar bu öğelerin bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirildiği öğrenme stillerinin tanısal bakışları içinde yer alan öğrenme stilleri modellerinden birisi Dunn & Dunn modelidir (Brandt, 1999; s: 10, Akt: Mutlu, 2005; s: 114).

Model bazı incelemeleri birleştirir. Bu incelemeler

(<http://www.geocities.com/~educationplace/Model.html>):

- Herkesin bir dayanma gücü vardır fakat farklı insanların dayanma güçleri de farklıdır.
- Bireylerin çoğu öğrenebilir. Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farklı tesir derecelerinde karşımıza çıkar.
- Bireysel öğretim tercihleri mevcuttur ve güvenilir şekilde ölçülebilir.

- Eğer ortam uygun hale getirilirse, öğrenciler istatistiksel olarak uygun olmayan yaklaşımlardan ziyade uygun olan test puanlarına ve yüksek bir başarıya ulaşabilir.
- Çoğu ğretmen öğrenme stillerini kendilerinin ğretim yöntemlerinin köşe taşı olarak kullanmayı öğrenebilir.
- Çoğu ğrenci kendilerinin öğrenme stillerinin etkisinden yararlanabilmeyi öğrenebilir.

Dunn (2000)' un öğrenme stili modeli kompleks olup her bir bireyin öğrenmesini etkileyen 21 maddelik 5 temel uyarandan oluşmakta, bu elementlerin bazıları biyolojik diğerleri ise gelişimseldir ve stiller zaman içerisinde değişmektedir (Akt: Church). Bu elementler; çevre uyarıları (ses, ışık, sıcaklık ve oda düzeni unsuru), duygusal uyarıları (güdülenme (motivasyon), sebat, sorumluluk ve yapı unsuru), sosyolojik uyarıları (kendiliğindenlik, çift, arkadaş veya ekip, yetişkin ve değişiklik unsuru), fizyolojik uyarıları (algısal, yeme-içme, zaman ve hareketlilik unsuru), psikolojik uyarıları (bütüncül-analizci, beyin yarıküreleri ve düşünce biçimi unsuru)dır (http://mbaser.web.ibu.edu.tr/fenbilgisi/5_greneme_stilleri.pdf).

1.3.9. McCarthy ğrenme Stili Modeli

McCarthy, ğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlamıştır (Mutlu, 2005; s: 109). McCarthy ğrenme stili modeli özellikleri açısından Kolb ğrenme stili modeline çok benzemektedir. McCarthy de Kolb gibi öğrencilerin öğrenme stillerini dörde ayırmıştır. Dört tip öğrenme stili, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü tip ğrenenler (McCarthy, 1987; 2000, Akt: Başibüyük, 2004)dir.

Günümüz eğitim anlayışı içerisinde öğrenme stillerinin bu kadar önemli bir konu olması ğretim sürecinin de öğrenme stillerinden birebir etkilenmesine yol açmaktadır. Bu açıdan araştırmamızda, Kolb ğrenme Stili Modelinde yer alan öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak öğrenme stillerine göre yöntem seçilmesi gerektiği vurgulanmak

istenirken öğretimin tanımının ve yöntemlerin neler olduğu hakkında aşağıda bilgi verilmesinde yarar görülmektedir.

1.4. ÖĞRETİM

Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetlerle ve nasıl gerçekleştirileceği konusu doğrudan doğruya öğrenme işi ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme süreci ile ilişkilidir (Aydoğdu, 2003; s: 16).

Öğretme, öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliğidir. Planlı ve programlı öğretme etkinlikleri ise, “öğretim” olarak adlandırılmaktadır (Erden & Akman, 1997; s: 121). Ausubel’ e göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir, bu ortaya çıkarılıp öğretim ona göre planlanmalıdır (Özmen, 2006).

Öğretimin, eğitimciler tarafından farklı noktaları vurgulanmıştır. Açıkgöz’ ün (2005) belirttiği gibi öğretimi, Bruner (1966) “öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreç”; Mouly (1973) “öğrenci gelişimini teşvik etme stratejileri”; Saylor, Alexander ve Lewis (1981) “öğrencilerin planlı öğrenme yaşantılarına katılması”; Glaser (1976) ise “öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler süreci” olarak tanımlamışlardır.

Öğretim sürecine farklı noktalardan bakan eğitimciler “öğretim” kavramının birçok tanımını yapmışlardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Öğretim, “Bireye bilgi, beceri, alışkanlık ve tutum kazandırarak eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşması amacıyla öğretmen denilen rehberin denetiminde, genellikle eğitim kurumlarında sürdürülen amaçlı, planlı ve programlı etkinlikler” olarak tanımlanır (Ünal, 1999; s: 373).
- Öğretim, bir amaçla, bir araç ya da bir kimse tarafından belli bir ortamda, kişiye bir şey öğretme ya da kişinin bir şey öğrenmesine olanak sağlama sürecidir (Binbaşoğlu, 1988; s: 9).

- **Öğretim okullarda yapılan bilinçli, kontrollü, amaçlı, planlı ve örgütlenmiş etkinlikler yoluyla öğrenmeyi sağlamaya çalışma sürecidir (Özmen, 2006; s: 26).**
- **Vural'a (2004) göre öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir.**
- **Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2005; s: 397).**
- **Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1981; s: 21).**

Yukarıdaki tanımlarda da yer aldığı gibi öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirmeden oluşan üç aşaması vardır. Ayrıca tanımlarda da değinilen öğretimin belli başlı özellikleri vardır.

Bu özellikler:

1. **Öğretim bir süreçtir.**
2. **Öğretim planlıdır.**
3. **Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amaçındadır.**
4. **Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir (Açıkgöz, 2005; s: 14)**

Bu özellikler doğrultusunda öğretimin belli amaçları oluşmaktadır. Amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. **Çocuklara, gençlere (bireylere) belirlenen bilgi, beceri, davranış ve değerleri kazandırabilme,**
2. **Çocukların ruh, beden, zihin, düşünme, karar verme, karakter, kişilik ve sosyal yeteneklerini geliştirebilme,**
3. **Çocuklara öğrenmesini öğretebilme,**

4. Çocukların bireysel ihtiyaçlarını, sorunlarını, toplumun isteklerini tanıma ve bu ihtiyaçlara cevap verebilme,
5. Çocukların güdülerini bilinçli bir surette düzenleyerek geliştirebilme,
6. Çocuklara yaptırarak ve yaşatarak iş içinde hayat işlerine hazırlayabilme,
7. Okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli olan bütün önlemleri alabilme (Kemertaş, 2001; s: 13).

Öğretimin amaçları doğrultusunda Çakmak (2000) etkin bir öğretim süreci için öğretmenlerin dikkate almaları gereken hususları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çeşitli öğretim metotları kullanılmalıdır,
- Araştırmacı, soruşturucu ve problem çözmeye yönelik etkinlikler kullanılmalıdır,
- Öğrenme etkinlikleri içinde öğrenciler diğer öğrencilerle düşüncelerini paylaşmalıdırlar,
- Öğrenciler gerek bağımsız çalışma gerekse küçük gruplarda birlikte çalışma alışkanlıklarına sahip olmalıdırlar,
- Öğrenciler kendi çalışmalarını ve diğerlerinin çalışmalarını değerlendirebilmelidirler,
- Çeşitli bilgi teknolojileri ve materyalleri kullanılmalıdır,
- Öğrenciler yaptıkları çalışmaları çeşitli etkinliklerle, sunum yoluyla arkadaşları ile paylaşmalıdırlar.

Öğretmenler karmaşık bir süreç olan öğretim sırasında bu hususlara dikkat ederlerken öğretimin birçok unsurunu da göz önünde bulundurmalıdırlar. Sağlıklı bir öğrenme- öğretim süreci planlanırken öğretim unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğretim sürecini oluşturan temel unsurlar şunlardır:

1. Öğretim hedefleri
2. Giriş davranışları
3. Kapsam
4. Öğretim stratejisi

5. Öğretim yöntemleri
6. Öğretim araç gereçleri
7. Öğretime ayrılan süre
8. Öğretim çevresi
9. Değerlendirmedir (Fidan, 2003; s: 12).

Öğretim sürecinin içinde yer alan öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejilerinin doğru seçimi, eğitim öğretim faaliyetleri ile hedeflere ulaşılması açısından doğru orantılıdır.

Oğuzkan (1981) göre Öğretim yöntemi ile kastedilen; bir konuyu öğrenmek veya öğretmek için “bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol”; teknik ise bir “öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol” olarak tanımlanmaktadır (Özden, 1999; s: 153). Öğretim stratejisi ise bir konunun öğretimdeki yaklaşımıdır (Tan, 2007; s: 90).

Araştırmada yer alan bazı öğretim yöntem, teknik ve stratejileri aşağıda verilmektedir.

1.4.1. Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri öğrencilerin kafasındaki “ Niçin”, “ Ne”, “ Nasıl” ve “.... İse” sorularını cevaplayabildiği oranda başarılı olacaktır (Özden, 1999; s: 181-182). Bu sorular öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını oluşturan öğrenme stillerine uygun yöntem seçimini gerekli kılmaktadır. Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntemlere yer vermelidir (Erciyeş, 2007; s: 181). Aşağıdaki bölümde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun kullanılacak bazı öğretim yöntemleri yer almaktadır.

1.4.1.1. Tartışma Yöntemi:

Bu yöntemde amaç; konuyu çeşitli yönleri ile aydınlatmak ve fikir alışverişinde bulunmaktır (Akgün, 1996; s: 101).

Jacobsen ve arkadaşlarına göre, tartışmayı planlarken beş ayrı alanda karar almak gerekmektedir. Bu alanlar (Bilen, 2005; s: 92):

1. Tartışmanın hedefleri belirtilmelidir. Bu yaklaşımın hedefleri, özel kavram ve genellemelerin öğrenilmesinden çok, bilişsel davranışlarla, sosyal beceriye dönük olmalıdır. Öğrencinin kazanması beklenen davranışlar ve geçireceği yaşantılar saptanmalıdır.
2. Tartışma tekniklerine karar verilmelidir. “Büyük grup tartışması tekniği mi, küçük grup tartışması tekniği mi, panel veya sempozyum mu duruma uygundur?” sorusunun cevabı verilmelidir.
3. Grup tartışması için gereken zaman belirlenmelidir.
4. Tartışmadan sonra etkinliklerin özetlenmesi, sonuçların açıklanması gibi etkinliklere karar verilmelidir.
5. Planlamayı, seçilen tartışma tekniği ya da tekniklerinin yapısına göre konunun tartışılıp sonuca bağlanması ve bunu da değerlendirme aşaması izlemelidir.

Alınan bu kararlar doğrultusunda tartışma tekniğini öğretim süreci içerisinde iyi bir şekilde kullanarak öğrenciye aşağıdaki faydaları sağlamış oluruz.

Faydaları (Özden, 1999; s: 157):

1. Öğrencilere kendini ifade etme şansı tanıdığı için öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlar.
2. Öğrencilerin dinleme ve konuşma yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunur.
3. Öğrencilere aynı konularda başkalarının görüşlerini öğrenme ve tepkide bulunma fırsatı verir.
4. Öğrencilere sınıf önünde görüşlerini ifade etme cesareti verir.
5. Öğrencilere başkalarının fikirlerine karşı saygılı olmayı öğretir.

6. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve bazı yeteneklerinin ortaya çıkmasına sebep olabilir.
7. Konuları tekrarlama, kavrama, bilgilerin hayattaki pratik değerlerini ortaya koymada etkili bir yöntemdir.

Sınırlılıkları (Özden, 1999; s: 157):

1. Diğer öğretim yöntemlerine göre daha fazla hazırlık gerektirir.
2. İyi hazırlanmadığında ve amacından saptığında zaman boşa geçmiş olur.
3. Bazı öğrencilerin tartışmayı yönlendirmesine yol açabilir.
4. Bir ders süresi içinde bitirmek zor olabilir.
5. Bir konuyu anlatmak için çok yavaş bir yöntemdir.
6. Her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmek zordur.
7. Diğer sınıfları rahatsız edecek kadar gürültüye yol açabilir.
8. Çok kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
9. Bazı öğrenciler tartışmaya katılmak istemezler
10. Tartışmayı konu üzerinde tutmak zordur.

1.4.1.2. Anlatım Yöntemi:

Anlatım yöntemi bilinen en eski yöntemlerden biridir. Anlatım yöntemi ile öğretmenlerin sahip oldukları çok miktarda bilgiyi sınıfta pasif alıcı konumundaki çok sayıda öğrencilere aynen aktarmaları kastedilir (Saban, 2004; s: 248). Çok sık kullanımı, kötüye kullanımı ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir (Küçükahmet, 1999; s: 73).

Bu yöntem, özellikle sözel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasında, öğrenci sayısı fazla ve bir konunun işlenmesinde öğretim için ayrılan süre kısa olduğu durumlarda kullanılır. Ayrıca, öğrencilerin dikkatlerini çekme, önceki öğrenmelerle yeni konu arasında ilişki kurma, öğrencileri güdüleme, dersi özetleme gibi birçok öğretim durumlarında etkili olarak kullanılabilir (Yalın, 2000; s: 65). Daha çok

açıklayıcı, betimleyici, yorumlayıcı, özellikler gösteren Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe gibi dersler için önerilir (Aydın, 2000; s: 40).

Anlatım yönteminde üç ana bölüm vardır: (1) Öğrencilerin konuya dikkatlerini çekecek bir giriş; (2) Bilgilerin belli bir düzen içerisinde organize bir şekilde sunulması; (3) Konunun ana noktaları ve birbirleriyle bağlantılarını kuran özet kısmı(Özden, 1999; s: 158–159).

Anlatım yöntemini etkili kullanabilmek için (Akgün, 1996; s: 105);

1. Öğretmenin konuyu çok iyi bilmesi, nelerin önce, nelerin sonra anlatılması gerektiğini iyi hesaplaması gerekir.
2. Anlatım akıcı bir üslupla yapılmalı ve belli bir sırayı takip etmelidir. Cümlelerin, öğrencilerin anlayacağı sadelikte olmasına dikkat edilmelidir.
3. Fikirleri daha iyi açıklayabilmek için, konuşma sırasında öğrencilere bazı eşya, resim, şekil, şema, grafik, levha gibi araç ve malzemeler gösterilmelidir.
4. Öğrencilerin ilgisini uzun süre uyanık tutabilmek için anlatımın monoton bir şekilde değil, dalgalı bir ses tonuyla yapılması gerekir.
5. Anlatma sırasında öğrencilere zaman zaman sorular yöneltilmelidir. Yani, soru-cevap yöntemi gibi bazı yöntemlere yer verilmelidir.
6. Öğrencilerin anlatılanları izlemekte güçlük çektiği anlaşıldığında, araya konuyla ilgili küçük bir hikâye veya fıkranın sıkıştırılması öğrencilerin ilgisini arttırır. Onları konuya yeniden motive eder.
7. Konuşma sırasında öğrencilerin kısa notlar alması sağlanmalıdır.

Faydaları (Küçükahmet, 2006; s: 56):

1. Öğrencilerin çalışma yapabilmeleri için gerekli temel materyallerin sunumu ya da yeni bir çalışmaya başlangıç için faydalı yoldur.
2. Bilgileri kalabalık gruplara iletmek için yararlıdır.

3. Öğrencilerin muhteva üzerinde organize bir görüş kazanmalarına yardımcı olur.
4. Konu düzenli bir biçimde sunulacağı için zamanın iyi kullanımını sağlar.
5. Oturumda sürpriz bir bilgi ile karşılaşmayacağı için öğretmene “güven” duygusu verir.
6. Uygulaması kolay ve ekonomiktir.

Sınırlılıkları (Küçükahmet, 2006; s: 56):

1. Uzun ve sık sık tekrar edilen bir anlatım kolayca sıkıcı hale gelir.
2. Dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek güçtür.
3. Öğretim sırasında öğrencilere soru sorma izni verilmediği dönütü ortadan kaldırır, eksik iletişime neden olur.
4. Ayrıntılı bilgi “iletişim” ve “anlatım”ı oldukça zordur.
5. Dinleyiciler çok pasiftir.
6. Dinleyicileri tanımak güçleşir.
7. Duygusal tutumlar ve psikomotor öğrenme çok ender oluşur.
8. Öğrenci aktif olarak öğrenmeye katılmadığı için yüksek seviyede bilişsel öğrenme olmaz.

Hartley ve Davies (1978), üniversite öğrencilerinin dikkatini yalnızca anlatım yönteminin ilk on dakikasına toplayabildiklerini daha sonra dağıldığını belirtmektedirler. Öğrenciler ilk on dakika içinde anlatılanların %70’ini hatırlarken, son on dakika içinde anlatılanları %20’sini hatırlayabilmektedirler (Akt: Açıköz, 2003; s: 6).

1.4.1.3. Problem Çözme Yöntemi:

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır (Demirel, 2006; s: 82).

Karşılaşılan bir problemin çözümünde istenilen hedefe varmak için en genel olarak uygulanan altı basamak vardır. Bunlar (Akdeniz, 2006; s: 109);

- 1. Problemi tanıma,**
- 2. Geçici hipotezler oluşturma**
- 3. Probleme çözüm yolu oluşturma**
- 4. Veri toplama**
- 5. Sonuç çıkarma**
- 6. Sonuçları test etme**

Problem çözme yönteminde tümevarım ve tümdengelim kullanılır. Tümevarım, olaylardan yola çıkarak olgulara ve sonuçlara, özelden yola çıkarak genele ulaşma yoludur. Tümdengelim ise genelden yola çıkarak özele, kurallardan ve olgulardan yola çıkarak da olaya ulaşma yoludur. Yöntemi sınıf içerisinde etkin kullanabilmesi için temel özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir.

Problem çözme yönteminin temel özellikleri (Tan, 2007; s: 106-107):

- 1. Öğrenci merkezlidir.**
- 2. Öğrencilerde yaratıcı düşünme ve karar verme becerisini geliştirir.**
- 3. Çok zaman alır ve uygulanması zordur.**
- 4. Bilgi düzeyindeki hedeflerin yoğun olduğu derslerde uygulanması zordur.**
- 5. Öğretmenin çok iyi rehber olması gerekir.**
- 6. Öğrenciler bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenir.**

1.4.1.4. Proje Yöntemi

Projeler, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde bir görev üzerinde uzun bir süre bireysel veya birlikte çalışmalarını olarak tanımlanabilir (Saban, 2004; s: 255). Öğrencilerin çeşitli konularda çalışarak ve

düşünerek yeni ürünler elde etmesine olanak sağlayan bir yöntemdir. Bireysel hazırlanabileceği gibi grup olarak da hazırlanabilir (Erdem, 2004; s: 165).

Yararları (Saban, 2004; s: 257):

- 1. Projeler, öğrencilere pratik deneyimler kazandırır.**
- 2. Projeler, okulda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta sınanmalarına olanak tanır.**
- 3. Projelerin başarı ile tamamlanmaları halinde, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artar.**
- 4. Projeler, öğrencilerin öğrenmek için motivasyonlarını artırır ve onların daha sonraki projeleri için yeni ilgi alanları geliştirmelerini sağlar.**
- 5. Projeler, öğrencilerin önemli konularda kendi başlarına karar almalarını öğretir.**
- 6. Projeler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar.**

Sınırlılıkları (Saban, 2004; s: 257):

- 1. Öğrencilerin kendilerine verilen bir projeyi tamamlamaları uzun zaman alabilir.**
- 2. Eğer projeler öğretmen gözetimi dışında gerçekleştirilirse, önemli problemlerle karşı karşıya kalınabilir.**
- 3. Bazı öğrenciler, kendilerine ilginç gelebilecek proje konuları bulmada zorlanabilir.**

1.5. Problem Cümlesi:

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin, D. Kolb'un öğrenme stili sınıflandırılmasına göre öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğu nedir?

1.5.1. Alt Problemler:

1. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin öğrenme stilleri nelerdir?

2. Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri;

- a) Öğrenim gördükleri üniversite
- b) Cinsiyet
- c) Sınıf
- d) Öğretim(I. – II.)
- e) Mezun oldukları lise/lise dengi okul
- f) Mezun oldukları alan

değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin dağılımları,

- a) Üniversitelere
- b) Derslere

göre fark göstermekte midir?

4. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemler öğrencilerin öğrenme stillerine uygun mudur?

1.6. Araştırmanın Amacı

Yukarıda belirtilen araştırmayla ilgili problem durumlarına bakıldığında;

- Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve değişmesi sonucunda bilgilerin çoğalmasıyla bu bilgilerin öğrenilmesinde sürece uyum sağlamanın aynı düzeyde olmaması,
- Eğitim kurumlarında öğrencinin bu bilgilere nasıl ulaşabilecekleri konusunda yeterince bilgilendirilememesi sonucunda öğrencilerin istenilen düzeye ulaşamaması,

- Öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması için bireysel farklılıkların gözönüne alınıp her bir öğrenciye yönelik öğrenme stiline gelişmesine ve gerekli öğretim yöntemlerinin uygulanmasına verilen önemin beklentileri karşılayamamasıdır.

Öğretmenlerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları için hizmet öncesi eğitimlerindeki öğretim sürecinde öğretim elemanlarının da öğretmen adaylarının öğrenme stillerini dikkate alarak ders işlemleri gerekmektedir.

Öğrenciler tercih ettikleri öğrenme stiliyle kendilerine öğretildiğinde aşağıdaki davranışları gösterdikleri belirlenmiştir (Given, 1996):

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

Yukarıda belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan öğretim-öğrenme sürecinde öğrencilerin sadece akademik başarıları açısından değil, disipline olma ve sosyalleşme gibi birçok olumlu açıdan da davranışlarında ve tutumlarında artış olmaktadır.

Yapılan araştırmalar, kültür, yaş grubu, öğretim yöntemleri ve öğretim ortamı gibi öğrenme bağlamındaki pek çok değişkene bağlı olarak değişen öğrenme stillerinin, öğretim tasarımı ve öğretim etkinliklerinin aktarılması sırasında öğretmen tarafından ele alınmasının, başarıyı arttıracak önemli unsurlardan biri olduğunu göstermektedir (Honigsfeld & Dunn, 2003; Akt: Gülbahar, 2005; s: 16).

Ayrıca, Huxland ve Land (2000) öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme stillerini bildiklerinde tüm öğrencilerin derse aktif katılımlarını artırdıklarını öne sürmektedir (Akt: Rinaldi & Gurung).

Yukarıdaki düşünceden hareketle bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin saptanması ve bu öğrenme stillerinin farklı üniversitelere, sınıf düzeylerine ve derslere göre ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Bireylerin bu kadar önem kazandığı bir ortamda bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi düşünülemez. Bireysel farklılıkların içinde yer alan öğrencilerin öğrenme özellikleri, öğrenme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli roller oynar. Her öğrencinin öğrenme özelliklerinin farklı olmasının pek çok etkeni vardır. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erden, 2006; s: 20–21):

1. Öğrenme ortamında öğretmenin sunduğu ya da ortamda doğal olarak bulunan birçok uyarıcı vardır. Öğrenci bu uyarıcılar arasından seçtikleri ile ilgili bilgi toplar.
2. Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği ya da öncelik verdiği duyu organı farklı olabilir.
3. Her öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her öğrenci, aldığı uyarımları farklı biçimde algılar.
4. Her öğrencinin bellek kapasitesi ve bilgileri ilişkilendirme süresi birbirinden farklıdır.
5. Her öğrencinin, bilgiyi uzun süreli belleğe kodlama stratejisi birbirinden farklıdır.
6. Bazı öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kolay ve hızlı biçimde hatırlatırken, bazıları hatırlamada ve var olan bilgileri örgütlemeye zorluk çekerler.
7. Bazıları grup içinde öğrenmeden hoşlanırken, bazıları bu durumdan rahatsızlık duyabilirler.

Etkenlerden dolayı her öğrenci farklı öğrenme stiline sahiptir. Çıkarımlar doğrultusunda bu çalışmada sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğrenme stilleri tespit edilerek, öğrenme öğretme süreci içinde yer alan ve öğretim elemanlarının

derslerini planlamasının önemli bir bölümünü oluşturan öğretim yöntem seçimlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olup olmadıklarının belirlenmesidir. Bu bağlamda eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğrenme stillerinin neler olduğunu ve programın derslerine giren öğretim elemanlarının hangi yöntemleri kullandıklarını belirleme açısından literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.8. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan veri toplama araçları olan ÖSE (öğrenme stilleri envanteri) ve bilgi edinme formlarına samimi cevaplar verdikleri, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.9. Sınırlılıklar

- 1. Çalışma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültelerinde görülen dersler ile sınırlıdır. 2. sınıf dersleri; Çevre Bilimi, Türk Dili II, Çocuk Edebiyatı, Fen Bilgisi Laboratuvarı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, 3. sınıf dersleri; Fen Bilgisi Öğretimi II, Türkçe Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II, Matematik Öğretimi II ve Sınıf Yönetimi ve 4. sınıf dersleri; Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Sağlık ve Trafik Eğitimi ve Rehberlik ile sınırlıdır.**
- 2. Veri toplama araçları Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programlarındaki 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veriler bu öğrencilerinden oluşan toplam 949 öğrencinin KÖSE' ne ve 2079 öğrencinin bilgi edinme formlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.**
- 3. Araştırmada öğretim yöntemi olarak tartışma, anlatım, problem çözme ve proje yöntemlerine yer verilmektedir.**

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme stilleri konusunda yurtdışında ve Türkiye’de yapılmış araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ekici (2006) çalışmasını, Lise biyoloji dersi öğretim programında belirlenmiş olan hedeflerin hangi düşünme seviyelerinde hazırlanmış olduğunu tespit etmek amacıyla yapmıştır. Bunun yanı sıra programda önerilen öğretim yaklaşımlarının, Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random ve Soyut Random öğrenme stillerine sahip öğrencilerin hangi düşünme seviyesinde öğrenme gerçekleştirilmelerine yönelik olduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda gözlem ve görüşme formu olmak üzere iki ayrı veri toplama hazırlanmıştır. Gözlem formu Gregorc Öğrenme Stili modelinin sınıf içi öğrenme- öğretme sürecine nasıl uygulanabileceğini ortaya koyan Butler (1987) tarafından yapılmış olan araştırmaya dayandırılmıştır. Butler’ın çalışmasında belirttiği gibi Bloom’un taksonomisi pozitif düşünme seviyelerinin ilişkisi değerlendirilerek forma yerleştirilmiştir. Görüşme formu ise öğretmenlerin kişisel durumlarını, öğrenme stili hakkındaki görüşlerini ve eğitim öğretimde öğrenme stillerine dayalı öğretim yapıp yapmadıklarını ortaya çıkartmak için oluşturulmuştur. Araştırma Ankara ilindeki biyoloji öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, programda düşünme seviyelerinden II. Düşünme seviyesinde uygun hedeflerin bazı bölümlerde olduğu ve III Düşünme seviyesinde uygun hedeflerin ise belirlenmemiş olduğu bulunarak, bu düşünme seviyelerindeki öğrenme stillerine yönelik öğretim yaklaşımlarının yer almadığı tespit edilmiştir.

Çaycı ve Ünal (2007) ın yaptıkları araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini, cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre incelemektir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde yürütülen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf

Öğretmenliği Anabilim Dalındaki toplam 194 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemeye dahil olan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyebilmek için, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun baskın öğrenme stilinin ‘özümseyen’ (% 59,8) olduğu ve ‘yerleştiren’ öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise (% 6,2) en düşük grubu oluşturduğu sonucuna varılmaktadır. ‘Özümseyen’ ve ‘ayrıştıran’ öğrenme stillerine sahip öğrenciler, örneklemin % 82,5’ini meydana getirmektedir. Uygulama sürecinden elde edilen verilerin analizinde, Kay-Kare istatistiksel işlemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek ve kız öğrencilerin en fazla sahip oldukları öğrenme stili özümseyendir. En az sahip olunan öğrenme stilinin ise kızlarda ‘değiştiren’ iken, erkeklerde ‘yerleştiren’ olarak bulunmuştur. Bir başka bulgu ise öğrencilerin öğretim türleri değişikçe sahip oldukları öğrenme stillerinde herhangi bir değişiklik oluşmamasıdır.

Başbüyük (2004) ün “Matematik öğretmenlerinin dikkate alabilecekleri öğrenme stilleri: Mccarthy modeli” isimli araştırmasına, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki 187 matematik öğretmeni adayı katılmış ve veri toplama aracı olarak Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan Kolb öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının ikinci tip öğrenen, üçte birine yakınının üçüncü tip öğrenen ve çok az bir kısmının birinci tip ve dördüncü tip öğrenen olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bir sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireyler değil, farklı öğrenme stillerine sahip bireyler bulunabilmektedir. Bu durum öğretmen adaylarında böyle olduğu gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları sınıflarda da aynıdır. Nasıl ki öğretmen adayları farklı biçimlerde öğreniyorlarsa, öğrenciler de farklı biçimlerde öğrenirler sonucuna ulaşılmıştır.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004) tarafından yapılan, ilköğretim düzeyi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalından 121 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Bu envantere

göre öğrenme stilleri bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin işbirlikçi öğrenme stilineki ortalamalarının en yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma verimli öğretim ve öğrenme için öğrenme stillerinin belirlenmesi gerektiğini önermektedir.

Yıldırım ve Çorlu (2006), Fizik Öğretmeni adaylarının Kolb Öğrenme Stili sınıflandırmasına göre sahip oldukları öğrenme stillerinin neler olduğunu araştırmışlardır. Araştırmaya Fizik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fizik Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinden 100 kişi katılmıştır. Sonuç olarak Enstitü Tezsiz Yüksek Lisans Fizik Öğretmen Adayları'nın öğrenme stilleri ile mezun oldukları üniversite arasında ve Fizik Öğretmen Adayları'nın öğrenme stilleri ile baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki bulunmuştur. Fizik Öğretmen Adayları'nın Ayrıştırıcı ve Yerleştiren öğrenme stili baskın olduğu bulunmuş ve öğrenme stillerine göre işlenen derslerle daha verimli çalışmaların elde edilebileceği sonucuna varılmıştır.

Eren (2006), doktorlar ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğrenme stili tercihlerinin tespit edilerek aralarındaki farklılığın incelenmesi ve öğrenmeyi kavramsallaştırmada kullandıkları ortak ifadelerin belirlenmesi için yaptığı araştırmasına 78 meslek lisesi öğretmeni ve 34 doktor katılmıştır. Sonuç olarak doktorlar ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğrenme stili tercihlerinin birbirleriyle büyük oranda benzerlik gösterdiği, her iki meslek grubu içinde başat bir öğrenme stili tercihinden çok, dengeli bir dağılımın söz konusu olduğu görülmüştür. Doktorlar ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmalarında bazı farklılıklara da rastlanmıştır.

Hasırcı (2006), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Kolb Öğrenme Stili modelinde yer alan öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yürütülmüştür. Çukurova Üniversitesi; İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 101'er öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrenci seçkisiz

olarak örnekleme alınmıştır. Envanter sonucunda elde edilen verilerin analizinde % , frekans ve ki-kare kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yarıya yakınının (%41,1) özümseyen, %33,2'sinin ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Kayıntu (2001) çalışmasında, öğrenme biçimlerinin ve öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan öğretim materyaliyle kelime öğretimi amaçlamıştır. Ayrıca sözlük tanıma düzeyinde kelime öğretimi başarısının test edilmesini hedeflemiştir. Veri toplamak için Edmonds öğrenme stilleri belirleme egzersizi ve bir son test uygulanmıştır. Öğretim materyali ve bunu takip eden öğretim, öğrencilerin daha önce belirlenen öğrenme biçimlerine uygun bir şekilde uygulanmıştır. Biri görsel diğeri duysal olmak üzere iki tür öğretime yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kendine özgü öğrenme biçimleri uygun öğretimle daha iyi öğrendiklerini kanıtlanmış ve öğrencilerin öğrenme stillerinin güvenli bir biçimde belirlenebileceğine dair hipotezin geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Ekici (2001), liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yapılabildiğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada Gregorc Öğrenme Stili modelinden yararlanmıştır. Çalışmada, biyoloji öğretiminde verimliliğin artırılması pek çok faktöre bağlı olduğu ve başta öğretmen eğitimi olmak üzere tüm sistemde somut değişiklikler yapıldıktan sonra, biyoloji öğretmenleri öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminde başarılı olabilirler sonucuna varılmıştır.

Eren (2002), fen, sosyal ve eğitim bilimi alanlarındaki üniversite öğrencilerinin, öğrenme stillerinin incelenerek mevcut benzerlik veya farklılıkların belirlenmesiyle ilgili çalışmıştır. Araştırmada fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerle, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin, görsel öğrenme biçimi tercihleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca eğitim bilimleri alanındaki öğrencilerle, sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin aktif öğrenme biçimi tercihleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmadan anlaşılacağı üzere farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri de farklılık gösterebilmektedir.

İlhan (2002) araştırmasını, özel İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stillerini belirlemek ve bu öğrenme stili tercihlerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerinin etkili olup olmadığını saptamak için yapmıştır. Öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan veri toplama aracı, Willing' in 1988 yılında Avustralya' da yaşayan göçmen yetişkinler üzerinde uygulamak üzere hazırladığı ölçme aracının Türkçeye çevrisidir. Araştırmanın sonucunda kursiyerlerin en fazla somut öğrenme stiline, daha sonra sırasıyla iletişimci, otorite merkezli ve analitik öğrenme stillerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yüksek lisans öğrencisi ya da mezunu kursiyerlerin, lise mezunu ve üniversite öğrencisi ya da mezunu kursiyerlere göre analitik öğrenme stiline daha eğilimli olduğu saptanmıştır.

Peker (2003), 4 MAT öğretim modelinin diziler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Ayrıca, araştırmada; öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin ve öğrenme stilleri ile matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada deney grubu öğrencilerine 4 MAT öğretim modeli uygulandıktan sonra matematik dersine karşı tutumlarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin 4 MAT modeli ile sadece kendi öğrenmeli stillerine yönelik öğretim yapılmaması, diğer öğrenme stillerine yönelik aktivitelerden de faydalanmaları, bu şekilde matematiğe yönelik tutumlarında pozitif gelişmenin olması ve matematikten daha başarılı olacaklarına inanmaları öğrencilerin görüşme sırasında dile getirdikleri önemli bir nokta olduğu belirtilmektedir.

Peker ve Aydın (2003)'nin yaptıkları çalışmanın amacı, sınavla öğrenci alan liselerin ikinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemektir. Bu araştırmada, Sivas merkezdeki üç farklı lisenin 367 ikinci sınıf öğrencisine Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmış ve öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edilmiştir. Sınavla öğrenci alan Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi ikinci sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının “özümseyen” öğrenme stiline, çeyreğinden biraz fazlasının “ayrıştırıcı” öğrenme stiline ve çok az bir kısmının “değiştiren” ve “yerleştiren” öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak Fen Lisesi'nde değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin beşte bir oranda olduğu görülmüştür. Sonuçlardan da görüldüğü gibi bir

sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireyler değil, farklı öğrenme stillerine sahip bireyler bulunabilmektedir.

Kılıç (2002) araştırmasında, web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline, öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, Ankara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinden, Üniversite'nin Enformatik Bölümü'ne bilgisayar dersi almak üzere gelen 118 hazırlık sınıfı öğrencisine Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin 51'i özümseyen, 26'sı ayırıştırıcı, 24'ü değiştiren ve 17'si yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Sonuç olarak, deneklerin öğrenme etkinlikleri tercihine ilişkin tutarlılık puanları, baskın öğrenme stiline göre farklılık göstermemekte, denek grubun genel erişim puanı ve alt grupların erişim puanları ortalamaları anlamlı olup, farklı öğrenme stiline sahip denek gruplarının erişim puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Peker ve Yalın (E.T: 2007), matematik öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yapma düzeyleriyle ilgili öğrenci görüşlerini almışlardır. McCarthy (1982, 1985, 1987, 1990, 1997)'den yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri alınarak 53 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2001-2002 öğretim yılı Ankara merkez ilçeleri sınırları içindeki Genel Liselerin 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Farabi Lisesi, Mamak Lisesi, Mehmetçik Lisesi, S. Bağları Lisesi, Alparlan Lisesi, İnönü Lisesi, Fatih Sultan Mehmet Lisesi, Sincan Lisesi'nden seçilen 10. sınıf öğrencilerinden 500 kişi oluşturmuştur. Elde ettikleri bulgular sonucunda, resmi genel liselerde matematik öğretmenlerinin yaptıkları öğretimde öğrencilerin öğrenme stillerini pek dikkate almadıklarını tespit etmişlerdir.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), tarafından yapılan araştırmada, Kolb Öğrenme Stili Envanterinin Türkçeye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. K.Ö.S.E. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun 22-49 yaşları arasında 62 bayan ve 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulanmış, elde edilen güvenilirlik katsayıları tatmin edici bulunmuştur. Bu araştırma

sonucunda, örneklemin % 7'si Yerleştiren, % 17'si Ayrıştıran, %11'i Değiştiren ve %65'i Özumseyen öğrenme stillerinde yer almıştır. Sosyal Bilimcilerin % 73'ü, Fen Bilimcilerin ise % 74'ü Özumseyen ve Mühendislerin % 83'ü Ayrıştıran öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür..

Erginer (2002), araştırmasında ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ile tercihleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihlerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen değişmeyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada Vester (1997), Ültanır& ultiனர் (2002) tarafından geliştirilen öğrenme tipleri testi, öğrenme tipi tercihi testi kullanılmış ve bunlara ek olarak araştırmacı tarafından da öğrenme tipi envanteri geliştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu, öğrencilerin yaşlarının bu farklılığa yol açmadığı fakat cinsiyetlerinin bu farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir.

Çağlayan, Sezen ve Şirin'in (2007), yaptıkları araştırmada lise düzeyinde spor yapıp yapmama durumlarına göre öğrenme stillerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine, yaşlarına ve spor yapanlar için spor branşlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma grubunu 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 5 liseden 192 spor yapan ve 200 spor yapmayan olmak üzere toplam 392 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Spor yapan grubu; farklı branşlarda okullarını temsil eden ve müsabakalara katılmış öğrenciler, spor yapmayan grubu ise aynı okulun farklı sınıflarında okuyan ve bir branşta aktif olarak faaliyet göstermeyen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Şimsek (2002) tarafından geliştirilen “BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri” kullanılmıştır. Envanter bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme stilini ölçmektedir. Her öğrenme stili için 16 madde içeren envanter, toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; spor yapan ve yapmayan öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca spor yapan ve yapmayan öğrencilerin öğrenme stillerinin yaş değişkenlerine göre bir farklılık göstermediği, spor

yapan öğrencilerin yaptıkları spor branşlarının öğrenme stilleri üzerinde belirleyici bir rolü olmadığı tespit edilmiştir.

Oluk, Sambur ve Can (2007) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının sahip olduğu öğrenme stillerini ortaya çıkarmak ve öğrenme ortamlarını buna göre düzenlemelerini sağlamak için derslerine giren öğretim elemanlarına da bu sonuçları bildirmek ve farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın evrenini 2005–2006 Bahar döneminde Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Sınıfta okumakta olan 710 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem rast gele yöntemiyle seçilerek Fen Bilgisi Öğretmenliği'nden 70, Türkçe Öğretmenliği'nden 65, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nden 65 ve Sınıf Öğretmenliği'nden 150 olmak üzere 350 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilini belirlemek için Sean Whiteley (2004) tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, yine Sean Whiteley (2004) tarafından geliştirilen değerlendirme tablosu ve grafiksel yorum aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu çalışmada toplanan araştırma verileri 7 öğrenme stili altında gruplandırılmıştır. Bu öğrenme stilleri sözel, görsel, işitsel, fiziksel, mantıksal, sosyal ve bireysel öğrenme seklindedir. Araştırma sonucunda Türkçe Öğretmenliği'nde en çok sözel öğrenme stili (%40), Fen Bilgisi öğretmen adaylarında en çok mantıksal öğrenme stili (%44) olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nde ise en çok sosyal öğrenme stiline (%38) sahip öğrenciler yer almaktadır. Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının ise farklı öğrenme stillerindeki yüzdelik dağılımları birbirine yakın bulunmuştur.

Can (2007) çalışmasında sekiz çoklu zekâ alanı ile görsel, işitsel ve bedensel öğrenme biçimleri arası ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla, çoklu zekâ boyutlarından hangilerinin, öğrenme biçimlerindeki değişkenliği açıklayabildiği, çoklu zekâ boyutları ile öğrenme biçimlerinin akademik başarı ile ilişkisi SPSS aracılığı ile çoklu regresyon analizleri kullanılarak sorgulanmıştır. 138 lise 1'inci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin çoklu zekâ alanları, Seber (2001) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan Çoklu Zekâ Alanları Değerlendirme Ölçeği ile belirlenmiştir. Öğrenme biçimleri de Şimsek (2002) tarafından geliştirilen "BİG-16

Öğrenme Biçimleri Envanteri” aracılığı ile belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin en fazla sahip oldukları zekâ boyutunun Öze dönük/ İçsel Zekâ, en fazla tercih ettikleri öğrenme biçiminin de Görsel Öğrenme olduğu ortaya çıkmıştır. Görsel Öğrenme Biçimi Öze dönük/İçsel Zekâ, İşitsel Öğrenme Biçimi Sözel/Dilsel Zekâ ve Bedensel Öğrenme Biçimi de Bedensel/Kinestetik Zekâ alanları şeklinde açıklamıştır. Akademik başarıdaki değişim de sadece Mantıksal / Matematiksel Zekâ ile ve Görsel Öğrenme Stili ile anlamlı biçimde açıklanabilmiştir. Araştırmanın sonunda, Çoklu Zekâ Kuramının, öзде herhangi bir eğitim reçetesi olmadığını ilere sürülerek olası yanlış kullanımına dikkat çekilmiş, Gardner tarafından önerilen kullanım alanları sıralanmıştır.

Bahar, Özen ve Gülaçtı’ nın (2007) yaptıkları çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve programa göre öğrenme stillerini tespit etmek, akademik başarı durumlarının öğrenme stillerine göre değişip değişmediğini belirlemektir. Betimleyici tipte olan bu araştırma, 2006–2007 Akademik Yılında Erzincan Eğitim Fakültesine kayıtlı 443 öğrenciyi kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak Askar ve Akkoyunlu tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Uygulanan envanterin alt ölçekleri için tespit edilen Alfa katsayıları .69 ile .76 arasında değişmektedir. Öğrencilerin akademik başarı puanları fakülte kayıtlarından elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin akademik başarı ortalaması erkek öğrencilerin akademik başarı ortalamalarından daha yüksek bulunurken, öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklı olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin lisans programlarına göre Ağırlıklı Not Ortalamaları (AGNO) arasındaki fark anlamlı bulunmuş, kayıtlı olunan programa göre öğrenme stillerinin farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok ayırıştırıcı (% 43.6), ikinci olarak özümseyen (% 29.3) öğrenme stilini tercih ettikleri, yerleştiren (% 16.3) ve değiştiren (% 10.8) öğrenme stilini tercih etme oranının daha düşük olduğu bulunmuştur. Yerleştiren, değiştiren, ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin AGNO’ları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bohlen ve Ferratt (1993), öğrenme stillerinin ve öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öğretim yöntemi olarak sınıf ortamında düz anlatım ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini, öğrenci performansını belirlemek

için ise başarı, yeterlik ve memnuniyet değişkenlerini ele almışlardır. Sonuç olarak, “öğretim yönteminin öğrenme stilleri ile birlikte veya tek başına kullanıldığı durumlarda öğrenci başarısını açıklayan bazı değişkenler üzerinde etkili olduğunu” belirtmişlerdir. Ayrıca, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarı, yeterlik ve memnuniyet ölçümleri arasında da farklılıklar olduğunu eklemişlerdir (Akt: Gülbahar, 2005; s: 13)

Chamilliard ve Karolick (1999), öğrenme stillerinin öğrenci tepkilerini ve öğrencinin materyale yaklaşımını etkilediği düşüncesinden hareketle bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında, öğrenme stillerine ait bulguların, öğrencinin çalışma alışkanlıkları ile öğretim yöntemlerinin yönlendirilmesinde ve öğrenci performansını yordamada kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak, öğrencilere ait öğrenme stilleri bulgularının, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları geliştirmesinde, öğretmenin daha etkili öğretim yöntemleri seçebilmesinde ve araştırmacıların farklı öğrenme stillerinin öğrenci performansını ne şekilde etkilediğinin daha iyi anlaması gibi olaylarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Akt: Gülbahar, 2005; s: 13).

Ester (1995), bilgisayar destekli öğretim ile sınıf ortamında düz anlatım yöntemlerinin öğrenme stilleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrenme stilleri ile öğretim yöntemleri arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Soyut becerileri baskın öğrencilerin düz anlatım yaklaşımında, somut becerileri baskın öğrencilerin ise her iki yöntemde de eşit derecede başarılı olduğu görülmüştür (Akt: Gülbahar, 2005; s: 13).

Ross (1997), öğrenme stillerinin öğrenci-bilgisayar etkileşimi üzerinde yarattığı etkiyi incelemiş ve öğrencilerin öğrenme stillerinin performansı önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Bu bulgu üzerine, bilgisayar destekli öğretim tüm öğrenciler için uygun olmayabileceğini vurgulamıştır (Akt: Gülbahar, 2005; s: 13).

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003), “öğrencilerin öğrenme stillerinin disiplinleri belli mi?” isimli araştırmalarında araştırmacılar cinsiyet ve akademik başarının öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinde bir rol oynayıp oynamadığıyla ilgilenmişlerdir. 47 erkek ve 58 bayan olan 105 yüksek okul öğrencisinin öğrenme stili

tercihleri Kolb' un II a envanterine dayanılarak ölçülmüştür. Bu öğrenciler İngilizce, matematik, bilim ve sosyal bilgiler olmak üzere 4 disiplinde yer almaktadırlar. Sonuçlar göstermiştir ki okudukları disiplinlere göre öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri önemli bir fark gösterirken, cinsiyetleri için fark göstermemektedir. Aritmetik ortalamaya dayanan akademik başarıları öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini farklılaştırmaktadır sonucuna ulaşmışlardır.

Heffler (2001), "Bireysel öğrenme stili ve öğrenme stili envanteri" isimli çalışmasında, Stockholm Üniversitesi Psikoloji Bölümü Genel Psikoloji'de 1. dönem kurs alan öğrenciler üzerinde yapılmış, ilk 85 kişiye (64 Kadın, 21 Erkek), ikinci uygulamada 70 kişiye (56 Kadın, 14 Erkek) yapılmıştır. Yaşları 19-37 arasında değişen öğrencilerin her iki uygulamada da yer alan 61 (49 Kadın, 21 Erkek) öğrenci ön test ve son test güvenilirliğinde göz önüne alınmıştır. Çalışmanın amacı, öğrenme stili envanteri aracılığıyla veri toplamaktır. Bu amaç gerçekleştirilirken; a. Farklı öğrenme öntest- sontest güvenilirlik katsayılarına, b. Farklı öğrenme metotları ve yaş arasındaki korelasyona, c. Öğrenme metotları arasındaki cinsiyet farklılıklarına, d. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin homojen gruplarına bakılmıştır. Sonuç göstermiştir ki yüksek bir geçerlilik katsayısının olmasının yanında öğrenme metodu ve yaş arasında ve bazı öğrenme metotları içindeki cinsiyet farklılığının önemli bir korelasyon oluşturmadığı görülmüş ve yapılan küme analiziyle farklı öğrenme stillerine sahip homojen gruplar bulunmuştur.

Rinaldi & Gurung (E.T: 2007), yaptıkları çalışmada, 45 öğrencinin öğrenme stilleri değerlendirilmiş ve öğrenme tercihlerine göre gruplandırılmıştır. Öğrencilere, farklı işler verilmiş, başarı puanlarından fark görülmemiş fakat öğrenciler daha aktif olarak işleri yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Vand der Jat, Anzelmo-Skelton, Madison ve Gum (2003), yüksek öğretim öğrencilerinin işitsel-görsel ve kinestetik etkinliklerini tercih ettiklerini ileri sürmektedirler ve üniversite öğrencileri yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme stillerini değerlendiklerini ve çalışma programlarını öğretme stratejilerini genişletmek için uyguladıkları bir fark bulamamışlardır(Rinaldi & Gurung).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Yöntem bölümümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, bilgi edinme formu ve verilerin analizi ayrı ayrı başlıklar altında ele alınırken, araştırmada kullanılan envanter, envanterin içeriği, envanterin uygulanması, puanlaması, envanterin geçerliği ve güvenilirliği ise farklı bir başlık altında yer almaktadır. Evren ve örneklem başlığı altında, evren ve örneklemin özellikleri ve bu özelliklere göre dağılımları konu edilmektedir.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırma genel tarama modeliyle yapılan tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine, tekil tarama modelleri denir (Karasar, 2004; s: 79). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004; s: 81).

3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın evrenini Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümlerindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 1388, Celal Bayar Üniversitesi'nden 1387 olmak üzere toplam 2775 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin üniversitelere ve sınıflara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3.1. Araştırma Evrenini Oluşturan Üniversite ve Öğrenci Sayılarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Üniversiteler	1.Sınıf Öğrenci Sayısı n	2.Sınıf Öğrenci Sayısı n	3.sınıf Öğrenci Sayısı n	4.sınıf Öğrenci Sayısı n	Toplam N
1. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi	145	414	414	414	1387
2. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi	330	328	331	399	1388
TOPLAM	475	742	745	813	2775

3.3. Çalışma Örnekleme

Araştırmada belirlenen evrenden, derslerde kullanılan yöntemleri belirlemek amacıyla öğretim elemanlarının girdikleri sınıflara göre evreni temsil ettiği düşünülen bir örneklem seçilmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım&Şimşek, 2005; s: 107). Bu nedenle amaçlı örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. Buna göre Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2., 3., ve 4. sınıfta öğrenim gören 564 öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2., 3., ve 4. sınıfta öğrenim gören 385 öğrenci olmak üzere toplam 949 öğrenci örnekleme alınmıştır (Tablo 3.2.).

Tablo 3.2. Araştırma Örneklemine Oluşturan Üniversite ve Öğrenci Sayılarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Üniversiteler	2.Sınıf Öğrenci Sayısı n	3.Sınıf Öğrenci Sayısı n	4.sınıf Öğrenci Sayısı n	Toplam N
3. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi	238	201	125	564
4. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi	170	130	85	385
TOPLAM	408	331	210	949

Tablo 3.2.' de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemine toplam 949 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci sayısı, öğretim elamanlarının girdikleri farklı ders tiplerine göre belirlendiğinden, üniversiteler ve sınıflar arasında öğrenci sayısı farklılık göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kolb Öğrenme Stili Envanteri

2005 Yılında yeniden düzenlenen Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE), David A. Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanterinin en son halidir. Önceki envanterler gibi KÖSE 3.1 yaşantısal öğrenme teorisine dayalı olup (Kolb, 1984) bireylerin tecrübelerinden bilgi edinme yöntemlerini açıklayabilmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Kolb & Kolb 2005; s: 1).

Kolb öğrenme stili envanteri iki amacı yerine getirmek için geliştirmiştir (Kolb & Kolb, 2005; s: 8).

- 1- Bireylerin tecrübelerinden, öğrenme sürecini ve öğrenmeye karşı bireysel yaklaşımlarını anlama düzeylerini artırabilecek bir eğitim aracı olarak tasarlanmıştır. Nasıl öğrendiklerinin farkındalığının artırılması ile farklı

öğrenme ortamlarında en çok işe yarayacak öğrenme yaklaşımını seçme ve kontrol etmelerine imkân vererek, bireylerin öğrenme süreçlerinin meta-bilişsel kontrol kapasitelerini artırabilmek. Bu envanter, öğrenme süreci ve stili hakkında konuşabilmek için bir dil teşkil ederek, öğrenme sürecinde yer alan bireylerin en etkin öğrenme ortamını nasıl yaratacakları konusunda öğrenenler ve eğiticiler arasında iletişimi mümkün kılar. Bu amaçla, bu envanter bir test olarak ortaya konmamış, kişinin nasıl öğrenebileceğini anlamaya yönelik bir tecrübe olarak sunulmuştur. Envanterdeki değerlendirmeler belirleyici olarak yorumlanmamakla birlikte kişinin en iyi nasıl öğreneceğinin araştırılması için bir başlangıç noktası olarak görülmelidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için kendi başına değerlendirme yapabileceğiniz, yaşantısal öğrenme döngüsünü açıklayan ve değerlendirme ve yorumlama talimatlarının yanı sıra farklı öğrenme stillerinin özelliklerini içeren bir yorumlama kitapçığı da envanterde yer almaktadır.

2- Yaşantısal Öğrenme Teorisi (ELT) ve bireysel öğrenme stillerinin özelliklerini araştırma aracı olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma yaşantısal öğrenmede büyük çaplı ilerlemeye katkıda bulunmanın yanı sıra, bireysel öğrenme stillerinin yorumlanmasının geçerliliğine de katkı sağlayacaktır. Sadece araştırmacı tarafından değerlendirilmek üzere oluşturulan ve envanteri de kapsayan bu aracın araştırma amaçlı olanı da geliştirilmiştir.

KÖSE, ölçüt-referanslı, seçme-yerleştirme, görevlendirme ya da seçici yaklaşımlı bir test değildir. Farklı eğitim yöntemlerini kullanarak öğrenen bireyleri görevlendirmek için kullanılan bir araç olmamakla birlikte, bazen izleme aracı olarak değerlendirilebilmektedir. Tek bir test değerine dayalı bu tür bir sınıflandırma bireyin özelliklerini göz önünde bulunduran deneyimsel öğrenmenin felsefesine aykırıdır. Basit, direkt, ve açık bir yöntem kullanıldığında, öğrenmeye farklı yaklaşımların çeşitliliği, karmaşıklığı ve özelliğini algılayarak kendini test edebilme ve tartışabilme imkanı sağlar. Burada sorun; öğrenme stilleri, bireyleri ve davranışlarını sınıflandırarak onları

sıradanlaştırarak, öğrenme stillerini sabit özelliklere indirgenmesinde yatar (Kolb & Kolb, 2005; s: 8).

KÖSE bir kendini değerlendirme egzersizi ve ELT' nin değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuş bir araç olarak ortaya konmuştur. Tahmine dayalı geçerlilik için tasarlanmış testler genel olarak akademik başarı gibi bir ölçüt ile başlar ve üst ölçüt ilişkilerini kapsayan testler ve başlıkları tanımlayarak geriye doğru işler. Örnek olarak, Anastasi & Urbina (1977), Yüksek Lisans Sınavı Konu Test değerleri, Genel Test değeri ya da lisans ortalama değerlerinden daha başarılı tahminleri içerse de, bu üç değerlendirmeden sadece, farklı alanlarda 4–6 arasında sıralanan değerlerle çoklu bağıntılar ortaya koyar (Kolb & Kolb, 2005; s: 8).

Kurgu doğrulama, sonuç ölçütüne değil, teori veya test ölçütlerinin oluşturulmasına odaklanmıştır. Burada önemli olan teorinin ortaya koyduğu, belirli bir noktada birleşen ve ayırıcı kuramsal tahminlerin modelidir. Tahminlerin doğruluğunun teyit edilememesi, testi ve teorinin geçerliliğinin sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. “Ancak, bağıntılardan birinin bile düşük ihtimalli olması, bu bağıntıların toplam etkisi, testin ve dayandığı teorinin geçerliliğini etkiler niteliktedir.” (Seltiz, Jahoda, Deutsch, ve Cook 1960; s: 160, Akt: Kolb&Kolb, 2005; s: 8). Kurgu doğrulama standartları tarafından değerlendirildiğinde, ELT (Yaşantısal Öğrenim), eğitim tasarımı, müfredat geliştirme ve hayat boyu öğrenmeyi içeren öğrenme odaklı eğitimde yenilik için faydalı bir çerçeve olarak geniş çapta kabul görmektedir. Bir bütün olarak ele alınan saha ve meslek sınıflandırma çalışmaları, bilgi teorisinin ELT yapısı ile tutarlı sonuçlarının modelini ortaya koymaktadır (Kolb & Kolb, 2005; s: 8).

3.4.1.1. Envanterin Tarihçesi

Günümüze kadar olan süreçte KÖSE' nin beş versiyonu bulunmaktadır. Bu versiyonların oluşturulma sürecinde, envanterin değerlendirmesi, teknik özellikleri gibi konularda, elde edilen bilgiler diğer ilgili araştırmacılar ile paylaşılmaktadır. Sonuç olarak, envanterin sürekli gelişiminde araştırmaların çok önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Aşağıda envanterin gelişim süreci verilmektedir (Kolb & Kolb, 2005; s: 9).

3.4.1.1.1 Öğrenme Stili Envanteri - Versiyon 1 (Kolb 1971, Kolb 1976)

Orijinal Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE 1) 1969 yılında MIT müfredat geliştirme projesinin bir parçası olarak hazırlanmış ve yaşantısal öğrenme temelinde hazırlanmış ilk idare ders kitabının yazılması sonucunu ortaya çıkarmıştır (Kolb, Rubin, ve McIntyre 1971, Akt: Kolb & Kolb, 2005; s: 10). Başlangıçta, öğrenenlerin yaşantısal öğrenme sürecini anlamasına ve tecrübelerinden bireysel olarak öğrenebilmelerine yardım etmek için tasarlanmış yaşantısal eğitim egzersizi olarak geliştirilmiştir. “Öğrenme Stili” ifadesi insanların öğrenme tarzlarındaki bireysel farklılıkları tanımlamak için ortaya çıkmıştır.

Envanter başlıkları, yaşantısal öğrenme teorisine vakıf dört davranış bilimcisinden oluşan bir panel tarafından her bir öğrenme modeli için geliştirilen uzun kelime ve ifadeler listesinden seçilmiştir. Bu liste toplumsal kabulün belirlenmesi için kelime ve ifadelerin sıralanması için 20 mastır öğrencisine verilmiştir. Eşit sosyal kabule sahip olan her öğrenme modeli için kullanılması tasarlanan 12 kelime ve ifade seti ön test için belirlenerek, bu setlerden 3’ünün neredeyse rasgele cevapları oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu 3 set listeden çıkartılarak, geriye 9 set bırakılmıştır. Bu setler, parça-bütün ilişki analizinden geçirilmiş ve her öğrenme modu için 6 set belirlenmiştir.

Envanter araştırması öğrencilerin sınıf tartışmaları ile sürdürüldü, öğrenciler ÖSE’nin kendilerine nasıl öğrendikleri ve yaşantısal öğrenme sürecini anlamaları konusunda yardımcı olduğunu belirtmişler. 1971 den ikinci kez gözden geçirildiği 1985 yılına kadar ÖSE’nin kullanıldığı 350 araştırma yayınlanmıştır. ÖSE1’in geçerliliği, eğitim, idare, psikoloji, bilgisayar bilimi, tıp ve hemşirelik gibi birçok alanda tespit edilmiştir. ÖSE1 ile yapılan bu araştırmanın sonuçları ELT’nin -Yaşantısal Öğrenme; Öğrenme ve Gelişim Kaynağı olarak Tecrübe’nin bütünü ve en sistematik açıklaması için gözlemsel destek ortaya koymuştur.

Çeşitli ÖSE1 çalışmaları, özellikle düşük iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği konusunda envanterin psikometrik zayıflıklarını ortaya çıkarmıştır.

3.4.1.1.2. Öğrenme Stili Envanteri - Versiyon 2 (Kolb 1985)

ÖSE 1'in düşük güvenilirlik katsayısı ve diğer endişeler envanterin 1985 yılında yeniden gözden geçirilmesine sebep olmuştur (ÖSE2). Altı yeni başlık iç güvenilirliği (alfa) artırabilmek için seçilmiş ve her ölçeğe eklenmiş, böylece her ölçekte 12 değerli başlık oluşmuştur. Bu değişiklikler alfa ölçeğini ,73-.88 arasında, ortalama ,81 ortalama ile arttırmıştır. Tüm başlıkların ifadeleri 7.sınıf okuma seviyesine indirgenmiş ve formatı da cümle köklerini içerecek şekilde değiştirilmiştir. (örneğin; "Öğrendiğimde") ÖSE 1 ve ÖSE 2 ölçekleri arasındaki bağıntı ortalama, 91 olarak, 87 den, 93 kadar sıralanmıştır. 1446 erkek ve kadından oluşan yeni ve daha farklı bir referans grubu teşkil edilmiştir.

ÖSE 2 ile yapılan araştırmalar envanterin geçerliğini saptamak için devam etmiş ve 1985 yılından ÖSE 3'ün yayınlandığı yıl olan 1999' a kadar, çoğunluğu ÖSE 2'yi kullanan 630 dan fazla çalışma yayınlanmıştır. ÖSE 2 iç güvenilirlik tahminleri bağımsız çalışmalarda yüksek olsa da, test-tekrar test güvenilirliği düşük kalmıştır.

3.4.1.1.3. Öğrenme Stili Envanteri – Versiyon 2a (Kolb 1993)

1991'de Veres, Sims ve Locklear ÖSE 2'nin rasgele versiyonu güvenilirlik çalışmasını yayınlamışlardır. Bu çalışma ÖSE 2'nin iç güvenilirlikte küçük bir düşüşe rağmen, rasgele değerlendirme formatında test-tekrar-test güvenilirliğinde önemli bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu format üzerinde çalışma yapabilmek için, rasgele format envanteri (ÖSE 2a) nin araştırma versiyonu 1993 yılında yayınlanmıştır.

3.4.1.1.4. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3 (Kolb 1999)

1999 yılında değerlendirmeyi kolaylaştırmak için renk kodlu değerlendirme sayfasını da içeren, düzeltilmiş, kendini değerlendirme ve yorumlama kitapçığında rasgele format kullanılmıştır. Bu yeni kitapçık öğrenme döngüsünü takip, etmek amacı ile

oluşturulmuş ve bu şekilde ÖSE “nasıl öğrendiğinizi öğrenmede tecrübe kazanma” biçiminde önem kazanmıştır.

Takım çalışmasında uygulama bilgileri, kriz yönetimi, kişisel ve profesyonel iletişim ve kariyer seçimi ve gelişimi başlıkları da eklenmiştir. ÖSE 3 rasgele versiyonundaki normlar oluşturuluncaya kadar, ÖSE 3, normatif referans grubu kullanmayı sürdürmüştür.

3.4.1.1.5. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3.1 (Kolb 2005)

Burada bahsi geçen ÖSE 3.1 aşağıda tanımlanan yeni normatif verileri kapsayacak şekilde ÖSE 3’ü değiştirmiştir. Bu düzenleme ile daha büyük, farklı ve 6977 ÖSE kullanıcısının katılımına dayanan normlarda kapsanmıştır. Format, başlıklar, değerlendirme ve yorumlayıcı kitapçık Kolb ÖSE 3’ de mevcut olanlarla aynı kalmıştır.

Kolb ÖSE 3.1 deki tek değişiklik ham ÖSE değerlerini dönüştürmek için kullanılan norm tablolarıdır.

ÖSE, bireylerin yaşantısal öğrenme teorisinden çıkarttıkları farklı öğrenme stillerini ne oranda ortaya koyabildiklerini ölçümlemek için tasarlanmıştır. Envanterin formu üç model parametre ile belirlenmiştir. Birincisi; testin kısa ve açık olması, bireylerin araştırma ve öğrenme sürecini tartışabilir olmasını kolaylaştırdığı gibi geri bildirim sağlar. İkincisi; test öyle bir şekilde oluşturulmuştur ki; bireyler teste sanki bir öğrenme durumundaymış gibi cevap verirler, böylece soyut-somut, aktif-yansıtıcı intibakları arasındaki gerilim azaltılır. Bu sebeple, ÖSE formatı bireylerin soyut, somut, aktif ve yansıtıcı intibakların tercih sıralamalarını belirlemelerini gerekli kılar. Üçüncüsü ve en belirgin olanı da öğrenme stillerinin ölçümlenmesi, yaşantısal öğrenme teorisi ile tutarlı bir davranış öngörmesidir.

Tüm ÖSE versiyonlarının formatı aynıdır (ÖSE 1 için 9 başlık ve sonraki versiyonlar için 12 başlık). ÖSE deki başlıklar 7. sınıf okuma seviyesine göre düzenlenmiştir. Envanter gençler ve yetişkinlerin kullanımına yönelik olarak

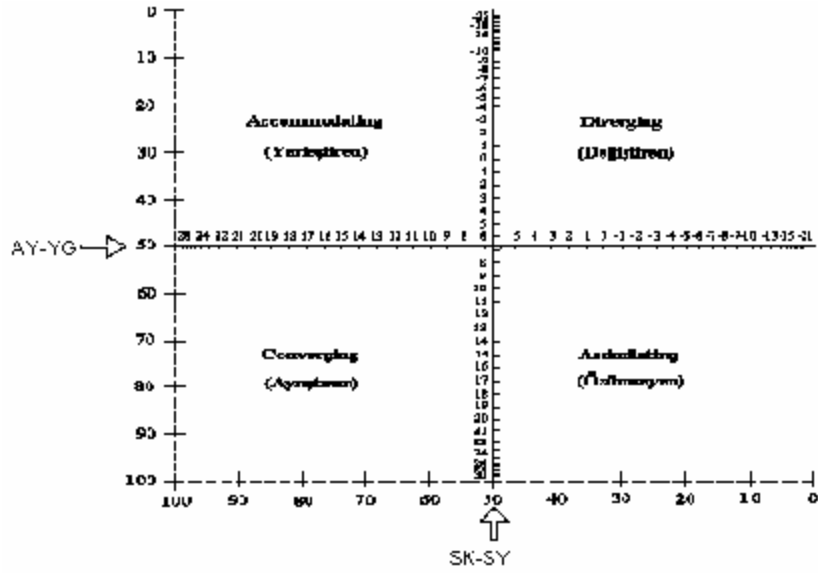
hazırlanmıştır. Daha küçük yaştakilerin kullanımı amaçlanmamıştır. ÖSE Arapça, Çince, Fransızca, Japonca, İtalyanca, Portekizce, İspanyolca, İsveççe ve Tayland dillerine çevrilmiş ve ÖSE birçok kültürel karşılaştırmalı çalışmada kullanılmıştır (Yamazaki, 2002; Akt: Kolb & Kolb 2005; s: 10)

Araştırmada kullanılan KÖSE (Versiyon 3.1), 4 farklı öğrenme stillerini tanımlayan 4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Bu seçenekler;

- Somut Yaşantı
- Yansıtıcı Gözlem
- Soyut Kavramsallaştırma
- Aktif Yaşantıdır.

Araştırmaya katılan öğrenciler her bir maddedeki seçenekleri kendilerine uygun olandan olmayana doğru 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlar. Verilen bu puanlamalar sonucunda, her bir seçenek için 12 ile 48 arasında puan elde edilir. 12 maddenin toplam SY puanı, YG puanı, SK puanı ve AY puanı belirlendikten sonra birleştirilmiş puanlar elde edilir. Birleştirilmiş puanlara toplam AY' dan toplam YG' in çıkarılması (AY-YG) ve toplam SK' dan toplam SY' nin çıkarılması (SK-SY) ile ulaşılır. Birleştirilmiş puanlar -36 ile +36 arasında değişiklik gösterir. SK-SY den elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif puan ise öğrenmenin somut olduğunu gösterir. AY-YG da elde edilen puan; öğrenmenin aktif, negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu gösterir (Kolb, 2005). Aşağıda verilen Şekil. 3.1.'de iki puanın kesiştiği nokta öğrenciye en uygun olan öğrenme stilini vermektedir. Yatay eksenindeki puanlar AY-YG, dikey eksenindeki puanlar SK-SY puanlarını göstermektedir.

Şekil 3.1. Kolb Öğrenme Stili Belirleme Eksenini (Kolb, 2005).



3.4.1.2. KÖSE' nin Geçerlilik ve Güvenirliliği

Araştırmamızda öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Kolb (2005) tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) Versiyon 3.1. uygun görülmüş ve uzmanlar tarafından Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Aşağıdaki tablo 3.3. 'de envanterin değişik kaynaklardan yapılan güvenirlilik değerlendirmesi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.3. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3.1 (Kolb 2005)'in Güvenirlilik Değerleri

Kaynak	N	CE	RO	AC	AE	AC-CE	AE-RO
On-line Sample	5023	.77	.81	.84	.80	.82	.82
Kayes(2005)	221	.81	.78	.83	.84	.77	.84
Wierstra&DeJong	101	.81	.78	.83	.84	.83	.82
Veres et al.(1991)*	711 Initial 1042 Rep.	.56 .67	.67 .67	.71 .74	.52 .58	- -	- -
Ruble&Stout	323 (1990) 403 (1991)	.72 .67	.75 .78	.72 .78	.73 .78	- -	- -

*Verilen güvenirlilik katsayıları üç defa tekrarlanan uygulamanın ortalama değerlerini yansıtmaktadır. İlk uygulamadaki güvenirlilik değerleri daha yüksektir (Ortalama: 70) (Kolb & Kolb, 2005, s.15).

Bu çalışmadaki evren ve örneklem göz önüne alınarak envanterin güvenilirlik değerlendirmesine ait sonuçlar tablo halinde verilmektedir (Tablo 3.4.).

Tablo 3.4. Kolb Öğrenme Stili Envanteri Versiyon 3.1 (Kolb 2005)'in Güvenirlilik Değerleri

	Örneklem N	CE	RO	AC	AE	AC-CE	AE-RO
KÖSE Versiyon 3.1. Güvenirlilik Değerleri (Cronbach Alpha)	949	,72	,65	,67	,66	,72	,65

Tablo 3.4. incelendiğinde KÖSE Versiyon 3.1.'in Cronbach Alpha değerleri CE'nin 0,72, RO'nun 0,65, AC'nin 0,67, AE'nin 0,66, AC-CE'nin 0,72, AE-RO'nun 0,65 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Bilgi Edinme Formu

Bilgi edinme formu literatür taraması sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini derste kullanma düzeyinin öğrenci görüşleriyle belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Formda sınıf öğretmenliği programındaki derslerde kullanılan yöntemlerin düzeylerine ilişkin bilgi edinebilmek için uyarıcılar bulunmaktadır. Burada öğrencilerden, öğretim elemanlarının derste uyguladıkları yöntemleri 1 den başlayarak en sık kullanılanı en az kullanılanı doğru sıralamaları istenecek şekilde seçenekler yer almaktadır.

Bilgi edinme formunda derste kullanılan yöntemlerin öğrencilere sıklık düzeyi sorulurken literatür taraması doğrultusunda seçenekler olarak; tartışma, anlatım, problem çözme, proje yöntemleri ve bunların dışında eğer başka yöntem varsa belirtiniz şeklinde bilgi edinilmiştir.

Hazırlanan bilgi edinme formunun geçerliliğinin sağlanmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Uygulamadan önce araştırmacı hazırladığı soruların anlaşılabilirliğini, 10 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisiyle görüşerek belirlemiştir. Uzmanların ve öğrencilerin görüş ve önerileri doğrultusunda bilgi edinme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen tüm veriler bilgisayar ortamında SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlemeler, araştırmanın verilerine göre aritmetik ortalama, standart sapma, çapraz tablo ve kay kare testi kullanılarak yapılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans ve yüzde gibi basit teknikler kullanılmıştır.

Bilgi edinme formundan elde edilen verilerin analizinde ise çapraz tablo ve kay kare testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemler doğrultusunda yapılan analizlerin bulguları ve yorumları yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Nelerdir?

Araştırmanın ilk alt problemini, “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin öğrenme stilleri nelerdir?” oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerine uygulanan öğrenme stili envanteri ile öğrencilerin öğrenme yetileri belirlenerek öğrenme stilleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme yetilerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması tablo 4.1. ‘de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Öğrenme Yetileri Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	\bar{X}	S
SY(Somut Yaşantı)	949	24,42	5,86
YG(Yansıtıcı Gözlem)	949	30,97	5,57
SK(Soyut Kavramsallaştırma)	949	30,87	5,27
AY(Aktif Yaşantı)	949	33,72	5,54
SK-SY	949	6,44	9,21
AY-YG	949	2,74	9,17

Tablo 4.1. İncelendiğinde aritmetik ortalamalardan öğrencilerin tecrübe kazanmalarında soyut kavramsallaştırma biçimini ağırlıklı olarak kullandıkları görülmektedir. Tecrübeye dönüştürmede ise yansıtıcı gözlem ile aktif yaşantı yetilerinin kullanımları birbirlerine yakın düzeyde bulunmuştur. Öğrenme yetilerine göre her bir öğrencinin öğrenme stilleri tespit edilerek sahip oldukları öğrenme stillerine ait dağılımlarının frekans ve yüzdeleri tablo 4.2. verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Yüzde ve Frekansları

Öğrenme Stilleri	F	%
Yerleştiren	155	16,3
Değiştiren	283	29,8
Ayrıştıran	188	19,8
Özümseyen	323	34,0
Toplam	949	100,0

Tablo 4.2. incelendiğinde öğrencilerin % 16,3'ünün yerleştiren, %29,8'inin değiştiren, %19,8'inin ayrıştıran, %34,0'ının özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlunun özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme stillerinin bireysel özelliklere göre değişip değişmediği aşağıda incelenmiştir.

Örnekleme yer alan öğrencilerin elde edilen bulgulara göre tercih ettikleri ağırlıklı öğrenme stillerinin özümseyen ve değiştiren olduğu tespit edilmiştir. Hasırcı (2006) da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Kolb Öğrenme Stili modelinde yer alan öğrenme stilleri içerisinden tercih ettikleri ağırlıklı öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin yarıya yakınının (%41,1) özümseyen öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular göstermektedir ki, sınıf öğretmenliği bölümünde somut durumları farklı noktalardan görme özelliğine sahip değiştiren öğrenme stiline ve bilgiyi geniş bir açıdan anlama ve onları kısa mantıklı bir düzene koyma konusunda iyi olan özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler ağırlıklı olarak öğrenim görmekte oldukları söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemini “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin bireysel özellikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak öğrenme stilleri belirlenen öğrencilerin farklı bağımsız değişkenlere göre öğrenme stillerinin dağılımlarının çapraz tabloları ve kay- kare testleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Envanterin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin buldukları üniversiteler ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan söz edebilir miyiz?					
			Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
ÖSE'nin Uygulandığı yer	Celal Bayar Üniversitesi	N %	91 16,1	169 30,0	110 19,5	194 34,4	564 100,0
	Dokuz Eylül Üniversitesi	N %	64 16,4	114 29,6	78 20,3	129 33,5	385 100,0
	Toplam	N %	155 16,3	283 29,8	188 19,8	323 34,0	949 100,0

$$X^2 = 0,162 \text{ sd}=3 \text{ P}=0,983$$

Tablo 4.3. incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinden değiştiren stilinin %30,0 ve özümseyen stilinin % 34,4 ile Celal Bayar Üniversitesinde ağırlıklı olduğunu aynı şekilde Dokuz Eylül Üniversitesinde de % 29,6 oranıyla değiştiren stili ve %33,5 oranıyla özümseyen stilinin ağırlıklı olduğunu görmekteyiz. Farklı üniversitelerdeki sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğrenme stillerinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir [$X^2 = 0,162 \text{ sd}=3 \text{ P}=0,983$].

Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversiteleri Sınıf Öğretmenliği Programındaki öğrenciler ağırlıklı olarak değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahiptir. Bu doğrultuda her iki üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Programındaki öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri benzerlik göstermektedir. Ekici (2003) ye göre öğrenme stilleri öğrencilerin bireysel farklılıklarından biridir. Bu farklılıklar, ortaöğretim düzeyinde aldıkları eğitimin öğrencilerin öğrenmeye karşı görüşlerine yansımından kaynaklanan öğrenme stilleri tercihlerinde bir benzerlik ortaya çıkarmış olabilir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan söz edebilir miyiz?					
			Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Cinsiyet	Erkek	N %	78 18,8	143 34,5	63 15,2	130 31,4	414 100,0
	Kadın	N %	77 14,4	140 26,2	125 23,4	193 36,1	535 100,0
	Toplam	N %	155 16,3	283 29,8	188 19,8	323 34,0	949 100,0

$$X^2 = 17,63 \text{ sd}=3 \text{ P}=0,001$$

Tablo 4.4. incelendiğinde erkek öğrencilerin öğrenme stillerinde değiştiren stilin %34,5 ve özümseyen stilin % 31,4 oranıyla ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık olarak kadın öğrencilerde değiştiren stili % 26,2, ayrıştıran stili % 23,4 ve özümseyen stili % 36,1 oranlarıyla ağırlıklı olduğu görülmektedir. Cinsiyet ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir [$X^2= 17,63$ sd=3 P=0, 001].

Bu bulguyla öğrencilerin cinsiyetleri açısından öğrenme stillerinde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin ağırlıklı öğrenme stilleri değiştiren ve özümseyen olarak görülürken kadın öğrencilerin bu öğrenme stillerine ek olarak ayrıştıran öğrenme stiline de sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Benzer bir çalışmada Erginer (2002), öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin cinsiyetlerindeki farklılıklar öğrenme stili tercihlerine yansıdığı düşünülmektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan söz edebilir miyiz?					
			Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Sınıf Düzeyleri	2. Sınıf	N	59	117	78	154	408
		%	14,5	28,7	19,1	37,7	100,0
	3. Sınıf	N	54	108	64	105	331
		%	16,3	32,6	19,3	31,7	100,0
	4. Sınıf	N	42	58	46	64	210
	%	20,0	27,6	21,9	30,5	100,0	
	Toplam	N	155	283	188	323	949
		%	16,3	29,8	19,8	34,0	100,0

$X^2 = 7,55$ sd=6 P=0,273

Tablo 4.5. bakıldığında 2. sınıf öğrencilerinin ağırlıklı olarak, % 28, 7 ile değiştiren ve % 37,7 ile özümseyen öğrenme stiline, 3. sınıflarda da % 32,6 ile değiştiren, % 31,7 ile özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ise yine % 27,6 oranıyla değiştiren, % 30,5 oranıyla özümseyen ağırlıklı olarak tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$X^2= 7,55$ sd=6 P=0,273].

2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ağırlıklı öğrenme stillerinin özümseyen ve değiştiren olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer bir çalışma yapan Hasırcı (2006) da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ağırlıklı öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öğrencilerin yükseköğretim eğitimleri boyunca öğrenme stillerinde oluşturdukları anlayışı öğrenim hayatları boyunca korudukları söylenebilir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin öğretim türleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan söz edebilir miyiz?					
			Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Öğretim Türü	I. Öğretim	N %	82 16,9	138 28,5	86 17,8	178 36,8	484 100,0
	II. Öğretim	N %	73 15,7	145 31,2	102 21,9	145 31,2	465 100,0
	Toplam	N %	155 16,3	283 29,8	188 19,8	323 34,0	949 100,0

$$X^2 = 5,05 \text{ sd}=3 \text{ P}=0,168$$

Tablo 4.6. incelendiğinde I. Öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ağırlıklı olarak, % 28,5 ile değiştiren ve % 36,8 ile özümseyen öğrenme stildir. II. Öğretimde okuyan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak öğrenme stilleri, % 31,2 oranıyla değiştiren ve özümseyendir. Öğretim türü ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$X^2 = 5,05 \text{ sd}=3 \text{ P}=0,168$].

Her iki öğretim türünde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ağırlıklı olarak değiştiren ve özümseyendir. Çaycı ve Ünal (2007) in yaptıkları benzer bir çalışmada I. ve II. Öğretim öğrencilerinin tercih ettikleri ağırlıklı öğrenme stillerinin özümseyen anlayış çerçevesinde toplandığına işaret edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türü, sahip oldukları ağırlıklı öğrenme stillerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları lise ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan söz edebilir miyiz?					
			Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Mezun Oldukları Lise	Genel Lise	N	70	161	100	184	515
		%	13,6	31,3	19,4	35,7	100,0
	Anadolu Lisesi	N	78	108	77	129	392
		%	19,9	27,6	19,6	32,9	100,0
	Fen Lisesi	N	1	1	1	1	4
		%	25,0	25,0	25,0	25,0	100,0
	Özel Lise	N	2	9	5	5	21
	%	9,5	42,9	23,8	23,8	100,0	
Meslek Lisesi	N	4	4	5	4	17	
	%	23,5	23,5	29,4	23,5	100,0	
Toplam	N	155	283	188	323	949	
	%	16,3	29,8	19,8	34,0	100,0	

$$X^2 = 12,16 \text{ sd}=12 \text{ P}=0,433$$

Tablo 4.7. incelendiğinde, genel lise mezunu olan öğrencilerin öğrenme stilleri ağırlıklı olarak % 31,3 değiştiren ve % 35,7 oranlarıyla özümseyendir. Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin öğrenme stilleri de ağırlıklı olarak % 27,6 değiştiren ve % 32,9 oranlarıyla özümseyendir. Öğrencilerin mezun oldukları lise ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$X^2 = 12,16 \text{ sd}=12 \text{ P}=0,433$].

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenliği programını ağırlıklı olarak Genel Lise ve Anadolu Lisesi çıkışlı öğrencilerin tercih ettikleri söylenebilir. Sınıf öğretmenliğini tercih eden öğrencilerin de ağırlıklı öğrenme stillerinin değiştiren ve özümseyen olduğu tespit edilmektedir. Bu bağlamda Genel Lise ve Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin değiştiren ve özümseyen olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Öğrencilerin Liseden Mezun Oldukları Alan Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin liseden mezun oldukları alanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğundan söz edebilir miyiz?					
			Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam
Mezun Oldukları Alan	Sayısal	N %	68 17,6	115 29,8	71 18,4	132 34,2	386 100,0
	Sözel	N %	1 7,7	2 15,4	5 38,5	5 38,5	13 100,0
	Eşit Ağırlık	N %	86 15,6	165 30,2	111 20,3	185 33,8	547 100,0
	Dil	N %		1 33,3	1 33,3	1 33,3	3 100,0
	Toplam	N %	155 16,3	283 29,8	188 19,8	323 34,0	949 100,0

$$X^2 = 5,64 \text{ sd}=9 \text{ P}=0,775$$

Tablo 4.8. incelendiğinde sayısal mezunu öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri, %17,6 yerleştiren, % 29,8 değiştiren, %18,4 ile ayrıştıran ve % 34,2 oranlarıyla özümseyendir. Sözel alan mezunu öğrencilerin öğrenme stilleri, % 7,7 yerleştiren, % 15,4 değiştiren, % 38,5 ayrıştıran ve % 38,5 oranlarıyla özümseyendir. Eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin öğrenme stilleri, %15,6 yerleştiren, % 30,2 değiştiren, % 20,3 ayrıştıran ve % 33,8 oranlarıyla özümseyendir. Öğrencilerin mezun oldukları alan ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$X^2 = 5,64 \text{ sd}=9 \text{ P}=0,775$].

Örnekleme yer alan öğrencilerin yarısından fazlasının ortaöğretimden mezun oldukları alan, eşit ağırlık ve geri kalanlarında ağırlıklı olarak sayısal alandan oldukları bulunmuştur. Ortaöğretimden sayısal ve eşit ağırlık alanlarda öğrenim görüp mezun olan öğrencilerin öğrenme stillerinin ağırlıklı olarak değiştiren ve özümseyen olduğu söylenebilir.

4.3. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı Derslerinde Kullanılan Yöntemlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımları

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin dağılımları, üniversitelere, sınıf kademesine, derslere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu

oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin farklı bağımsız değişkenlere göre dağılımlarının çapraz tabloları ve kay- kare testleri aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Yöntemlerin Kolb Öğrenme Stili Envanterinin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.9. Tartışma Yönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan tartışma yönteminin kullanım düzeyinin KÖSE' nin uygulandığı üniversiteye göre değişiklik gösteriyor mu?								
			1	2	3	4	5	6	8	Toplam
KÖSE'nin Uygulandığı Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi	N	126	336	144	61	33	19	283	1002
		%	12,6	33,5	14,4	6,1	3,3	1,9	28,2	100,0
	Dokuz Eylül Üniversitesi	N	207	281	99	39	11	25	415	1077
		%	19,2	26,1	9,2	3,6	1,0	2,3	38,5	100,0
	Toplam	N	333	617	243	100	44	44	698	2079
		%	16,0	29,7	11,7	4,8	2,1	2,1	33,6	100,0

$$X^2 = 71,94 \text{ sd} = 6 \text{ P} = 0,000$$

Tablo 4.9. incelendiğinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan tartışma yönteminin kullanım sıklığı, Celal Bayar Üniversitesinde ağırlıklı olarak % 33,5 oranında 2. düzeyde, Dokuz Eylül Üniversitesinde ise %38,5 oranıyla 8. düzeydedir. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan tartışma yöntemi ile KÖSE' nin uygulandığı üniversite arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$X^2 = 71,94 \text{ sd} = 6 \text{ P} = 0,000$].

Tartışma yönteminin Dokuz Eylül Üniversitesinde Celal Bayar Üniversitesine göre daha az kullanıldığı söylenebilir. Dokuz Eylül Üniversitesinde tartışma yönteminin daha az kullanılması nedeni olarak sınıfların çok kalabalık olması ve bazı öğrencilerin tartışmaya katılmak istememeleri gösterilebilir.

Tablo 4.10. Anlatım Yönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan anlatım yönteminin kullanım düzeyinin KÖSE' nin uygulandığı üniversiteye göre değişiklik gösteriyor mu?										
			1	2	3	4	5	6	7	8		Toplam
KÖSE'nin Uygulandığı Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi	N	717	138	58	35	12	16			26	1002
		%	71,6	13,8	5,8	3,5	1,2	1,6			2,6	100,0
	Dokuz Eylül Üniversitesi	N	685	170	54	28	13	8		1	118	1077
		%	63,6	15,8	5,0	2,6	1,2	,7		,1	11,0	100,0
	Toplam		N	1402	308	112	63	25	24	1	144	2079
			%	67,4	14,8	5,4	3,0	1,2	1,2	,0	6,9	100,0

$$X^2 = 64,83 \text{ sd} = 7 \text{ P} = 0,000$$

Tablo 4.10. incelendiğinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan anlatım yöntemi, Celal Bayar Üniversitesinde ağırlıklı olarak % 71,6 oranıyla 1. düzeyde ve Dokuz Eylül Üniversitesinde de % 63,6 oranıyla 1. düzeyde kullanılmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan anlatım yöntemi ile KÖSE' nin uygulandığı üniversite arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$X^2 = 64,83 \text{ sd} = 7 \text{ P} = 0,000$].

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda her iki üniversitede de anlatım yöntemi öğretim elemanları tarafından en çok kullanılan yöntem olduğu tespit edilmiştir. Anlatım yönteminin en çok kullanılmasının sebebi olarak, uygulamasının kolay, ekonomik olması ve zamandan tasarruf edilerek daha kalabalık sınıflarda etkili şekilde dersin sunulmasını sağladığı söylenebilir.

Tablo 4.11. Problem Çözme Yönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan problem çözüme yönteminin kullanım düzeyinin KÖSE' nin uygulandığı üniversiteye göre değişiklik gösteriyor mu?											
			1	2	3	4	5	6	7	8	11	Toplam	
KÖSE'nin Uygulandığı Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi	N	18	95	120	119	60	35	1	553	1	1002	
		%	1,8	9,5	12,0	11,9	6,0	3,5	,1	55,2	,1	100,0	
	Dokuz Eylül Üniversitesi	N	28	70	114	78	38	18			731	1077	
		%	2,6	6,5	10,6	7,2	3,5	1,7			67,9	100,0	
	Toplam		N	46	165	234	197	98	53	1	1284	1	2079
			%	2,2	7,9	11,3	9,5	4,7	2,5	,0	61,8	,0	100,0

$$X^2 = 49,07 \text{ sd} = 8 \text{ P} = 0,000$$

Tablo 4.11. incelendiğinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde problem çözme yöntemi, Celal Bayar Üniversitesinde ağırlıklı olarak % 55, 2 oranıyla 8. düzeyde kullanılmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesinde de ağırlıklı olarak % 67, 9 oranıyla 8. düzeyde kullanılmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan problem çözme yöntemi ile KÖSE' nin uygulandığı üniversite arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$X^2= 49,07$ sd=8 P=0, 000].

Her iki üniversitede problem çözme yöntemi yukarıdaki bulguya göre en az kullanılan yöntem olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda problem çözme yönteminin sınıf içerisinde uygulanmasının zor olması ve zaman alması kullanım sıklığının düşük olmasına sebep olarak gösterilebilir.

Tablo 4.12. ProjeYönteminin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan proje yönteminin kullanım düzeyinin KÖSE' nin uygulandığı üniversiteye göre değişiklik gösteriyor mu?										
			1	2	3	4	5	6	7	8	11	Toplam
KÖSE'nin Uygulandığı Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi	N	46	116	92	80	51	67	3	545	2	1002
		%	4,6	11,6	9,2	8,0	5,1	6,7	,3	54,4	,2	100,0
	Dokuz Eylül Üniversitesi	N	69	108	96	70	45	45		644		1077
		%	6,4	10,0	8,9	6,5	4,2	4,2		59,8		100,0
	Toplam	N	115	224	188	150	96	112	3	1189	2	2079
		%	5,5	10,8	9,0	7,2	4,6	5,4	,1	57,2	,1	100,0

$$X^2= 20,89 \text{ sd}=8 \text{ P}=0, 007$$

Tablo 4.12. incelendiğinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan proje yöntemi, Celal Bayar Üniversitesinde ağırlıklı olarak % 54, 4 oranıyla 8. düzeyde kullanılmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesinde de ağırlıklı olarak % 59,8 oranıyla 8. düzeyde kullanılmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan proje yöntemi ile KÖSE' nin uygulandığı yer arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$X^2= 20,89$ sd= 8 P= 0, 007].

Her iki üniversitede de proje yöntemi yukarıdaki bulguya göre en az kullanılan yöntem olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda proje yönteminin öğretim elemanları tarafından tercih edilmemesinin sebebi olarak, zaman alması, uygun konu

bulunamaması ve öğretim elemanının gözetimi dışında gerçekleştiği için çeşitli problemlerin ortaya çıkması gösterilebilir.

Tablo 4.13. Diğer Yöntemlerin KÖSE' nin Uygulandığı Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

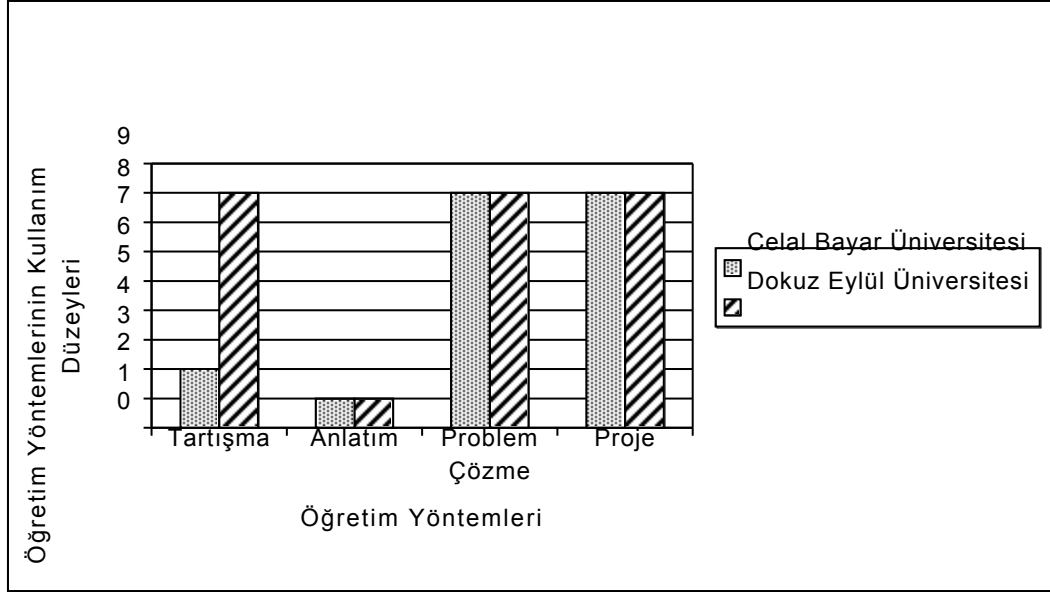
		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan diğer yöntemlerin kullanım düzeyinin KÖSE' nin uygulandığı üniversiteye göre değişiklik gösteriyor mu?										
			1	2	3	4	5	6	7	8	11	Toplam
KÖSE'nin Uygulandığı Üniversite	Celal Bayar Üniversitesi	N	13	7	4	3	2		2	968	3	1002
		%	1,3	,7	,4	,3	,2		,2	96,6	,3	100,0
	Dokuz Eylül Üniversitesi	N	16	1	1			1	1	1057		1077
		%	1,5	,1	,1			,1	,1	98,1		100,0
	Toplam	N	29	8	5	3	2	1	3	2025	3	2079
		%	1,4	,4	,2	,1	,1	,0	,1	97,4	,1	100,0

$$X^2 = 17,17 \text{ sd}=8 \text{ P}=0,028$$

Tablo 4.13. incelendiğinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerindeki diğer yöntemler, Celal Bayar Üniversitesinde ağırlıklı olarak % 96,6 oranıyla 8. düzeyde ve Dokuz Eylül Üniversitesinde de % 98,1 oranıyla 8. düzeyde kullanılmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan diğer yöntemler ile KÖSE' nin uygulandığı üniversite arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$).

Bilgi edinme formlarında öğrenciler diğer yöntemler olarak; deney metodu, sunum, slayt ve projeksiyon şeklinde yazmışlardır. Bu durumda Dokuz Eylül ve Celal Bayar Üniversitelerindeki Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencileri yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bulgular doğrultusunda diğer yöntemlerin kullanılma sıklığı oran olarak birbirine yakın ve her iki üniversitede alt düzeyde tercih edildiği bulunmaktadır.

Grafik 4.1 Öğretim Yöntemlerinin Üniversitelerdeki Kullanım Sıklıklarının Karşılaştırılması



Yukarıdaki bulgular ve grafik 4.1. doğrultusunda tartışma yönteminin Celal Bayar Üniversitesinde Dokuz Eylül Üniversitesine oranla daha fazla kullanıldığı görülürken anlatım, problem çözme ve proje yöntemlerinin kullanım düzeylerinin her iki üniversitede de aynı sıklıkta olduğu tespit edilmektedir. Fakat sadece anlatım yöntemi her iki üniversitede de sık kullanılırken problem çözme ve proje yöntemleri çok fazla tercih edilmemektedir. Benzer bir çalışmada da “öğretmen adayları derslerin geleneksel yöntemlere göre işlendiğini ve bunun sonucu olarak bilgi düzeylerini artırdıklarını ancak nasıl uygulayacakları konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir” (Oluk&Kirişçioğlu, 2006).

Ayrıca “öğrencilerin genellikle dinleme konumunda oldukları, bilgiye ulaşmak için çaba harcamadıkları ve bu nedenle oluşturulan öğrenme ortamlarında zorluk çektikleri, bunun nedeni olarak da bu güne kadar derslerin genellikle öğretmen merkezli ve anlatım yöntemiyle işlenmiş olduğu” sonucuna ulaşmaktadırlar (Oluk&Kirişçioğlu, 2006).

Bu bağlamda anlatım yönteminin diğer yöntemlere göre kullanım oranının daha fazla çıkmasının sebebi olarak sınıfların kalabalık olması, öğretim elemanlarının ve

çalışmada yer alan öğrencilerin öğretim yöntemleri konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olmadıkları gösterilebilir.

4.3.2. Yöntemlerin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Yöntemlerin ders değişkenine göre karşılaştırılmasında dersler, A: Alan ve Alan Eğitimi ve MB: Meslek Bilgisi olmak üzere iki bölümde toplanmıştır.

Tablo 4.14. Tartışma Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan tartışma yönteminin kullanım düzeyi derslere göre değişiklik gösteriyor mu?									
Derslerin Alanları			1	2	3	4	5	6	8	Toplam	
A	Çevre Bilimi	N	47	37	23	4	1	1	49	162	
		%	29,0	22,8	14,2	2,5	,6	,6	30,2	100,0	
	Türk Dili II	N	42	51	13	8	7	2	48	171	
		%	24,6	29,8	7,6	4,7	4,1	1,2	28,1	100,0	
	Çocuk Edebiyatı	N	7	35	9	5		1	67	124	
		%	5,6	28,2	7,3	4,0		,8	54,0	100,0	
	Fen Bilgisi laboratuvarı	N	30	37	13	11	7	7	116	221	
		%	13,6	16,7	5,9	5,0	3,2	3,2	52,5	100,0	
	Fen Bilgisi Öğretimi II	N	32	35	13	5	2	16	25	128	
		%	25,0	27,3	10,2	3,9	1,6	12,5	19,5	100,0	
	Türkçe Öğretimi	N	10	64	33	3	4	2	61	177	
		%	5,6	36,2	18,6	1,7	2,3	1,1	34,5	100,0	
	Hayat Bilgisi v e Sosyal Bilgiler Öğretimi II	N	37	67	23	14	5	2	52	200	
		%	18,5	33,5	11,5	7,0	2,5	1,0	26,0	100,0	
	Matematik Öğretimi II	N	21	64	30	14	2	4	62	197	
		%	10,7	32,5	15,2	7,1	1,0	2,0	31,5	100,0	
Birleştirilmiş Sınıflar	N	23	30	10	7	7		10	87		
	%	26,4	34,5	11,5	8,0	8,0		11,5	100,0		
S a ğ l ı k ve Trafik Eğitimi	N	9	36	18	9	2	3	35	112		
	%	8,0	32,1	16,1	8,0	1,8	2,7	31,3	100,0		
Toplam	N	258	456	185	80	37	38	525	1579		
	%	16,3	28,9	11,7	5,1	2,3	2,4	33,2	100,0		
MB	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	N	36	69	31	12	6	3	102	259	
		%	13,9	26,6	12,0	4,6	2,3	1,2	39,4	100,0	
	Sınıf Yönetimi	N	19	48	19	6	1	2	39	134	
		%	14,2	35,8	14,2	4,5	,7	1,5	29,1	100,0	
	Rehberlik	N	20	44	8	2		1	32	107	
		%	18,7	41,1	7,5	1,9		,9	29,9	100,0	
Toplam	N	75	161	58	20	7	6	173	500		
	%	15,0	32,2	11,6	4,0	1,4	1,2	34,6	100,0		

A için $X^2= 274, 65$ sd= 54 P= 0, 000

MB için $X^2= 18, 02$ sd= 12 P= 0, 115

Tablo 4.14. incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve alan eğitimi derslerinde tartışma yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Çevre Bilimi dersinde % 30, 2'le 8. düzeyde; Türk Dili dersinde % 29, 8'le 2. düzeyde; Çocuk Edebiyatı dersinde % 54, 0'le 8. düzeyde; Fen Bilgisi Laboratuvarı dersinde % 52, 5'le 8. düzeyde; Fen Bilgisi Öğretimi II dersinde % 27, 3'le 2. düzeyde; Türkçe öğretimi dersinde % 36, 2'le 2. düzeyde; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II dersinde % 33, 5'le 2. düzeyde; Matematik Öğretimi II dersinde % 32, 5'le 2. düzeyde; Birleştirilmiş Sınıflar dersinde % 34, 5'le 2. düzeyde ve Sağlık ve Trafik Eğitimi dersinde % 32, 1'le 2. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı meslek bilgisi derslerinde tartışma yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde % 39, 4'le 8. düzeyde; Sınıf Yönetimi dersinde % 35, 8'le 2. düzeyde; Rehberlik dersinde ise % 41, 1 oranıyla 2. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan tartışma yöntemi ile alan ve alan eğitim dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [A için $X^2= 274, 65$ sd= 54 P= 0, 000]. Fakat tartışma yöntemi ile meslek bilgisi dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [MB için $X^2= 18, 02$ sd= 12 P= 0, 115].

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı alan derslerinden olan Çevre Bilimi, Çocuk Edebiyatı ve Fen Bilgisi Laboratuvarı' da tartışma yönteminin daha az tercih edilme sebebi olarak derslerin konuları ve bu konuları ele alış biçimleri gösterilebilir.

Tablo 4.15. Anlatım Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan anlatım yönteminin kullanım düzeyi derslere göre değişiklik gösteriyor mu?									
Derslerin Alanları		1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam	
A	Çevre Bilimi	N	83	36	8	8	1			26	162
		%	51,2	22,2	4,9	4,9	,6			16,0	100,0
	Türk Dili II	N	105	39	12	2	1	1		11	171
		%	61,4	22,8	7,0	1,2	,6	,6		6,4	100,0
	Çocuk Edebiyatı	N	109	7	1	2	1	1		3	124
		%	87,9	5,6	,8	1,6	,8	,8		2,4	100,0
	Fen Bilgisi Laboratuvarı	N	96	36	19	10	3	6		51	221
		%	43,4	16,3	8,6	4,5	1,4	2,7		23,1	100,0
	Fen Bilgisi Öğretimi II	N	70	22	14	12	3	3		4	128
		%	54,7	17,2	10,9	9,4	2,3	2,3		3,1	100,0
	Türkçe Öğretimi	N	151	14	5	4				3	177
		%	85,3	7,9	2,8	2,3				1,7	100,0
	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II	N	125	29	15	7	7	4		13	200
		%	62,5	14,5	7,5	3,5	3,5	2,0		6,5	100,0
	Matematik Öğretimi II	N	142	26	9	7	2	2		9	197
		%	72,1	13,2	4,6	3,6	1,0	1,0		4,6	100,0
Birleştirilmiş Sınıflar	N	50	17	7	3	4	5		1	87	
	%	57,5	19,5	8,0	3,4	4,6	5,7		1,1	100,0	
Sağlık ve Trafik Eğitimi	N	89	6	6	4		1	1	5	112	
	%	79,5	5,4	5,4	3,6		,9	,9%	4,5	100,0	
Toplam	N	1020	232	96	59	22	23	1	126	1579	
	%	64,6	14,7	6,1	3,7	1,4	1,5	,1%	8,0	100,0	
MB	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	N	201	39	5	3		1		10	259
		%	77,6	15,1	1,9	1,2		,4		3,9	100,0
	Sınıf Yönetimi	N	104	17	7		2			4	134
		%	77,6	12,7	5,2		1,5			3,0	100,0
	Rehberlik	N	77	20	4	1	1			4	107
		%	72,0	18,7	3,7	,9	,9			3,7	100,0
	Toplam	N	382	76	16	4	3	1		18	500
		%	76,4	15,2	3,2	,8	,6	,2		3,6	100,0

A için $X^2 = 280,75$ sd= 63 P= 0,000

MB için $X^2 = 11,05$ sd= 12 P= 0,524

Tablo 4.15. incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve alan eğitimi derslerinde anlatım yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Çevre Bilimi dersinde %51,2' le; Türk Dili dersinde % 61,4' le; Çocuk Edebiyatı dersinde % 87,9' la; Fen Bilgisi Laboratuvarı dersinde % 43,4' le; Fen Bilgisi Öğretimi II dersinde % 54,7' yle; Türkçe öğretimi dersinde % 85,3' le; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II dersinde % 62,5' le; Matematik Öğretimi II dersinde % 72,1' le; Birleştirilmiş Sınıflar

dersinde , % 57, 5' le ve Sağlık ve Trafik Eğitimi dersinde de % 79, 5' le 1. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı meslek bilgisi derslerinde de anlatım yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde % 77, 6' yla; Sınıf Yönetimi dersinde % 77, 6' yla ve Rehberlik dersinde de % 72, 0' la 1. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan anlatım yöntemi ile alan ve alan eğitim dersleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [A için $X^2= 280, 75$ sd= 63 P= 0, 000]. Fakat anlatım yöntemi ile meslek bilgisi dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [MB için $X^2= 11, 05$ sd= 12 P= 0, 524].

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı alan derslerinde anlatım yönteminin öğretim elemanları tarafından ders sunumlarında en fazla tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 4.16. Problem Çözme Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan problem çözme yönteminin kullanım düzeyi derslere göre değişiklik gösteriyor mu?										
Derslerin Alanları		1	2	3	4	5	6	7	8	11	Toplam	
A	Çevre Bilimi	N	1	4	15	6	5	1		130		162
		%	,6	2,5	9,3	3,7	3,1	,6		80,2		100,0
	Türk Dili II	N	2	11	25	13	4	1		115		171
		%	1,2	6,4	14,6	7,6	2,3	,6		67,3		100,0
	Çocuk Edebiyatı	N			4	3	6	4		107		124
		%			3,2	2,4	4,8	3,2		86,3		100,0
	Fen Bilgisi laboratuvarı	N	8	15	24	16	9	5		144		221
		%	3,6	6,8	10,9	7,2	4,1	2,3		65,2		100,0
	Fen Bilgisi Öğretimi II	N	5	22	24	12	6			59		128
		%	3,9	17,2	18,8	9,4	4,7			46,1		100,0
	Türkçe Öğretimi	N	1	6	9	24	7	7		123		177
		%	,6	3,4	5,1	13,6	4,0	4,0		69,5		100,0
	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II	N	12	23	23	20	5	7		110		200
		%	6,0	11,5	11,5	10,0	2,5	3,5		55,0		100,0
	Matematik Öğretimi II	N	10	41	30	27	9			80		197
		%	5,1	20,8	15,2	13,7	4,6			40,6		100,0
	Birleştirilmiş Sınıflar	N	2	6	10	13	14	15		27		87
		%	2,3	6,9	11,5	14,9	16,1	17,2		31,0		100,0
Sağlık ve Trafik Eğitimi	N	1	6	9	11	10	3	1	71		112	
	%	,9	5,4	8,0	9,8	8,9	2,7	,9	63,4		100,0	
Toplam	N	42	134	173	145	75	43	1	966		1579	
	%	2,7	8,5	11,0	9,2	4,7	2,7	,1	61,2		100,0	
MB	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	N		20	39	26	15	7		152		259
		%		7,7	15,1	10,0	5,8	2,7		58,7		100,0
	Sınıf Yönetimi	N	1	9	13	16	2	2		91		134
		%	,7	6,7	9,7	11,9	1,5	1,5		67,9		100,0
	Rehberlik	N	3	2	9	10	6	1		75	1	107
		%	2,8	1,9	8,4	9,3	5,6	,9		70,1	,9	100,0
	Toplam	N	4	31	61	52	23	10		318	1	500
		%	,8	6,2	12,2	10,4	4,6	2,0		63,6	,2	100,0

A için $X^2 = 339,53$ sd= 63 P= 0,000

MB için $X^2 = 26,865$ sd= 14 P= 0,020

Tablo 4.16. incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve alan eğitimi derslerinde problem çözme yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Çevre Bilimi dersinde %80,2' yle; Türk Dili dersinde % 67,3' le; Çocuk Edebiyatı dersinde % 86,3' le; Fen Bilgisi Laboratuvarı dersinde % 65,2' le ; Fen Bilgisi Öğretimi II dersinde % 46,1' le; Türkçe öğretimi dersinde % 69,5' le; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II dersinde % 55,0' le; Matematik Öğretimi II dersinde % 40,6' yla; Birleştirilmiş

Sınıflar dersinde % 31, 0' le ve Sağlık ve Trafik Eğitimi dersinde % 63, 4' le 8. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı meslek bilgisi derslerinde de problem çözme yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde % 58, 7' yle; Sınıf Yönetimi dersinde % 67, 9' la ve Rehberlik dersinde de % 70, 1' le 8. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan problem çözme yöntemi ile alan ve alan eğitim [A için $X^2= 339, 53$ sd= 63 P= 0, 000] ve meslek bilgisi [MB için $X^2= 26, 865$ sd= 14 P= 0, 020] dersleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve meslek derslerinde problem çözme yönteminin öğretim elemanları tarafından en az tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 4.17. Proje Yönteminin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan proje yönteminin kullanım düzeyi derslere göre değişiklik gösteriyor mu?										
Derslerin Alanları			1	2	3	4	5	6	7	8	11	Toplam
A	Çevre Bilimi	N	7	18	15	6	1	1		114		162
		%	4,3	11,1	9,3	3,7	,6	,6		70,4		100,0
	Türk Dili II	N	4	3	8	7	5	8		136		171
		%	2,3	1,8	4,7	4,1	2,9	4,7		79,5		100,0
	Çocuk Edebiyatı	N	5	27	3	6	3	3		77		124
		%	4,0	21,8	2,4	4,8	2,4	2,4		62,1		100,0
	Fen Bilgisi Laboratuvarı	N	34	40	27	13	6	6		95		221
		%	15,4	18,1	12,2	5,9	2,7	2,7		43,0		100,0
	Fen Bilgisi Öğretimi II	N	13	20	10	18	6	8		53		128
		%	10,2	15,6	7,8	14,1	4,7	6,3		41,4		100,0
	Türkçe Öğretimi	N	3	18	12	10	5	15		114		177
		%	1,7	10,2	6,8	5,6	2,8	8,5		64,4		100,0
	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II	N	16	15	28	18	12	6		105		200
		%	8,0	7,5	14,0	9,0	6,0	3,0		52,5		100,0
	Matematik Öğretimi II	N	12	14	22	11	21	14		103		197
		%	6,1	7,1	11,2	5,6	10,7	7,1		52,3		100,0
	Birleştirilmiş Sınıflar	N	3	10	12	12	7	13	2	28		87
		%	3,4	11,5	13,8	13,8	8,0	14,9	2,3	32,2		100,0
	Sağlık ve Trafik Eğitimi	N	4	6	10	5	8	9		70		112
		%	3,6	5,4	8,9	4,5	7,1	8,0		62,5		100,0
Toplam	N	101	171	147	106	74	83	2	895		1579	
	%	6,4	10,8	9,3	6,7	4,7	5,3	,1	56,7		100,0	
MB	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	N	11	47	31	31	11	12	1	115		259
		%	4,2	18,1	12,0	12,0	4,2	4,6	,4	44,4		100,0
	Sınıf Yönetimi	N	2	6	7	5	9	8		97		134
		%	1,5	4,5	5,2	3,7	6,7	6,0		72,4		100,0
	Rehberlik	N	1		3	8	2	9		82	2	107
		%	,9		2,8	7,5	1,9	8,4		76,6	1,9	100,0
	Toplam	N	14	53	41	44	22	29	1	294	2	500
		%	2,8	10,6	8,2	8,8	4,4	5,8	,2	58,8	,4	100,0

A için $X^2 = 288,45$ sd= 63 P= 0,000

MB için $X^2 = 83,37$ sd= 16 P= 0,000

Tablo 4.17. incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve alan eğitimi derslerinde proje yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Çevre Bilimi dersinde % 70,4' le; Türk Dili dersinde % 79,5' le; Çocuk Edebiyatı dersinde % 62,1' le; Fen Bilgisi Laboratuvarı dersinde % 43,0' le; Fen Bilgisi Öğretimi II dersinde % 41,4' le; Türkçe öğretimi dersinde % 64,4' le; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II

dersinde % 52, 5' le; Matematik Öğretimi II dersinde % 52, 3' le; Birleştirilmiş Sınıflar dersinde % 32, 2' yle ve Sağlık ve Trafik Eğitimi dersinde de % 62, 5' le 8. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı meslek bilgisi derslerinde proje yönteminin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde % 44, 4' le; Sınıf Yönetimi dersinde % 72, 4' le ve Rehberlik dersinde de % 76, 6' yla 8. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan proje yöntemi ile alan ve alan eğitimi [A için $X^2= 288, 45$ sd= 63 P= 0, 000] ve meslek bilgisi [MB için $X^2= 83, 37$ sd= 16 P= 0, 000] arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve meslek derslerinde proje yönteminin öğretim elemanları tarafından en az tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 4.18. Diğer Yöntemlerin Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Ders Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan diğer yöntemlerin kullanım düzeyi derslere göre değişiklik gösteriyor mu?										
Derslerin Alanları		1	2	3	4	5	6	7	8	11	Toplam	
A	Çevre Bilimi	N	10	1					151		162	
		%	6,2	,6					93,2		100,0	
	Türk Dili II	N		1					170		171	
		%		,6					99,4		100,0	
	Çocuk Edebiyatı	N	1	1	1				121		124	
		%	,8	,8	,8				97,6		100,0	
	Fen Bilgisi Laboratuvarı	N	5		1			1	1	213		221
		%	2,3		,5			,5	,5	96,4		100,0
	Fen Bilgisi Öğretimi II	N	3		1					124		128
		%	2,3		,8					96,9		100,0
	Türkçe Öğretimi	N		1	1	1				174		177
		%		,6	,6	,6				98,3		100,0
	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II	N								200		200
		%								100,0		100,0
	Matematik Öğretimi II	N	2	3					1	191		197
		%	1,0	1,5					,5	97,0		100,0
Birleştirilmiş Sınıflar	N	3		1					83		87	
	%	3,4		1,1					95,4		100,0	
Sağlık ve Trafik Eğitimi	N	3			1				107	1	112	
	%	2,7			,9				95,5	,9	100,0	
Toplam	N	27	7	5	2		1	2	1534	1	1579	
	%	1,7	,4	,3	,1		,1	,1	97,2	,1	100,0	
MB	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	N	2	1		1	2		1	252		259
		%	,8	,4		,4	,8		,4	97,3		100,0
	Sınıf Yönetimi	N								134		134
		%								100,0		100,0
	Rehberlik	N								105	2	107
		%								98,1	1,9	100,0
	Toplam	N	2	1		1	2		1	491	2	500
		%	,4	,2		,2	,4		,2	98,2	,4	100,0

A için $X^2 = 83,15$ sd= 63 P= 0,045

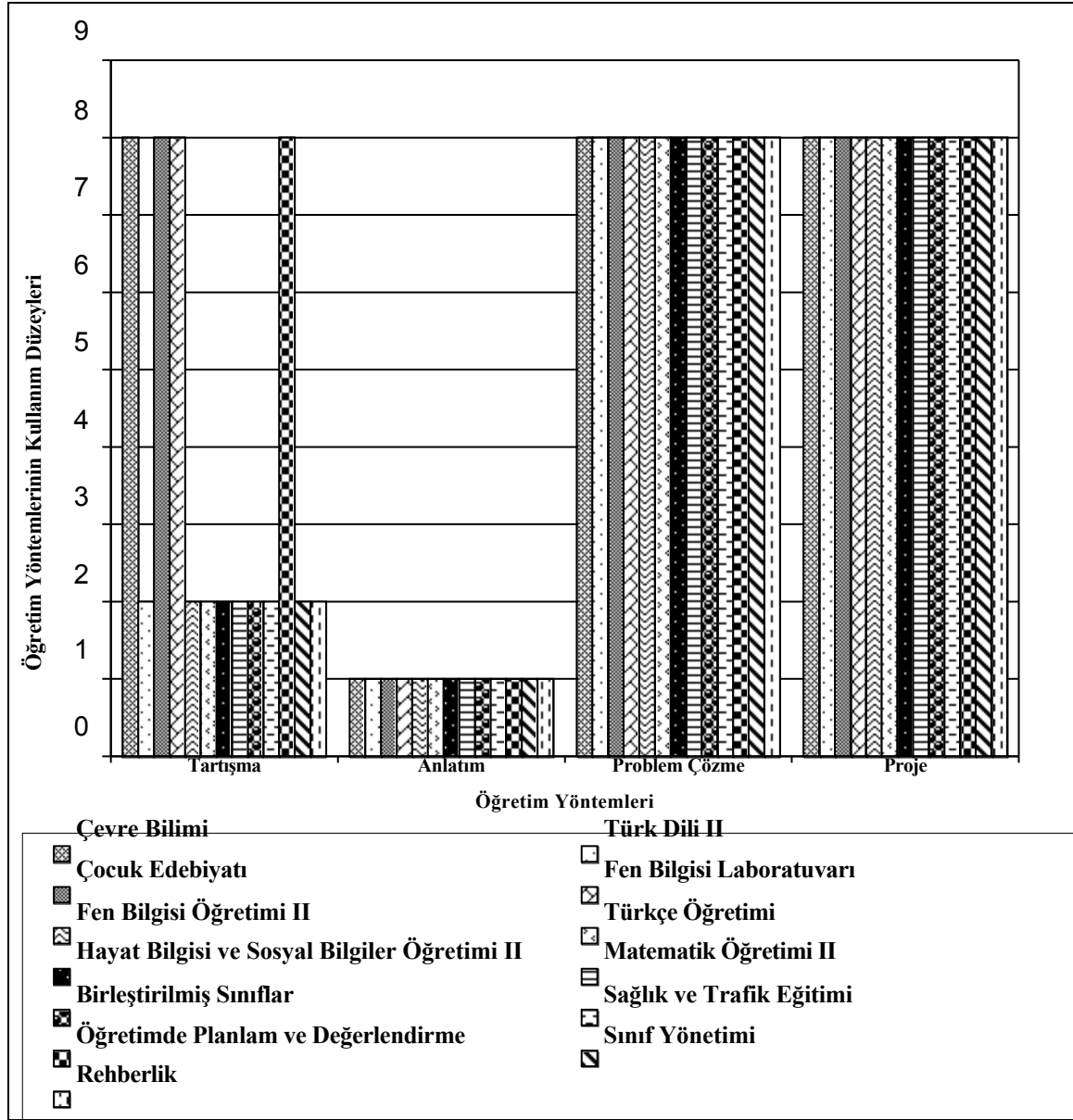
MB için $X^2 = 13,92$ sd= 12 P= 0,306

Tablo 4.18. incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve alan eğitimi derslerinde diğer yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Çevre Bilimi dersinde % 93,2' yle; Türk Dili dersinde % 99,4' le; Çocuk Edebiyatı dersinde % 97,6' yla; Fen Bilgisi Laboratuvarı dersinde % 96,4' le; Fen Bilgisi Öğretimi II dersinde % 96,9' la; Türkçe öğretimi dersinde % 98,3' le; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi II dersinde % 100,0' le; Matematik Öğretimi II dersinde % 97,0' yle; Birleştirilmiş

Sınıflar dersinde % 95, 4' le ve Sağlık ve Trafik Eğitimi dersinde de % 95, 5' le 8. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı meslek bilgisi derslerinde diğer yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılma oranı; Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde % 97, 3' le; Sınıf Yönetimi dersinde % 100, 0' le ve Rehberlik dersinde de % 98, 1' e 8. düzeyde bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan diğer yöntemler ile alan ve alan eğitim dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [A için $X^2 = 83, 15$ sd= 63 P= 0, 045]. Fakat diğer yöntemlerle yöntemi ile meslek bilgisi dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [MB için $X^2 = 13, 92$ sd= 12 P= 0, 306].

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı alan ve meslek derslerinde deney metodu, sunum, slayt ve projeksiyon yöntemlerinin öğretim elemanları tarafından en az tercih edildiği söylenebilir.

Grafik 4.2. Öğretim Yöntemlerinin Derslerdeki Kullanım Sıklıklarının Karşılaştırılması



Grafik 4.2. incelendiğinde tartışma yönteminin Çevre Bilimi, Çocuk Edebiyatı, Fen Bilgisi Laboratuvarı ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinde diğer derslere oranla daha kullanıldığı görülürken anlatım, problem çözme ve proje yöntemlerinin tüm derslerde aynı sıklıkta kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak anlatım yöntemi tüm derslerde en çok kullanılan yöntem olurken problem çözme ve proje yöntemi en az kullanılan yöntem olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının ders sunumlarında farklı yöntemleri tercih etmedikleri söylenebilir. Şen ve Erişenin (2002) öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili

öğretmenlik özelliklerini belirlemek için yaptıkları çalışmada “Dersin içeriğine uygun ve öğrenmenin kalıcılığını artıran öğretim yöntem ve teknikleri kullanma” maddesinin öğrencilerin görüşleri açısından incelendiğinde öğretim elemanlarının çok azı tarafından gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır.

4.4. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı Derslerinde Kullanılan, Yöntemlerin Öğrencilerin Öğrenme Stillere Uygunluğu

Araştırmanın altıncı alt problemini “Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemler öğrencilerin öğrenme stillerine uygun mudur?” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin hangi öğrenme stillerine uygun olduğu tabloda verilmiştir (Tablo 4.19.).

Tablo 4.19. Kolb Öğrenme Stillere Uygun Olan Yöntemler

Öğrenme Stilleri	Öğrenme İhtiyacı	Öğretim Yöntemi	Bilişsel Alan
Değiştiren	Niçin?	• Tartışma	Kavrama
Özümseyen	Ne?	• Anlatım	Bilgi
Ayrıştıran	Nasıl?	• Problem Çözme	Uygulama Analiz, Sentez
Yerleştiren	İse?	• Proje	Değerlendirme Analiz, Sentez

Özden (1999, s.182) den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 4.19. incelendiğinde değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin tartışma yöntemi ile daha iyi öğrenirler. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler anlatım yöntemi ile daha iyi öğrenirler. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler problem çözme ile daha iyi öğrenirler. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler proje yöntemi ile daha iyi öğrenirler.

Üniversitelerde kullanılan yöntemlerin, örneklemdaki öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğu aşağıda verilmektedir.

Celal Bayar Üniversitesi’ de tartışma yönteminin kullanım sıklığı ağırlıklı olarak 2. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz Tablo 4.9.). Bu durumda Celal Bayar

Üniversitesi'ndeki değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçildiği tespit edilmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde ise tartışma yönteminin kullanım sıklığı ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz Tablo 4.9.). Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçilmediği görölmektedir.

Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde anlatım yönteminin kullanım sıklığı ağırlıklı olarak 1. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz Tablo 4.10.). Bulgular doğrultusunda her iki üniversitedeki özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçildiği ortaya çıkmıştır.

Örnekleme yer alan her iki üniversitede problem çözme yönteminin kullanım sıklığı ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz Tablo 4.11.). Bu durumda iki üniversite de ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçilmediği görölmektedir.

Proje yönteminin de kullanım sıklığı ağırlıklı olarak her iki üniversitede de 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 4.12.). Bu bağlamda Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçilmediği ortaya çıkmaktadır.

Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde öğrenciler değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline ağırlıklı olarak sahipken, öğretim elemanları ders uygulamalarında özümseyen öğrenme stiline yönelik yöntem seçiminde bulunmaktadır. Ayrıca Celal Bayar Üniversitesinde değiştiren öğrenme stiline yönelik yöntem seçiminde bulunulurken Dokuz Eylül Üniversitesinde bulunulmadığı söylenebilir. Bu durum değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin hedeflenen nitelikleri kazanmalarında önemli ölçüde engel oluşturabilir. Bunun için öğretim elemanlarının bu konuyla ilgili olarak bilgilendirilip eğitilmesi ve değiştiren öğrenme stiline sahip yöntemleri seçmeleri sağlanabilir.

Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin kullanım sıklıklarına göre dağılımları ile öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırılması aşağıda verilmektedir.

Çevre Bilimi, Fen Bilgisi Laboratuvarı, Öđretimde Planlama ve Deđerlendirme ve Çocuk Edebiyatı derslerinde tartışma yönteminin kullanılma sıklığı ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 4.14.). Bu bulgular doğrultusunda bu derslerde değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun yöntem sečilmediđi ortaya çıkmaktadır. Fakat araştırmada yer alan diğer derslerde tartışma yönteminin kullanım sıklıkları ağırlıklı olarak 2 düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 4.14.). Bu derslerde değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik uygun yöntem sečilmediđi tespit edilmektedir.

Çalışmada yer alan tüm derslerde anlatım yönteminin kullanım sıklığı ağırlıklı olarak 1. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 4.15.). Elde edilen bulgular sonucunda bu derslerde özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun yöntem sečilmediđi ortaya çıkmaktadır.

Problem çözme yönteminin kullanım sıklığı tüm derslerde ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 4.16.). Bulgular doğrultusunda derslerde ayırıtıran öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun yöntem sečilmediđi ortaya çıkmaktadır.

Proje yönteminin de araştırmadaki tüm derslerde kullanım sıklığı ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 4.17.). Bu bağlamda tüm derslerde yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik uygun yöntem sečilmediđi görölmektedir.

Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversiteleri'nde öđrenciler deđiřtiren ve özümseyen öđrenme stiline ađırlıklı olarak sahipken öđretim elemanları alan ve meslek derslerinde özümseyen öđrenme stiline yönelik yöntem sečilminde bulunmaktalar fakat

Çevre Bilimi, Fen Bilgisi Laboratuvarı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Çocuk Edebiyatı derslerinde değiştiren öğrenme stiline yönelik yöntem seçiminde bulunmamaktadırlar. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin bu derslerde hedeflenen nitelikleri kazanmalarında önemli ölçüde engel oluşturan bu duruma derslerin içerikleri ve öğretim elemanlarının öğrenme stilleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları sebep olarak gösterilebilir.

Bu bağlamda Eğitim-öğretim faaliyetlerinde temel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmekse, eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin ne kadar önemli olduğu daha net ortaya çıkmıştır (Ekici, 2001; s:13). Babadoğan (2000)'e göre eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Öğretmenler, öğretimi planlamada, eğitim ortamlarını düzenlemede, eğitim araçlarını seçmede, çalışma kümelerini oluşturmada, çalışma önerileri sunmada öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurabilirler. Böylece, öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir ve arttırılabilir (Özer, E.T.: 2006; s:153). Öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğrenme etkinlikleri arasındaki uyum, onların akademik başarısını yükseltmektedir (Şimşek, 2002; s:36). Miller, öğretimin öğrenme stiline uygunluğunun yalnızca başarı değil motivasyon, tutum ve katılımı da arttırdığını belirtmiştir (Şimşek, 2002; s:37). Farklı bilişsel stillere sahip öğrencilere uygun öğretim ortamları düzenleyebilmek için, öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirilmesi, hem tüm sınıfa hem de küçük gruplara yönelik öğretim yöntemlerine yer verilmesi gerekir (Erden & Altun, 2006; s: 42). Bu doğrultuda sınıf içerisindeki her öğrenme stili sahip olan öğrenciler göz önünde bulundurularak farklı öğretim yöntemleri seçilmelidir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların doğrultusunda varılan sonuçlar ve sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Aşağıda araştırma sürecinde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerine uygulanan KÖSE ve bilgi edinme formu ile toplanan veriler yardımıyla elde edilen sonuçlar ve bulgular verilmektedir.

5.1.1. Sınıf Öğretmenliği Programındaki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri

Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin tecrübe kazanmalarında soyut kavramsallaştırma biçimini ağırlıklı olarak kullandıkları görülmektedir. Tecrübeye dönüştürmede ise yansıtıcı gözlem ile aktif yaşantı yetilerinin kullanımları birbirlerine yakın düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme yetilerine göre her bir öğrencinin öğrenme stilleri tespit edilerek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 16,3'ü yerleştiren, %29,8'i değiştiren, %19,8'i ayırtıran, %34,0'ı özümseyen öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çoğunlunun özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

5.1.2. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programındaki Öğrencilerin Bireysel Özellikleri İle Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğrenme stillerinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin öğrenme stillerinde değiştiren stilinin %34,5 ve özümseyen stilinin % 31,4 oranıyla ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerde ise öğrenme stillerinin dağılımları; değiştiren stili % 26,2, ayırtıran stili % 23,4 ve özümseyen stili % 36,1

oranları olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin buldukları sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, 2. sınıf öğrencilerinin ağırlıklı olarak, % 28,7 oranıyla değiştiren ve % 37,7 oranıyla özümseyen öğrenme stiline, 3. sınıflarda da % 32,6 oranıyla değiştiren, % 31,7 oranıyla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ise yine % 27,6 oranıyla değiştiren, % 30,5 oranıyla özümseyen öğrenme stili ağırlıklı olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça öğrenme stillerinde bir değişiklik olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada yer alan öğrencilerin öğretim türleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, I. Öğretimde öğrenin gören öğrencilerin öğrenme stilleri ağırlıklı olarak, % 28,5 oranıyla değiştiren ve % 36,8 oranıyla özümseyen öğrenme stildir. II. Öğretimde okuyan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak öğrenme stilleri, % 31,2 oranıyla değiştiren ve % 31,2 oranıyla özümseyendir. Bu durumda öğrencilerin öğretim türleri değiştikçe öğrenme stillerinde bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin mezun oldukları lise türleri ile öğrenme stilleri karşılaştırıldığında, genel lise mezunu olan öğrencilerin öğrenme stilleri ağırlıklı olarak % 31,3 oranıyla değiştiren ve % 35,7 oranıyla özümseyendir. Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin öğrenme stilleri de ağırlıklı olarak % 27,6 oranıyla değiştiren ve % 32,9 oranıyla özümseyendir. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin değişik olması öğrenme stilleri üzerinde etki göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları alanlar ile öğrenme stilleri karşılaştırıldığında ise, sayısal mezunu öğrencilerin öğrenme stilleri, %17,6 oranıyla yerleştiren, % 29,8 oranıyla değiştiren, %18,4 oranıyla ayırıştırın ve % 34,2 oranıyla özümseyendir. Sözel alan mezun öğrencilerin öğrenme stilleri, % 7,7 oranıyla yerleştiren, % 15,4 oranıyla değiştiren, % 38,5 oranıyla ayırıştırın ve % 38,5 oranıyla özümseyendir. Eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin öğrenme stilleri, %15,6 oranıyla yerleştiren, % 30,2 oranıyla değiştiren, % 20,3 oranıyla ayırıştırın ve % 33,8 oranıyla özümseyendir. Öğrencilerin

sahip oldukları öğrenme stillerinin mezun oldukları alanlara göre bir değişiklik göstermediği bulunmuştur.

5.1.3. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı Derslerinde Kullanılan Yöntemlerin Üniversitelere Ve Derslere Göre Dağılımları

Bilgi edinme formunda bulunan tartışma yönteminin KÖSE' nin uygulandığı üniversite ve Sınıf Öğretmenliği Programındaki derslerde kullanılan düzeyleri ile ilgili bulguların sonuçları şu şekildedir:

Tartışma yönteminin kullanım düzeyi Celal Bayar Üniversitesi' nde 2 olarak bulunurken Dokuz Eylül Üniversitesi 'nde 8 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak tartışma yöntemi Celal Bayar Üniversitesi' nde Dokuz Eylül Üniversitesi' ne oranla daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Çevre Bilimi, Fen Bilgisi Laboratuvarı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Çocuk Edebiyatı derslerinde tartışma yönteminin kullanılma sıklığı ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu bulunmuştur. Fakat araştırmada yer alan diğer derslerde tartışma yönteminin kullanım sıklıkları ağırlıklı olarak 2. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda tartışma yöntemi Çevre Bilimi, Fen Bilgisi Laboratuvarı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Çocuk Edebiyatı derslerinde diğer derslere oranla daha az kullanıldığı söylenebilir. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan tartışma yöntemi ile alan ve alan eğitimi dersler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilgi edinme formunda bulunan anlatım yönteminin KÖSE' nin uygulandığı üniversite ve Sınıf Öğretmenliği Programındaki derslerde kullanılan düzeyleri ile ilgili bulgularını sonuçları şu şekildedir:

Anlatım yönteminin kullanım düzeyi her iki üniversitede de 1 olarak tespit edilmiştir. Fakat Celal Bayar Üniversitesi' nde oran olarak % 71, 6 iken Dokuz Eylül Üniversitesi' nde oran olarak % 63, 6 ile kullanılmaktadır. Bu bulgular sonucunda her iki üniversitede bu yöntemin 1. düzeyde yer almasına rağmen Celal Bayar Üniversitesi'nde Dokuz Eylül Üniversitesi' ne oranla daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Çalışmada yer meslek bilgisi ile alan ve alan eğitimi derslerinde anlatım yönteminin kullanım sıklığının 1. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan anlatım yöntemi ile alan ve alan eğitimi dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilgi edinme formunda bulunan problem çözme yönteminin KÖSE' nin uygulandığı üniversite ve Sınıf Öğretmenliği Programındaki derslerde kullanılan düzeyleri ile ilgili bulgularını sonuçları şu şekildedir:

Problem çözme yönteminin kullanılma düzeyleri KÖSE' nin uygulandığı üniversite ile karşılaştırıldığında, Celal Bayar Üniversitesinde ağırlıklı olarak % 55, 2 oranıyla 8. düzeyde kullanılmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesinde ağırlıklı olarak ise % 67, 9 oranıyla 8. düzeyde kullanılmaktadır. Bu bulgular sonucunda her iki üniversitede bu yöntemin 8. düzeyde yer almasına rağmen Celal Bayar Üniversitesi'nde Dokuz Eylül Üniversitesi'ne oranla daha az kullanıldığı söylenebilir.

Problem çözme yönteminin kullanım sıklığı tüm derslerde ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu yöntem ile meslek bilgisi ve alan ve alan eğitimi dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilgi edinme formunda bulunan proje yönteminin KÖSE' nin uygulandığı üniversite ve Sınıf Öğretmenliği Programındaki derslerde kullanılan düzeyleri ile ilgili bulgularını sonuçları şu şekildedir:

Proje yönteminin de kullanım sıklığı ağırlıklı olarak her iki üniversitede de 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fakat Celal Bayar Üniversitesinde oran olarak % 54, 4 iken Dokuz Eylül Üniversitesinde oran olarak % 59,8' le kullanılmaktadır. Bu bulgular sonucunda her iki üniversitede bu yöntemin 8. düzeyde yer almasına rağmen Celal Bayar Üniversitesi'nde Dokuz Eylül Üniversitesi'ne oranla daha az kullanıldığı söylenebilir.

Proje yönteminin de araştırmadaki tüm derslerde kullanım sıklığı ağırlıklı olarak 8. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf Öğretmenliği Programında derslerinde

kullanılan proje yöntemi ile meslek bilgisi ve alan ve alan eğitimi dersleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.14. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı derslerinde kullanılan; yöntem, teknik ve stratejilerin öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi

Öğrencilerin öğrenme stillerinin uygulanan öğretim yöntemlerine uygunluğunun KÖSE nin uygulandığı üniversitelere ve derslere göre dağılımlarına ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Yapılan tarama çalışmaları sonucunda değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tartışma yöntemi ile; özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin anlatım yöntemi ile; ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözme ile; yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise proje yöntemiyle daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmaktadır.

Tartışma yönteminin kullanım sıklıkları KÖSE' nin uygulandığı üniversite ile karşılaştırıldığında, Celal Bayar Üniversitesinde sık kullanıldığı, Dokuz Eylül Üniversitesinde ise çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda Celal Bayar Üniversitesi'ndeki değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçilirken Dokuz Eylül Üniversitesi'nde ise uygun yöntem seçilmediği söylenebilir.

Tartışma yönteminin Çevre Bilimi, Fen Bilgisi Laboratuvarı, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve Çocuk Edebiyatı derslerinde çok az kullanıldığı tespit edilmiş ve sonuç olarak değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler için bu derslerde uygun yöntem seçilmediği ortaya çıkmaktadır. Fakat araştırmadaki diğer derslerde tartışma yönteminin kullanım sıklığı yüksek olarak bulunmuştur. Bu derslerde değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik uygun yöntem seçildiği söylenebilir.

Anlatım yönteminin kullanım sıklığı KÖSE' nin uygulandığı üniversite ile karşılaştırıldığında ise Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversiteleri' nde çok fazla

kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda her iki üniversitede özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçildiği söylenebilir.

Çalışmada yer alan tüm derslerde anlatım yönteminin çok fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu derslerde özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun yöntem seçildiği söylenebilir.

Örnekleme de yer alan her iki üniversitede ve tüm derslerde problem çözme yönteminin çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda iki üniversitede ve çalışmadaki derslerin sunumlarında ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçilmediği söylenebilir.

Proje yönteminin de her iki üniversitede ve araştırmada yer alan tüm derslerde çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Celal Bayar ve Dokuz Eylül Üniversiteleri ile bu üniversitelerdeki derslerde yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun yöntem seçilmediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında bazı önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler şöyle sıralanmaktadır:

- Eğitim alanında, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları gerçeği unutulmamalıdır.**
- Sınıf Öğretmenliği Programında eğitim-öğretim sürecinde birden çok öğretim yöntemine yer verilmelidir.**
- Eğitim Fakültelerindeki öğrenciler öğretim yöntemleri hakkında daha geniş bilgilendirilmelidir.**
- Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanları derslerinde kullandıkları yöntem seçimlerinde öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdırlar.**

- **Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine dayalı öğretim yapabilmeleri yönünde kazanmaları gereken yeterlilikler somut olarak ortaya konularak, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim fakültelerinde bu yeterlilikleri kazanacakları şekilde eğitim almaları sağlanmalıdır.**

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. Ü. (2003), Aktif Öğrenme (5. Baskı), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Açıkgöz, K.Ü.(2005), Etkili Öğrenme ve Öğretme (6. Baskı), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Akdeniz, A. R. (2006), Problem Çözme, Bilimsel Süreç ve Proje Yönteminin Fen Eğitiminde Kullanımı. S. Çepni, (Ed.), Fen ve Teknoloji Öğretimi (5. Baskı) içinde (107-133). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akgün, Ş. (1996), Fen Bilgisi Öğretimi, Giresun: Zirve Ofset

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 11, s: 105-109)

Altun, M.(2001), Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri için Matematik Öğretimi, Bursa: Alfa Yayınları

Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, Eğitim ve Bilim Dergisi

Aydın, A.(2000), Sınıf Yönetimi, S: 40, 2. Baskı, , Ankara: Anı Yayıncılık

Aydoğdu, C.(2003), Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuvar ile Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25: 14–18

Bahar, H.H., Özen, Y. & Gülaçtı, F.(2007), Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kayıtlı Olunan Programa Göre Akademik Başarı Durumlarının ve Öğrenme

Stillerinin İncelenmesi, Tokat: 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş Bildiri

Bilen, M. (2005), Planlamadan Uygulaya Öğretim (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Binbaşıoğlu, C. (1988), Eğitime Giriş, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi

Bloom,S. B. (1995), İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, İstanbul: MEB. Yayınları

Can, A. (2007), Çoklu Zekâ Boyutları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki, Tokat: 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri

Celep, C. (2004), Meslek Olarak Öğretmenlik, Ankara: Anı Yayıncılık

Çağlayan, H.S., Sezen, M.& Şirin, E.F. (2007), Spor Yapan ve Spor Yapmayan Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi, Tokat: 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri

Çakmak, M. (2000), İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Aktif Öğrenme Teknikleri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:20, Sayı:3, s:131- 199, Ankara

Demirel, Ö. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretim Sanatı (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ekici, G. (2001), Öğrenme Stiline Dayalı, Biyoloji Öğretiminin Analizi, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekici, G. (2003), Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik ders Planı Örnekleri. Ankara: Gazi Kitapevi

Ekici, G. (2006), Lise Biyoloji Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin, Düşünme Seviyeleri, Öğretim Yaklaşımları ve Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Analizi, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:1, Sayı:1 (139–154), Bayburt

Ekici, G.(2006), Hanson Silver Öğrenme Tercihi Envanterinin Geçerliliği ve Güvenirliğine İlişkin Bir Çalışma, Eğitim ve Bilim, Cilt: 31, Sayı: 140 (10-17), Ankara

Enginer, E., (2002), Öğrenme Tipleri Envanterlerinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma, Doktora Tezi,Bolu, Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Erciyeş, G. (2007), Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Tan, Ş. (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (1. Baskı) içinde (167- 253), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Erdem, A. R. (2004), Sınıf Öğretmeni Adayları ve Sınıf Öğretmenleri İçin Birleştirilmiş Sınıflarda Etkili Eğitim Öğretim ve Sınıf Yönetimi (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık

Erden M. & Akman, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınevi, Ankara

Erden, M & Altun, S. (2006), Öğrenme Stilleri, Ankara: Morpa Kültür Yayınları

Eren, A. (2002), Fen Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eren, A. (2006), İki Farklı Meslek Grubundaki Bireylerin Öğrenme Stili Tercihlerinin İncelenmesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 31, Sayı: 141 (50–60), Ankara

Fidan, N.(2003), Okulda Öğrenme- Öğretme, Alkım Yayıncılık, Ankara

Gülbahar, Y.(2005), ğrenme Stilleri ve Teknoloji, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 30, Sayı: 138 (10–17), Ankara

Gürdal, A., Őahin, F., ağlar, A.(2001), Fen Eğitimi: İlkelere, Stratejiler ve Yöntemler, Marmara Üniversitesi Yayın No: 688, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul

İlhan, A. (2002), İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin ğrenme Stilleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Karasar, N. (2004), Bilimsel Araştırma Yöntemi, 13. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara

Kayıntu, A. (2001), ğrenme Biemlerine Dayalı Kelime ğretimi ve ğrenimi, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kemertaş, İ.(2001), Uygulamalı Genel ğretim Yöntemleri, İstanbul

Kılıç, E. (2002), Web Temelli ğrenmede Baskın ğrenme Stilinin ğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi

Kolb, D.(2005),The Kolb Learning Style Inventory—Version 3. 1 Booklet, Boston: Hay Group

Küçükahmet, L.(1999), ğretimde Planlama ve Değerlendirme, S: 73, 10. Baskı, Alkım Yayınevi, İstanbul

Küçükahmet, L. (2006), ğretim İlke ve Yöntemleri (19. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Mutlu, M. (2005), İlköğretim Fen ve Teknoloji Sınıflarında Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları, Aydoğdu, M. & Kesercioğlu, T. (Ed.), İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık

Oluk, S., Kirişcioğlu, S. (2006), Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı İnteraktif Öğrenme Ortamlarının, Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışlarına Etkisi, Muğla: 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri

Oluk, S., Sambur, E. & Can, Ş. (2007), Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması, Tokat: 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri

Özden, Y.(1998), Öğrenme ve Öğretme, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özden, Y.(1999), Öğrenme ve Öğretme, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özden, Y. (2005), Öğrenme ve Öğretmen, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özmen, H. (2006), Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrencileri Aktif Kılan Yöntem, Teknik ve Modellemeler, Çepni, S. (Ed.), Fen ve Teknoloji Öğretimi (5. Baskı) içinde (135–156), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, H. İ.(2003), Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, HD Yayıncılık, Ankara

Pala, A. (2006), Eğitimin Temel Kavramları, Yılman, M. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (1–9), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Peker, M. (2003), Öğrenme Stilleri ve 4MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Saban, A. (2004). Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Senemoğlu, N., (2005), Gelişim Öğrenme ve Öğretim (12. Baskı), Ankara: Gazi Kitapevi

Sönmez, V. (2003), Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Ankara: Anı Yayıncılık

Şimşek, N. (2002), BIG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri, Eğitim Bilimleri ve uygulama, 1, 34–47, Ankara

Tan, Ş. (2007), Öğretimi Planlama ve Değerlendirme; Öğretim Yöntem ve Teknikleri Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı (11. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Uzuntiryaki, E.; Bilgin, İ.; Geban, Ö. (2004), İlköğretim Düzeyi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Tercihleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:26 (182-187), Ankara

Ünal, S. (1999), Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 11, Sayfa: 373–378

Varış, F.(1981), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

Vural, B.(2004), Eğitim- Öğretimde Planlama- Ölçme ve Stratejiler (1. Baskı), İstanbul: Hayat Yayıncılık

**Yalın, H. İ. (2000), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (2. Baskı).
Ankara: Nobel Yayıncılık**

**Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma
Yöntemleri, 5. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara**

**Yıldırım, G. A. & Çorlu, M.A. (2006), Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin Fizik
Öğretmen Adaylarına Uygulanması Sonucundan Öğretmen Adaylarının Ayrıştıran,
Değiştiren, Özümseyen Ve Yerleştiren Öğrenme Stilleri Arasındaki Dağılımı, III.
Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Program ve Bildiri Özet Kitabı (s. 49-
50), Çanakkale**

İNTERNET KAYNAKLARI

Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı. Milli Eğitim Dergisi, 147 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/147/babdogan.htm> (Erişim Tarihi:11.12.2006)

Ballone, L.M & Czerniak, C.M. (2001), Teachers' Beliefs About Accommodating Students' Learning Styles in Science Classes, Electronic Journal of Science Education, Sayı: 6, No:2, http://ejse.southwestern.edu/original%20site/manuscripts/v6n2/articles/art03_ballone/balloneetal.pdf, (Erişim Tarihi: 31.07.2007)

Başıbüyük, A. (2004), Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy Modeli, Milli eğitim Dergisi, Sayı: 163, <http://yayim.meb.gov.tr/drgiler/163>, (Erişim Tarihi: 31.07.2007)

Başer, M., Bölüm 5: Öğrenme Stilleri, http://mbaser.web.ibu.edu.tr/fenbilgisi/5_greneme_stilleri.pdf, (Erişim Tarihi: 23.03.2007)

Birkenholz (1999), <http://www.umsl.edu/technology/frc/DEID/destination2adultlearning/2blearning.html>, (Erişim Tarihi: 12.11.2007)

Crurch, S., Learning Styles, <http://www.teresadybvig.com/learnsty.htm#background>, (Erişim Tarihi: 08.05.2007)

Çaycı, B. & Ünal, E. (2007), Sınıf Öğretmeni adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi (Üniversite ve Toplum), Cilt: 7, Sayı: 3, <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=328>, (Erişim Tarihi: 21.11.2007)

Duff, A. (1998), Objective Tests, Learning to Learn and Learning Styles: A comment, Accounting Education, 7 (4), (335-345), <http://www.ingentacomect.com/content/routledg/read/1998/000000007/000000004/art00005>, (Erişim Tarihi: 01.12.2006)

The Dunn and Dunn Model,

<http://www.geocities.com/~educationplace/Model.html>, (Erişim Tarihi: 16.08.2007)

Felder, R. M.; Soloman, B. A. Learning Styles and Strategies,

<http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm> (Erişim Tarihi: 01.12.2006)

Felder, R. M. (1996). Matters of Style. ASEE Prism, 6 (4), 18–23,

<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm> (Erişim Tarihi: 01.12.2006)

Felder, R. M., Spurlin, J.(2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles. International Journal of Engineering Education, V. 21, n.1, pp. 103–112,

[http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILS_Validation\(IJEE\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILS_Validation(IJEE).pdf) (Erişim Tarihi: 01.12.2006)

Given, B. (1996), Learning Styles: A Synthesized Model, Journal of Accelerated Learning and Teaching, 21, (11-44),

http://www.ialearn.org/files_jalt_21_1996_1%20&%202.pdf, (Erişim Tarihi: 01.12.2006)

[Gregorc Styles, http://www.lifecircles-inc.com/learningstyles.htm#gregorc](http://www.lifecircles-inc.com/learningstyles.htm#gregorc),

(Erişim Tarihi: 13.05.2006)

Hasırcı, Ö. K. (2006), Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Cilt: 2, Sayı: 1 (15–25), <http://eku.comu.edu.te/index/2/1/okhasirci.pdf>, (Erişim Tarihi: 08. 05.2007)

Heffler, B. (2001), Individual Learning Style and the Learning Style Inventory, Educational Studies, Vol: 27, No: 3,

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=2&hid=112&sid=aafefdab-f248-4178-ba6c-6c1450a508d0%40sessionmgr102>, (Erişim Tarihi:01.12.2006)

Jones, C.; Reichard, C.; Mokhtari, K.(2003), Are Students' Learning Styles Dicipline Specific?, Community College Journal of Research and Practice,Vol: 27(363-375),

<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/ucjc/2003/00000027/00000005/art00001>, (Erişim Tarihi: 01.12.2006)

Kolb, Y.A.& Kolb, D.(2005),The Kolb Learning Style Inventory—Version 3. 1 2005 Technical Specifi cations,

http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/Tech_spec_LSI.pdf,

(Erişim Tarihi: 02.02.2006)

Mutlu, M., Öğrenme Stilllerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı:2, <http://efdergi.yyu.edu.tr>, (Erişim Tarihi: 23.02.2007)

Myers-B r i g g s T y p e I n d i c a t o r , <http://www.lifecircles-inc.com/learningstyles.htm#myersbriggs>, (Erişim Tarihi: 13.05.2006)

Özer, B. Ünite 9 Öğrenmeyi Öğretme, <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite09.pdf>, (Erişim Tarihi:01.12.2006)

Peker, M. & Aydın, B. (2003), Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, (2) Sayı: 14,

<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı14/14-ANADOLU%20VE%20FEN%20LİSELERİNDEKİ%20ÖĞRENCİLERİN%20ÖĞRE NME%20STİLLE...pdf>, (Erişim Tarihi: 21.11.2007)

Peker, M. & Yalın, H.İ., Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stilllerine Uygun Öğretim Yapma Düzeyleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri, http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t248d.pdf, (Erişim Tarihi: 23.03.2007)

Rinaldi, C. & Gurung, R., Should teaching and learning styles match?, http://www.uwosh.edu/programs/teachingforum/public_html/?module=displaystory&story_id=648&format=html, (Erişim Tarihi:07.08.2007)

Şen, H.Ş., Erişen, Y. (2002), Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:22, Sayı: 1 (99-116), <http://www.gefad.gazi.edu.tr//window/dosyapdf/2002/1/2002-1-99-116-8h.cenaycen-yavuzericen.pdf>, (Erişim Tarihi:07.11.2007)

Zywno, M. S.(2003). A Contribution to Validation of Score Meaning for Felder-Soloman's Index of Learning Styles, http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/Zywno_Validation_Study.pdf (Erişim Tarihi: 01.12.2006)

Wikipedia Sözlük, <http://en.wikipedia.org/wiki/Learning>, (Erişim Tarihi: 12.11.2007)

EKLER

EK 1 KİŞİSEL BİLGİLER

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Tezi olarak öğrenme stilleri ve öğretim yöntem, teknik ve stratejileri konusunda bir araştırma yapmaktayım.

Araştırmadaki sorulara vereceğiniz cevaplar gizli bir yerde saklanacaktır. Envanter üzerine adınız ve soyadınız gibi kimliğinizle ilgili herhangi bir bilgi yazmayınız. Cevaplar sadece araştırmanın veri toplama bölümünde işlevsel olup bunun dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmanın bulguları büyük ölçüde sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır.

Araştırmaya katılımınız ve yardımlarınızdan dolayı teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

**Arş. Gör. Süeda EROL
Celal Bayar Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet:

Bay

Bayan

3. Sınıfı:

1.

2.

3.

4.

4. Dersin Adı:

5. Mezun olduğunuz lise/ lise dengi okul nedir?

Genel Lise

Anadolu Lisesi

Fen Lisesi

Özel Lise

Meslek Lisesi

6. Mezun olduğunuz alan nedir?

Sayısal

Sözel

Eşit Ağırlık

Dil

EK 2 KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ

Aşağıda her birinde dört ifade bulunan on iki adet madde yer almaktadır. Her madde için, ifadeleri size en uygun olan seçenekten uygun olmayana doğru 4, 3, 2, 1 şeklinde sıralayınız.

Örneğin;

- Öğrenirken mutluyum.
- Öğrenirken dikkatliyim.
- Öğrenirken hızlıyım.
- Öğrenirken mantıklıyım.

1.

- Öğrenirken duygularımı ön planda tutarım.
- Öğrenirken konuya ilişkin fikirleri göz önüne alırım.
- Öğrenirken uygulama yaparım.
- İzleyerek ve dinleyerek öğrenmekten hoşlanırım.

2.

- Dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.
- Mantığımı ön planda tuttuğumda öğrenirim.
- En iyi, duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde öğrenirim.
- En iyi, bir şeyler elde etmek için çok çalıştığım da öğrenirim.

3.

- Öğrenirken öğrendiğimi nedenleriyle anlamaya çalışırım.
- Öğrenirken sorumluluk hissederim.
- Öğrenirken sessiz ve çekingen olurum.
- Öğrenirken atılganım ve dışa dönüğüm.

4.

- Duygularıyla öğrenirim.

- Yaparak öğrenirim.

- İzleyerek öğrenirim.

- Düşünerek öğrenirim.

5.

- Öğrenirken yeni deneyimlere açık olurum.

- Öğrenirken konuyu bütün yönleriyle ele alırım.

- Öğrenirken konuları analiz eder ve öğelerine ayırırım.

- Öğrenirken öğrendiklerimi denerim.

6.

- Gözlemlerimle öğrenirim.

- Aktif olarak öğrenirim.

- Sezgilerimle öğrenirim.

- Mantığımla öğrenirim.

7.

- En iyi, gözlem yaparak öğrenirim.

- En iyi, kişisel ilişkilerden öğrenirim.

- En iyi, konu ile ilgili kuramlardan öğrenirim.

- En iyi, deneme ve uygulamalardan öğrenirim.

8.

- Öğrenirken çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
- Öğrenirken fikirler ve kuramlardan yararlanırım.
- Öğrenirken çalışmaya başlamadan önce acele etmem.
- Öğrenirken kişisel olarak kendimi işin içinde hissedirim.

9.

- En iyi, gözlemlerime dayanarak öğrenirim.
- En iyi, duygularıma dayanarak öğrenirim.
- En iyi, kendi başıma deneyerek öğrenirim.
- En iyi, kendi fikirlerime dayanarak öğrenirim.

10.

- Öğrenirken çekingen biriyim.
- Öğrenirken kabul ediciyim.
- Öğrenirken sorumlu biriyim.
- Öğrenirken gerçekçi biriyim.

11.

- Öğrenirken çalışmaya katılmaktan hoşlanırım.
- Öğrenirken gözlem yapmaktan hoşlanırım.
- Öğrenirken değerlendirme yapmaktan hoşlanırım.
- Öğrenirken aktif olmaktan hoşlanırım.

12

- En iyi, fikirleri analiz ederek öğrenirim.
- En iyi, yeni fikirlere açık olarak öğrenirim.
- En iyi, dikkatli olduğumda öğrenirim.
- En iyi, pratik olduğumda öğrenirim.

EK 3 BİLGİ EDİNME FORMU

Dersin Öğretim Elemanının aşağıdaki yöntemleri derste kullanma düzeyine göre sıralayınız. En çok kullanılan yönleme 1 numarası vererek 1,2,3..... şeklinde sıralayınız.

- Tartışma Yöntemi**
- Anlatım Yöntemi**
- Problem Çözme Yöntemi**
- Proje Yöntemi**
- Diğer (Belirtiniz).....**