

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI ANABİLİM DALI
FİZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN
KULLANDIKLARI ÖĞRETİM PRATİKLERİNE VE ÖĞRENCİ
BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Engin KANGAL

TRABZON
Temmuz, 2014

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI ANABİLİM DALI
FİZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN
KULLANDIKLARI ÖĞRETİM PRATİKLERİNE VE ÖĞRENCİ
BAŞARISINA ETKİSİ

Engin KANGAL

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN

TRABZON
Temmuz, 2014

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları
Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir./.../20....**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ayşegül Sağlam ARSLAN

Üye : Doç. Dr. Nedim ALEV

Üye : Doç. Dr. Tuncay ÖZSEVGİÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)

Engin KANGAL

..../..../20...

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenerek, tez sürecinin başından itibaren bittiği güne kadar bana fikirleriyle yol gösteren, fikirlerimi açık bir şekilde beyan etmemi sağlayan, görüş alışverişleriyle hatalarımdan geri döndüren, saatlerce sorularıma tek tek cevap veren, her durumda desteğini daima hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN hocama en içten teşekkürlerimi ve minnettarlığımı sunuyorum.

Tezimin ilerlemesinde görüşleriyle ve eleştirileriyle katkıda bulunan öncelikle tez jürisinde yer alan hocalarım Doç. Dr. Nedim Alev, Doç. Dr. Tuncay ÖZSEVGEÇ 'e, daha sonra Yrd. Doç. Dr. Esra Keleş'e, Yrd. Doç. Dr. Yasemin DEVECİOĞLU KAYMAKCI' ya, Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK' a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin yürütülmesi aşamasında Sivas Lisesi, Gültepe Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Halis Gülle Anadolu Lisesi'nde görev yapmakta olan değerli fizik öğretmenlerine ve öğrenimini devam ettirmekte olan 9. Sınıf öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Doğduğum ilk günden bu yana bana maddi, manevi destek olan, bugünlere gelmemdeki en büyük ve en değerli katkıyı sağlayan, hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan bundan sonraki zamanlarda da bu desteklerini, varlarını yoklarını ortaya koyarak devam ettireceklerini bildiğim babam İlhami KANGAL'a, annem Zübeyde KANGAL'a ve biricik ablam Sevinç KANGAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Engin KANGAL

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	VII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR	XIV
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Tanımlar.....	8
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	9
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	9
2.1.1. Öğrenme.....	9
2.1.2. Öğretme ve Öğretim.....	10
2.1.3. Öğrenme Stilleri	10
2.1.3.1. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı	12
2.1.3.1.1. Öğrenme Yetenekleri.....	16
2.1.3.1.2. Öğrenme Stilleri.....	17
2.1.3.2. Öğrenme Stillерinin Eğitim Öğretimdeki Rolü	20
2.1.4. Kolb'un Öğrenme Stilleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	22
2.1.4.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar	22
2.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36
2.2. Literatür Taramasının Sonucu	43

3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	45
3.3. Verilerin Toplanması	46
3.3.1. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1.1. Ders Gözlem Formu.....	46
3.3.1.2. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri	47
3.3.2. Veri Toplama Süreci.....	48
3.4. Verilerin Analizi	49
4. BULGULAR	52
4.1. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğretmenlerin Sınıf İçi Pratiklerinin Analizi	52
4.1.1. Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri ...	52
4.1.2. Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri...	54
4.1.3. Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri	56
4.1.4. Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri..	58
4.2. Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenlerin Sınıf İçi Pratiklerini Karşılaştırmalı Analizi.....	59
4.3. Kullanılan Öğretim Pratiklerinin Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Başarılarına Etkisi	63
5. TARTIŞMA.....	68
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	73
6.1. Sonuçlar.....	73
6.2. Öneriler	74
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	74
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	74
7. KAYNAKLAR.....	76
8. EKLER.....	86
9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	91

ÖZET

Fizik Öğretmenlerinin Öğrenme Stillerinin Kullandıkları Öğretim Pratiklerine ve Öğrenci Başarısına Etkisi

Bu araştırmada temel amaç farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerini belirlemek ve bu uygulamaların, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışma nicel yaklaşımın doğasına uygun olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada betimsel araştırma modelinin survey (alan taraması) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Sivas ili merkez ortaöğretim okullarının 9. sınıflarında öğrenim görmekte olan 110 öğrenci ve 9. Sınıf fizik dersini yürüten 4 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenme Yeteneklerine Yönelik Ders Gözlem Formu ve Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada öğrenme stilleri belirlenen farklı öğrenme stillerine sahip olan öğretmenlerden 3'ü 10 ders saati boyunca 1'i 5 ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemlerin bitmesinin ardından öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb'un Öğrenme Stilleri yardımıyla belirlenmiş ve öğrencilerin 2013-2014 yılı 2. Dönem 1. Yazılı yoklama puanları alınmıştır. Araştırma sonucunda toplanan gözlem verilerinin analizi için öncelikle gözlem formunda yer alan her bir öğretim pratiğinin kullanılma sıklığı puanı belirlenmiştir. Bu puanlardan 2 ve 2'nin üstünde olan öğretim etkinliğinin öğrenme yeteneğine kabul edilebilir düzeyde uygulandığı kabul edilerek öğretim etkinliğinin kullanılma sıklığı belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stilleri envanteri sonuçları ise SPSS 21.0 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Çalışmada her bir öğretmene ait öğrenci gruplarına ait öğrenme stillerinin dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek örneklem ki-kare testi kullanılmıştır. Farklı öğrenme stiline sahip öğretmenlere ait öğrenci grupların içerisinde yazılı sınav puanları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla da Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Ancak yapılan bu testler sonucunda tabloda yer alan hücrelerden %20'den fazlasında beklenen frekansın 5'ten küçük olmasından dolayı bu çalışmada sadece öğrenme stillerinin frekansları ve farklı öğretmenlere ait öğrenci gruplarında öğrencilerin öğrenme stillerine göre yazılı puan ortalamaları ele alınarak veriler yorumlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin benzer öğretim pratiklerinden yararlandığı,

kullandıkları retim pratiklerinin ise renme stillerinden etkilenmediği ortaya ıkmıştır. Ayrıca farklı renme stillerine sahip retmenlere ait renci gruplarında renme stillerinin yazılı sınav puanlarının etkilenmediği ortaya ıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kolb, renme Stilleri, Fizik Eğitimi, retim Faaliyetleri,
Akademik Başarı

ABSTRACT

The Impact of Learning Style of Physics Teachers on Learning Practices and Students Achievement

The aim of this study is to determine the effect of physics teachers who have different learning styles, on teaching practice, and the other aim of study is to reveal the effect of these teaching practice on students' academic achievement between they have been similar learning styles with teachers or have different learning styles with teachers. This study is carried out by being in accordance with the nature of quantitative approach. Survey method of descriptive research is used in this study. The study sample is consisted from 110 students who have been carrying out their education 4 physics teachers who have been conducted physics lesson at secondary schools in the province of Sivas. Kolb's Learning Style Inventory and Lesson Observation Form that is developed by researcher is used in this study. Teachers who have identified their learning styles are observed three of them throughout 10 hours and one of them throughout 5 hours. Following the end of the observation, students learning styles are determined by using Kolb Learning Inventory and students 2. Semester 1. Exam results are taken. The points of frequency used of each teaching practices is determined for obtaining of observation data's analysis. The frequency used of teaching activities is determined, by assuming if the points of frequency used of teaching activities are 2 or above 2, these teaching activities are applied at sufficient level. The results of learning style inventory of students and teachers are analyzed with the help of SPSS 21.0 package program. Chi-square Test is used in order to determine between ranges of student groups of learning styles that is belonging each teachers that there is a significant differences whether or not. Kruskal Wallis Test is used to determine between ranges of students' groups exam points of each teacher that they have different learning style that there is a significant difference whether or not. In this study, data's had been reviewed by taking learning styles frequencies and, exam mean scores in the students groups which belong different teachers because of the this tests results more than 20% of table cells have expected count less than 5. As a result of study, researcher determine teachers that have different learning styles use similar learning practices and also their learning practices are not affected their learning

activities. In addition to those results, exam points of students groups that have different learning style are not affected their learning styles.

Keywords: Kolb, Learning Style, , Physic Education, Teaching Activities ,
Academic Success

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Göre Sınıflandırılması	22
2.	Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Örneklem Grubuna, Veri Toplama Araçlarına ve Verilerin Analizine Göre Sınıflandırılması	25
3.	Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Bulgularına Göre Sınıflandırılması	28
4.	Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Sınıflandırılması	31
5.	Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Dayalı Önerilerin Sınıflandırılması.....	34
6.	Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İleride Yürütülebilecek Çalışmalar İçin Yapılan Önerilerinin Sınıflandırılması.....	35
7.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Göre Sınıflandırılması	37
8.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Örneklem Grubuna, Veri Toplama Araçlarına ve Verilerin Analizine Göre Sınıflandırılması	38
9.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Bulgularına Göre Sınıflandırılması	40
10.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Sınıflandırılması	41
11.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Dayalı Önerilerin Sınıflandırılması.....	42
12.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların İleride Yürütülebilecek Çalışmalar İçin Yapılan Önerilerinin Sınıflandırılması.....	43
13.	Öğretmenlerin Öğrenme Stillere Göre Dağılımları	46
14.	Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı.....	52
15.	Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı.....	54

16.	Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı.....	56
17.	Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı.....	58
18.	Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Etkinliklerinin Kullanılma Sıklığı Puan Ortalamaları	60
19.	Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları.....	63
20.	Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları	64
21.	Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları.....	64
22.	Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları	65
23.	Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları.....	65
24.	Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları	66
25.	Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları.....	66
26.	Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öğrenme Stilleri Ailesi	12
2.	Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Halkası	16
3.	İnsan Gelişiminde Yaşantısal Öğrenme Kuramı	19
4.	Çeşitli Öğrenme Etkinliklerine Göre Öğrencinin Etkin Katılım Derecesi	21
5.	Kolb'un Öğrenme Stili Diyagramı	48

KISALTMALAR

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- PISA** : Programme for International Student Assessment
- OECD** : Organisation for Economic Co-operation and Development
- PKSPO** : Pratik Kullanım Sıklığı Ortalama Puanı
- P** : Anlamlılık düzeyi
- F** : Frekans

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü en önemli kurum olan okulların geçmişi çok eski zamanlara dayanmaktadır. 18.yy da başlayan Sanayi Devrimi ile *“tarım toplumlarında çocuğun egemen toplumsal değerlerle yetişmesi temelinde kurulan eğitim ve basit okul anlayışlarıyla başlayan okul modelleri süreci, modern toplumlarda bilinen okul karakteristiklerini kazanmıştır”* (Fırat, 2010). Buradan da anlaşılacağı gibi sanayi, bilim, fen ve teknoloji alanındaki gelişmelerin okulu dolayısıyla da eğitim öğretim faaliyetlerinin gelişimini etkilemektedir.

Günümüzde yaşanan bilim ve teknolojideki hızlı gelişimler; insan yaşamını etkilemekte (Mutlu, 2008; Köse, 2010) ve toplumları değişime itmektedir (Taşkın Gültekin, 2013). Bu hızlı gelişim ve değişimler ihtiyaç duyulan nitelikli bireylerde bulunması gereken özellikleri de beraberinde değiştirmiştir (MEB, 2011). Bunun sonucunda nitelikli bireylerde bilgiye sahip olmanın yanı sıra; bilginin değişik alanlardaki sorunları çözmeye yönelik kullanımları daha önemli hale gelmiştir. Benzer olarak çeşitli şekillerde ortaya çıkan bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde farklı alan bilgilerini birleştirerek kullanabilme, farklı alanlar arasında ilişki kurabilme, problemleri farklı bakış açılarından görebilme becerilerine sahip insanlara olan ihtiyaç da artmıştır (Dervişoğlu & Soran, 2003). Bu durum yeni fizik öğretim programında şu şekilde açıklanmaktadır:

“Bireysel farklılıkların belirginleştiği günümüzde öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı öğrenmiş, üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirmek başlıca hedef hâline gelmiştir. Bütün bu hızlı değişimler toplumsal yaşantımızı da büyük ölçüde etkilemiş, toplumumuzdaki değer yargıları, toplumun bireyden ve bireyin toplumdan beklentileri büyük oranda değişmiştir. Bütün bu gelişmeler okullardaki derslerin öğretim programlarının değiştirilerek, çağa uygun bir hâle getirilmesini ve geleceğe yönelik olmasını zorunlu kılmıştır.” (MEB, 2011).

Ülkemizde 2005 yılında ilköğretim kademesinde, 2007 yılında ise ortaöğretim kademesinde yeni eğitim sistemine geçiş yapılmış, bireylere kazandırılmak istenen özellikler açısından çağa uygunluk amaçlanmıştır (MEB, 2011). Bunun sonucu olarak yeni eğitim sisteminde temel amacı bireylerin fen okuryazarlığını ve günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümü için bilgi ve becerileri kullanmaya yönelik yeteneklerini geliştirmek olan fen öğretimi programlarından olan (Ayas & Çepni, 2008) fizik öğretim programında doğrudan yaşamdaki olaylardan yola çıkarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerektiği görüşü savunularak yaşam temelli öğretim esas alınmıştır (MEB, 2011).

Bağlam temelli yaklaşım olarak da adlandırılan yaşam temelli yaklaşım (Ayvacı, 2010); alt yapısını yapılandırmacı yaklaşımdan almakta (Acar & Yaman, 2011) ve “*ders içeriklerinin aktarılmasında öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlardan yararlanması*” olarak tanımlanmaktadır (Glynn and Koballa, 2005’ten aktaran: Acar & Yaman, 2011).

Bağlam temelli öğrenmede temel amaç;

“Öğrencilere bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunmak ve böylece öğrencilerin motivasyon ve bilim öğrenmeye isteklerini artırmak, akademik kariyerlerinin başında öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgilerini artırmak, öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen bilimleri arasındaki ilişkinin farkına varmalarını sağlamak ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir”(Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007’den aktaran: Kutu & Sözbilir, 2011).

Öğrenilecek konuyu soyutluktan kurtarıp, öğrenen bireylerin konu ve günlük yaşam arasındaki ilişkiyi anlamayı amaç edinen bağlam temelli öğretim (Kutu & Sözbilir, 2011), öğretim ortamında uygulama ve teori arasındaki ilişkileri göstermektedir (Acar & Yaman, 2011). Bağlam temelli öğrenmede, kendi öğrenmelerinden sorumlu bireylerin basit araç gereçlerle yapılan yaparak-yaşayarak öğrenme uygulamaları ile derse karşı olan tutum ve başarıları olumlu yönde etkilenmektedir (Hırca, 2012).

Her öğrencinin eğitilebileceğini, eğitilemeyecek öğrencinin olmadığını varsayan yeni fizik dersi öğretim programında (Arslan, Ercan, & Tekbıyık, 2012), öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmenin aktif bir süreç olduğu ve bilginin doğrudan aktarılmadığı yaklaşımları dikkate alan; bireysel farklılıkları ön plana çıkaran, deneyler ve grup çalışmalarına yer veren öğretim yöntemleri benimsenmektedir (MEB, 2011).

Öğrenmede karşılaşılan bireysel farklılıklar yıllardan beri eğitimcilerin ilgi odağında yer almakta ve eğitimciler tarafından yaygın biçimde araştırılmaktadır (Mutlu & Aydoğdu, 2003; Demir, 2006). Özellikle son yıllarda bireylerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri gibi konular üzerinde çalışmalar önem kazanmış, bunun sonucunda bireyler arasında farklılıkların olduğu ve bireylerin farklı düşünce ve öğrenme biçimleri olduğu ortaya çıkmıştır (Tümkiye, 2011).

Bireysel farklılıklar, zekâ, yetenek, kişilik özellikleri vb. şeklinde sıralanmasının yanında öğrenme stilleri de bireysel farklılıklar arasında yer almaktadır (Çaycı & Ünal, 2007). Bireysel farklılıkların en önemli kavramlarından biri olan öğrenme stili (Çaycı & Ünal, 2007); her bireyin farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel yapıya sahip olmasından dolayı ortaya çıkmıştır (Demir, 2008). Bireylerin öğrenme stilleri ile ilgili geniş açıklama bu çalışmanın literatür taraması bölümünde yapılacaktır.

Bağlam temelli öğrenmenin temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun etkinlikler yapması, seçenekler sunması

gerekmektedir (Çelik & Şahin, 2011). Karademir ve Tezel (2010) çalışmasında bireysel farklılıklara ve öğrenme stillerine uygun öğretim ortamlarının oluşturulmasının öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Bireysel farklılıklara ve öğrenme stillerine uygun tasarlanan öğretim ortamlarının, öğrenme stillerine yönelik olan öğretim yöntem ve tekniklerinin ya da geliştirilen öğretim materyallerinin öğrenenlerin öğrenmeye karşı isteklerini arttıracığı, öğrenenlerin derslere karşı olumlu tutumlar geliştireceği bu sayede de öğrenmenin kolaylaştıracağı düşünülebilir. Ayrıca öğrenme stillerine yönelik yürütülen bu çalışmaların bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini üst seviyelere çıkartarak öğrenmenin kalıcı hale geleceği söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Ülkemiz PISA kapsamında gerçekleştirilen matematik ve fen değerlendirmelerinde 2009 yılına göre önemli ilerlemeler kaydetmişse de okuma, matematik ve fende OECD ortalamalarının gerisinde ve OECD ülkeleri arasında en düşük performansa sahip ülkelerden biridir (OECD, 2013).

Fen eğitiminde ülkeler ortalamasının altında yer almamızın önemli bir sebebinin öğretim esnasında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bireysel farklılıkların öğrenmede son derece önemli olduğu günümüz eğitiminde öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olması, öğrenilecek bilgi düzeyinin ve niteliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fen eğitiminde başarının düşük olması öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarından biri olan öğrenme stillerinin ne derece farkında oldukları ve bunları öğretim pratiklerinde hangi ölçüde dikkate aldıkları sorularının ortaya atılmasına sebep olmaktadır.

Bu araştırmada temel amaç farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerin sınıf içi öğretim pratiklerini belirlemek ve bu uygulamaların, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen araştırmanın problemleri şu şekildedir.

1. Fizik öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenme stilleri nelerdir?
2. Farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerinin öğretim esnasında kullandıkları sınıf içi pratikleri nasıl değişmektedir?

3. Fizik öğretmenlerinin sınıf içi pratikleri hangi öğrenme stilleri ile ilişkilidir?
4. Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin pratikleri ile karşı karşıya kalan öğrencilerin akademik başarıları sahip oldukları öğrenme stillerine göre nasıl değişmektedir?
5. Farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi pratiklerinin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılarına etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

İnsanoğlunun yaşamının ayrılmaz unsurlarından ve en önemli yeteneklerinden olan öğrenme, doğumla başlayıp yaşam boyu devam etmekte ve bireyden bireye farklılık göstermektedir (Can, 2011). Eğitim araştırmalarının ilgi odağında yer alan bireysel farklılıklar; zekâ, yetenek, kişilik özellikleri vb. şeklinde sıralanmasının yanında öğrenme stilleri de bireysel farklılıklar arasında yer almaktadır (Çaycı & Ünal, 2007).

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımını temel alan yeni fizik öğretim programında bireysel farklılıkları ön plana çıkaran öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi ön görülmektedir (MEB, 2011). Bireysel farklılıkları ön plana çıkarabilecek bu yöntem ve tekniklerin, farklı özelliklere sahip bireylerin öğrenme seviyesini üst basamaklara taşıyacağı düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde bireysel farklılıkların önemli bir parçası olan bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğretim ortamlarının düzenlenmesini, uygulanacak öğretim stratejilerini, yöntem ve tekniklerini, kullanılacak materyallerin seçimini etkileyeceği görüşünün fazlalığı göze çarpmaktadır. Örneğin Babadoğan (2000)'a göre bireylerin öğrenme stillerinin bilindiği takdirde, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılacağından öğretmen öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için uygun öğretim ortamları oluşturabilir. Benzer şekilde Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın (2003) çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde öğretim yöntem, teknik, strateji ve gerekli materyallerin daha kolay seçilebileceğini, öğretimin öğrencilerin ilgileri doğrultusunda yapılabileceğini belirtmişlerdir. Akkoyunlu (1995) ise öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, öğretmenlere öğretim sürecinde nasıl bir yöntem geliştirecekleri konusunda yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Usta, Bodur, Yağız ve Sünbül (2011) öğrencinin bilgiyi alma, işleme, düzenleme ve çıktıya dönüştürme şekillerindeki farklılıkların öğretim sürecinin tasarlanması yönünden önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretim ortamlarının öğrenmeyi anlamlı hale getireceği, kalıcı öğrenmeleri sağlayacağı ifade edilmektedir (Yazıcılar & Güven, 2009).

Her öğrencinin öğrenebildiği ancak farklı şekilde öğrendiği (Usta, Bodur, Yağız & Sünbül, 2011) bir ortamda öğretmene düşen sorumluluğun bir hayli fazla olacağı düşünülmektedir. Bu durumu Aktepe (2005) çalışmasında şu şekilde açıklamaktadır:

“Eğitimin en genel amacının “bireyi topluma yararlı hale getirme” (Yeşilyaprak, 2000) ilkesi olduğundan teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin, bilgisayarlı eğitim, modern araç-gereç kullanımı ne kadar artarsa artsın; öğrencinin sosyalleşmesi, okulda edindiği bilgiyi günlük hayata uyarlayabilmesi ve topluma yararlı bir birey olabilmesi için öğretmenin konumu ve yeterliliği göz ardı edilemez.”

Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi'nin 58. sayısında (2005) öğretilmekte bulunan yeterlilikler arasında dersi planlama, öğrenme öğretme ortamlarını düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi zenginleştirme, öğrencilerin öğrenme stillerini tanıma vb. yeterlilikleri göstermiştir (Aktepe, 2005).

Literatür incelendiğinde öğretilmekte bireysel farklılıkların öneminden ve öğretilmekte öğretmenin rolünden bahsedilmesine rağmen, öğretmenlerin kendi öğrenme stillerinin öğretim pratiklerini seçmelerine etkisi ve bu durumun farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasındaki ilişkinin öğrenci başarısına etkisi konusunda çalışmalar literatürde yer almaktadır. Scales (2000) çalışmasında son zamanlarda öğretme stilleri, öğrenme stilleri ve öğrenci akademik başarısı arasında ilişkilerin olduğunu ortaya koyan çalışmaların fazla sayıda olduğunu belirtmiştir. Maraş Atabay ve Kurtman (2013) ise üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretme stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır. Şentürk ve Yıldız İkikardeş (2011) çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının öğretmenlerin öğretme stillerine göre farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ertekin (2005) de çalışmasında öğrenme ve öğretme stillerinin öğrenci başarısı, motivasyonu, derse karşı tutumu üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmaların olduğunu ifade etmiştir.

1960'lı yıllardan itibaren eğitim alanında etkili olan davranışçı kuram ile öğretilmekte doğru uyarıcılar kullanıldığında öğrenmenin gerçekleşeceği ve öğrenmenin davranışların gözlenmesi yoluyla ölçülebileceği fikirleriyle eğitim yapılandırılmaya başlanmıştır. Ancak yıllar süren uygulamalar sonucunda davranışçılığın karmaşık sınıf ortamında yeterli olumlu etkilere sahip olmadığı anlaşılmıştır (Arslan, 2007). Koç ve Demirel (2004) çalışmalarında öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklayan ve öğrenci kontrol altında tutabilecek, şekillendirebilecek bir mekanizma olarak gören davranışçı yaklaşımın günümüzde popülerliğini yitirdiğini ifade etmiştir. Oğuz (2009) çalışmasında son yıllarda

eğitim programlarını etkileyen önemli yaklaşımlardan birinin de yapılandırmacılık olduğunu ifade etmiştir.

“Yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar davranışçı kuramın etkisindeki eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açmıştır. eğitim programının merkezinde öğrenenin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir” (Koç & Demirel, 2004).

Temelini yapılandırmacı kuramdan alan bağlam temelli öğretimi temel almış fizik öğretim programı da öğrenmenin doğal ortamlarda, anlamlı ve kalıcı olacağını varsaymaktadır. Bundan dolayı klasik yaklaşımla fizik kavram ve yasalarının öğrenilmesinden sonra bunlara yaşamdan örnekler aramak yerine doğrudan yaşamdaki olaylardan başlayarak fizik kavram ve yasalarını öğrenmeyi benimsemektedir (MEB, 2011). Başka bir ifade ile fizik öğretim programı yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel almıştır. Literatür incelendiğinde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin, öğrenme seviyesini artırdığına yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Hırca (2012) bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumunu olumlu etki oluşturduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Acar ve Yaman (2011) bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Çekiç Toroslu (2011) yaşam temelli yaklaşım ile desteklenen 7E öğrenme modelinin öğrencilerin enerji konusundaki kavramsal başarılarının gelişimine etki ettiğini ifade etmiştir. Çam (2008) biyoloji dersinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilerin başarılarını, biyolojiye karşı tutumlarını ve bilimsel işlem becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Sadi Yılmaz (2013) ise kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarının etkilemediğini ifade etmiştir. Literatürde yaşam temelli öğrenmenin öğrenmede olumlu etkilere sahip olduğu sonuçları görülmesine rağmen her bireyin farklı olduğu, farklı yollarla öğrendiği fikirleri düşünülüğünde ‘Her öğrenci yaparak-yaşayarak öğrenir mi?’ ya da ‘farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin olduğu bir öğretim ortamında yaparak-yaşayarak öğrenme bütün öğrenme stillerine hitap edebilmekte midir?’ soruları akla gelmektedir.

Benimsediği yeni öğretim yaklaşımıyla daha dinamik bir yapıya bürünen, bireysel farklılıkların dikkate alınması görüşünün fizik öğretimini olumlu yönde etkileyeceğini savunan fizik öğretiminde, fizik öğretmenlerinin öğrenme stillerinin uyguladıkları öğretim yöntem, teknik, öğretim etkinlikleri vb. üzerindeki etkisinin olup olmayacağı fikri merak uyandırmaktadır. Fizik öğretmenlerinin öğrenme stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip

öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisinin olup olmayacağı konusunun kayda değer bir öneminin olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma sayesinde fizik öğretiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin fizik öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile benzerlik gösterip göstermemesinin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa bu etkinin sebebinin neler olabileceği soruları cevaplanmış olacaktır. Böylece öğrencilerin fizik eğitiminde akademik başarılarını artırabilmek için öğretim ortamlarının düzenlenmesi, öğretimi gerçekleştirmek için seçilen öğretim strateji, yöntem, teknik vb. seçiminin öğretim için ne kadar önemli olduğu, durumlarına cevap aranmış olacaktır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalara dahil edilen bireyler Sivas ili Merkez Liselerinden Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nden bir, Gültepe Anadolu Lisesi'nden bir, Halis Gülle Anadolu Lisesi'nden bir ve Sivas Lisesi'nden bir olmak üzere toplam 4 fizik öğretmeni ve Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nden 28, Sivas Lisesi'nden 23, Halis Gülle Anadolu Lisesi'nden 32 ve Gültepe Anadolu Lisesi'nden 27 olmak üzere toplam 110 ortaöğretim 9. Sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

Araştırma gerekli olan ders gözlemleri Gültepe Anadolu Lisesi, Halis Gülle Anadolu Lisesi ve Sivas Lisesinde bulunan fizik öğretmenleri için 10 ders saati, Cumhuriyet Anadolu Lisesi öğretmeni için 5 ders saati olmak üzere toplam 35 ders saati ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma sırasında öğretmen ve öğrencilere uygulanan öğrenme stilleri envanterinin cevaplanması sırasında öğretmen ve öğrencilerin gerçek fikirlerini envanter seçeneklerine yansıttıkları ve ankete içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen grubunun ve öğrenci grubunun kendi içerisinde aynı seviyede giriş davranışlarının olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmada yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin ve öğrencilerin araştırmacıdan etkilenmediği ve öğretmenlerin derslerin işlenişinde herhangi bir değişikliğe gitmediği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme: Birey ve çevre arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan kalıcı izli yaşantı ürünü (Şimşek, 2011).

Öğretme: Öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olma süreci (Şimşek, 2008).

Öğrenme Stili: Bireylerin bilgiyi alma ve işleme basamaklarında izledikleri bir tür yol (Ekici, 2013).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde öğrenme, öğretme ve öğrenme stilleri ile ilgili bilgilere ve literatürde Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Öğrenme

Eğitimcilerin en çok üzerinde durduğu en önemli kavramlardan biri olan öğrenmenin (Ergin, 2011) temelini bireylerin yaşamları sırasında çevre ile etkileşimi sonucu elde ettiği bilgi, beceri, tutum ve değerler oluşturur (Özmen, 2004).

Literatür incelendiğinde öğrenme ile ilgili farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Şimşek (2011) ve Özmen (2004) öğrenmeyi, birey ve çevre arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan kalıcı izli yaşantı ürünü olarak tanımlarken, Keleş ve Çepni (2006) ise bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkileşimde bulunması sonucunda bireyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel değişimler olarak tanımlamaktadır. "*Senemoğlu(1997)'na göre öğrenme yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir.*" (Şimşek, 2008). Öğrenme ile ilgili geniş bir tanım ise şu şekilde yapılmıştır: öğrenme; davranışçı kurama göre uyarıcıların etkisiyle davranışın öğrenilmesi ya da değişiklik göstermesi, bilişsel kurama göre doğrudan gözlenemeyen, bireyin etkin katılımıyla gerçekleşen ve zihinde gelen uyarıcıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılarak yeni bilgiler oluşturulması, bu bilgilerin depolanması, hatırlanması ve değerlendirilmesi süreci, yapılandırmacı kurama göre ise yeni bilgi ile önceki bilgi arasında ilişki kurularak kavramları, ilişkileri ve bilgiyi aktif olarak keşfetme ve anlamı yapılandırma sürecidir (Fer, 2011). Güven ve Kürüm (2008) ise öğrenmeyi, bireyin parmak izi kadar kendine özgü olan, davranışlarında ve zihinlerinde meydana gelen sürekli değişiklikler olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme ile ilgili farklı tanımlamalar olmasına rağmen bu tanımlamaların ortak bir noktada birleştiği görülmektedir. Bu ortak nokta öğrenmede bireyin davranışında bir değişikliğinin olmasıdır. Başka bir ifade ile bireyin bir bilgiyi, bir olayı, bir durumu öğrenip öğrenmediğini anlamak için davranışında değişiklik olup olmadığının gözlemlenmesi, farkına varılması, anlaşılması gerekir.

2.1.2. Öğretme ve Öğretim

Öğrenme için gerekli faaliyetlere ya da etkinliklerin tümü öğretme olarak ifade edilmektedir (Yiğit, Alev, Özmen, Altun, & Akyıldız, 2009). Öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi öğrenene öğrenme sürecinde yardımcı olma süreci (Özmen, 2008) olarak da ifade edilen öğretmede; öğrenen özellikleri, öğretim sürecinin boyutları ve öğretilecek konunun yapısının bilinmesi öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Şimşek, 2008).

Belirli bir ders, öğrenme içeriği ve öğrenen grubu için, belirlenmiş ve düzenlenmiş bir ortamda yapılan başlangıcı ve bitişi olan, planlı öğretim etkinlikleri, öğrenen, öğretene ve öğrenilen arasındaki etkileşimle gerçekleşen öğrenmeyi sağlama süreci öğretim olarak ifade edilmektedir (Fer, 2011). Başka bir ifade ile öğrenmenin sistematik bir şekilde tasarlanması süreci öğretme olarak ifade edilmektedir (Şimşek, 2011).

Şimşek (2008) ise amacı öğrencileri uygun hale getirmek için yapılan, okullarda ve planlı programlı bir şekilde yürütülen, eğitici öğretme faaliyetlerini öğretim olarak tanımlamaktadır.

2.1.3. Öğrenme Stilleri

Felder (1996) çalışmasında bilgiyi alma ve işleme sürecinde bireylerin tercih ettikleri farklı karakteristikte yol ve yöntemler olduğunu, bazı bireylerin olgular, veriler ve algoritmalara odaklandığını, bazılarının kuramlar ve matematiksel modellerde rahat olduklarını; bazı bireylerin şemalar, resimler ve grafikler vb. görsel formlara, bazı bireylerin ise yazılı ve sözlü açıklamalara güçlü tepkiler verdiklerini; bazılarının aktif ve etkileşimli öğrenmeyi, bazılarının ise iç gözlemsel ve bireysel çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bireylerin öğrenme sürecinde öncelik verdiği öğrenme yol ve yöntemleri kişiden kişiye değişiklik göstermekte olup, bu yol ve yöntemler bireyin öğrenme stilini oluşturmaktadır (Bahar, Özen, & Gülaçtı, 2009).

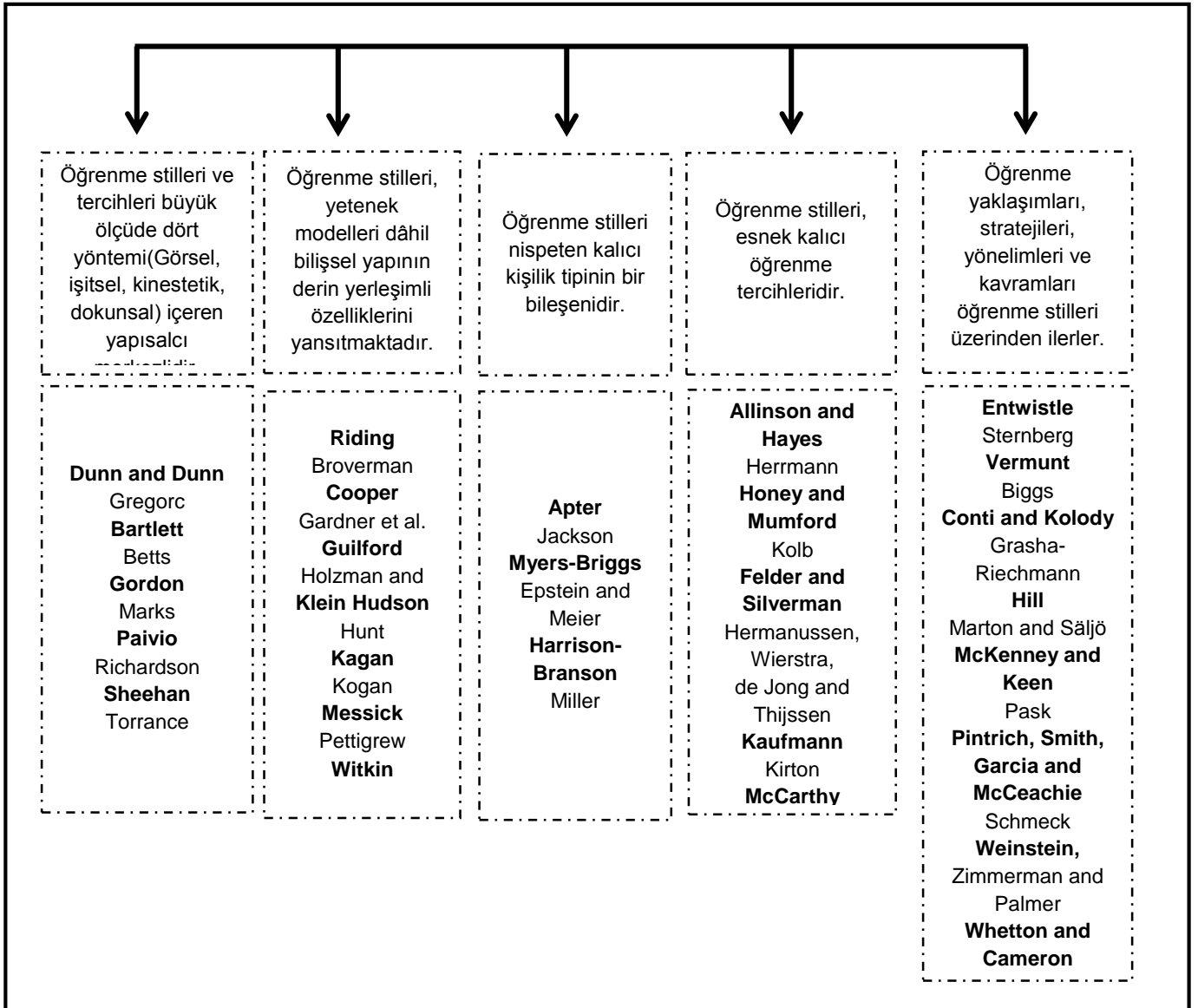
Carl Jung(1927'den aktaran: Ekici, 2013; Denizoğlu, 2008)'nin Kişilik Tipleri Teorisiyle başladığı ifade edilen öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır (Can, 2011; Demir & Osmanoğlu, 2013; Karademir & Tezel, 2010; Karakış, 2006).

Literatür incelendiğinde öğrenme stilleri ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Dunn(1986'dan aktaran: Tatar, Tüysüz & İlhan, 2008) öğrenme stilini öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenirken, öğrendiği bilgiyi hatırlarken kendine özgü yollar kullanması şeklinde ifade etmiştir. Mc Charty(1987'den aktaran: Kaya, Özabacı & Tezel, 2009) ise öğrenme

stilini insanların bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme yeteneklerini kullanma olarak tanımlamıştır. Kolb & Kolb (2008, 2005) öğrenme stilini “*öğrenme halkasının farklı aşamalarını kullanmada öğrenenin tercihine dayalı öğrenmedeki bireysel farklılıklar*” veya Kolb & Kolb (2009) bireylerin tercihlerine dayalı, öğrenme halkası boyunca sarmal bir yapıda olan kendine özgü yollar olarak tanımlamaktadır. Özdemir & Kesten (2012) de öğrenme stilini algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi etkenlerle ilişkili çok boyutlu bir kavram olarak açıklamıştır.

Literatürde, geliştirilen farklı öğrenme stilleri modellerin bir hayli fazla olduğu görülmektedir. Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Dunn & Dunn Öğrenme Stilleri Modeli, Mc Charty Öğrenme Stili Modeli(4MAT Sistemi), Kolb Öğrenme Stili Modeli bu modellere örnek olarak verilebilir. Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone (2004)’ın yürüttükleri çalışmasında 71 tane öğrenme stili modeli olduğunu belirlemiş ve bunlardan en önemli ve en etkili 13 öğrenme stili modelini detaylı bir şekilde açıklamışlardır. Yine bu çalışmada öğrenme stilleri *yapısal merkezli öğrenme stilleri ve tercihleri(constitutionally-based learning styles and preferences)*, *bilişsel yapı(cognitive structure)*, *kalıcı kişilik tipi (stable personality type)*, *esnek kalıcı öğrenme tercihleri('flexibly stable' learning preferences)* ve *öğrenme yaklaşımları ve stratejileri(learning approaches and strategies)* olmak üzere 5 farklı öğrenme stili ailesine ayrılmıştır (Şekil-1). Bu çalışmada benimsenen öğrenme stili modeli olan Kolb’un Öğrenme Stilleri Modeli “esnek kalıcı öğrenme tercihleri” ailesinde yer almaktadır.

Öğrenme stilleri ile ilgili geliştirilmiş modellerden en çok bilinen (Bahar & Sülün, 2011; Bechter & Esichaikul, 2008), en etkili (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004), yaygın olarak kullanılan (Karademir & Tezel, 2010; Karakış, 2006; Uçak, Kanmaz, & Bengiç, 2009) ve en çok kabul gören (Byno, 2008; Manolis, Burns, Assudani, & Chinta, 2013) modellerden biri Kolb’un geliştirdiği öğrenme stili modelidir. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada Kolb’un Öğrenme Stilleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Kolb’un yaklaşımı *yaşantısal öğrenme kuramı*, *öğrenme halkasının grafiksel modeli* ve *öğrenme stili envanteri* olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Bergsteiner, Avery, & Neumann, 2010). Bu yüzden öncelikle Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Kuramı’nın detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.



Şekil 1. Öğrenme Stilleri Ailesi*

* (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004) çalışmasından çevrilmiştir

2.1.3.1. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı

Yaşantısal öğrenme kuramı, insan gelişiminin multi-lineer modeli ve deneyimlerden hareketle öğrenme sürecinin dinamik ve bütünsel kuramını geliştirmek için, kuramlarında deneyimi temel alan özellikle Dewey, Lewin, Piaget vb. gibi 20. yy. bilim adamlarının çalışmaları ile ortaya çıkmaktadır (Kolb & Kolb, 2008, 2005). Yaşantısal öğrenme kuramı, aktiflik/yansıtıcılık ve deneyim/soyutluk olan iki diyalektiğin ayrışmasıyla birlikte öğrenme döngüsüne dayalı dinamik bir yapıya sahip olmakla beraber, bütün bireyleri içeren insan uyumunun önemli bir süreci olarak öğrenmeyi tanımlayan bütüncül bir yapıya

da sahiptir (Kolb & Kolb, 2008). Yaşantısal öğrenme kuramı sadece sınıflarda değil yaşamın tüm alanlarında uygulanabilir (Kolb & Kolb, 2008).

Yaşantısal öğrenme kuramı, bilişsel gelişim ve bilişsel stiller üzerinde yapılan birçok araştırmanın ana hatlarının birleşimini yansıtmaktadır. Bu kuram ellili ve altmışlı yılların duyarlılık eğitimine, kırklı yıllarda Lewin'in sosyal psikolojisindeki entelektüel kökenlere dayanmakta ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir rol üstlendiğini kabul etmektedir. Ayrıca öğrenme sürecinde yaşantının rolünü diğer bilişsel kuramlardan farklı olarak vurgulamaktadır. Bu nedenlerden dolayı bu kuram yaşantısal öğrenme olarak adlandırılmaktadır (Kolb, 1981, 1984).

Yaşantısal öğrenme kuramı iki nedenden dolayı "yaşantısal" olarak adlandırılmaktadır. Birincisi ellili ve altmışlı yılların duyarlılık eğitimine, kırklı yıllarda Lewin'in sosyal psikolojisindeki entelektüel kökenlere dayanması ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir rol üstlendiğini kabul etmesinden dolayı bilişsel gelişim ve bilişsel stiller üzerinde yapılan birçok araştırmanın ana hatlarının birleşimini yansıtmaktan kaynaklanmaktadır. İkinci neden ise öğrenme sürecinde yaşantının rolünü diğer bilişsel kuramlardan farklı olarak vurgulamaktadır (Kolb, 1981, 1984). Bu durum yaşantısal öğrenme kuramının; rasyonalist ve bilişsel kuramların öğrenme sürecinde edinmeye, güdülemeye ve soyut simgeleri hatırlamaya birincil önemi verme eğiliminde olması nedeniyle ve davranışçı kuramların öğrenme sürecinde öznel deneyimin ve bilincin rolünün olmadığını varsayması nedeniyle bilişsel ve davranışçı kuramlardan farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Ancak bu farklılık nedeniyle yaşantısal öğrenme kuramının davranışsal ve bilişsel kuramlara alternatif üçüncü bir kuram olmadığı, buna karşılık bu kuramın deneyim, algı, biliş ve davranışı birleştiren bütüncül bir yapıyı ortaya koymayı amaç ettiği ifade edilmektedir (Kolb, 1984).

Yaşantısal Öğrenme Kuramı, öğrenmede yaşantı, algı, zihin ve davranışı birleştiren bütüncül birleştirici bir yapıyı öngörmektedir (Kolb, 1984). Genellikle yaşantısal eğitim ile karıştırılan yaşantısal öğrenme; öğrenme, eğitim ve gelişimde bilginin oluşturulması, anlamlandırılması ve transferi sürecinde yaşantısal eğitimi destekleyici bir etkiye sahiptir ve Dewey'in 1930'larda ortaya koyduğu, doğasında sosyoloji, antropoloji, fen gibi çoklu disiplinleri içeren yaşantısal eğitimin genişlemesine katkıda bulunmuştur (Mughal & Zafar, 2011).

Yaşantısal Öğrenme Kuramı, yaşantısal öğrenmenin temelini oluşturan çalışmalardan yola çıkarak öğrenme ile ilgili şu 6 önermeyi ortaya koymaktadır (Kolb & Kolb, 2008):

* *Öğrenme, sadece bir öğrenme çıktısı olarak değil, iyi tasarlanmış bir süreçtir.* Bu süreçte yaşantının yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır.

* *Her öğrenme bir yeni öğrenmedir.* Öğrenme, öğrencinin fikirlerini ve inançlarını açıklamayı sağlayan bir süreçle kolaylaşır bu sayede öğrenci yeni öğrendiklerini açıklayabilir, test edebilir ve eski bilgileriyle birleştirebilir.

* *Öğrenme zıtlıklar arasındaki çatışmaların çözümünü gerektirmektedir.* Çatışmalar, farklılıklar ve uyuşmazlıklar öğrenme sürecini yönlendirmektedir.

* *Öğrenme bütüncül bir adaptasyon sürecidir.* Bu sadece bilişin sonucu değil, düşünme, hissetme, algılama ve davranışı yapma işlemlerinin bütünü içerisinde barındırmaktadır.

* *Öğrenme birey ve çevre arasındaki etkileşimin sonucu gerçekleşir.*

* *Öğrenme bilginin oluşturulması sürecidir.* Yaşantısal öğrenme, öğrenenin kişisel bilgisinin yeniden oluşturulmasıyla ortaya çıkan sosyal bilgi vasıtasıyla öğrenmede yapılandırmacı kuramı önermektedir.

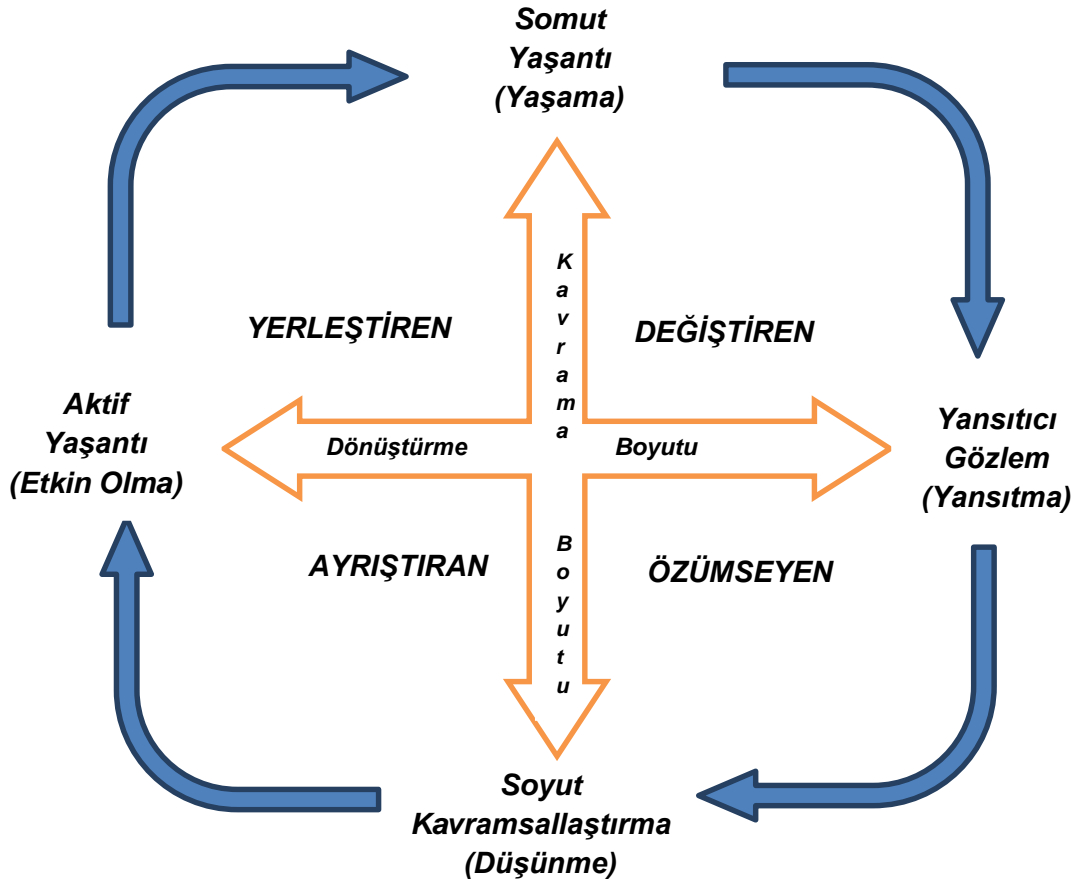
Öğrenmeyi “*yaşantının dönüşümü yoluyla bilginin oluşturulması süreci*” bilgiyi “*kavranan ve dönüştürülen yaşantının birleşiminin sonucu*” olarak ifade eden (Kolb & Kolb, 2005, 2008, 2009; Kolb, 1981, 1984) Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Kuramı, öğrenme ve öğretme tasarımı açık bir teknik ortaya koymaktadır (Abulwahed & Nagy, 2009). Bu model kavranan yaşantı ile ilişkili iki diyalektik yetenek, dönüştürülen yaşantı ile ilişkili iki diyalektik yetenek boyutu ile resmedilmektedir (Şekil-2). Kavranan yaşantı **somut yaşantı** ve **soyut kavramsallaştırma** yeteneklerini içerirken dönüştürülen yaşantı **yansıtıcı gözlem** ve **aktif yaşantı** yeteneklerini içermektedir (Kolb & Kolb, 2005, 2008, 2009; Kolb, 1981, 1984). Bu iki boyutta “somut yaşantı” ve “soyut kavramsallaştırma” yetenekleri bireyin bilgiyi nasıl öğrendiğini, “aktif yaşantı” ve “yansıtıcı gözlem” yetenekleri ise bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklamaktadır (Merter, 2009). Öğrenme sırasında bu dört yetenek arasında yeterli denge kurulursa, öğrenme en ideal seviyeye ulaşacağı belirtilmektedir (Abulwahed & Nagy, 2009).

“Somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı” boyutlarını içeren Kolb’un Öğrenme Halkası; yaşama, yansıtma, düşünme ve yapma ile ifade edilen, öğrenme durumlarına ve ne öğrenildiğine duyarlı, idealize edilmiş bir öğrenme döngüsü şeklinde tasvir edilmektedir (Kolb & Kolb, 2008). Doğrudan veya **somut yaşantı**, gözlem ve **yansımaların** temelini oluşturmaktadır. Bu yansımalar, yeni elde edilen uygulamalardan **soyut kavramlar** haline özümsemektedir ve ayrıştırılmaktadır. Bu uygulamalar da oluşturulan yeni yaşantıda bir rehber olarak **aktif** bir şekilde denenebilmektedir ve uygulanabilmektedir (Kolb & Kolb, 2008). Başka bir ifadeyle öğrenme, somut yaşantı ile başlayıp yansıtıcı gözlemlerle devam etmeli, gözlemler soyut olarak kavramsallaştırıldıktan sonra aktif bir yaşantı haline getirilmelidir.

Kolb'un bu dört aşamalı modeli incelendiğinde öğrenmede, birbirine göre zıt kutuplu olan yeteneklerin gerekli olduğu görülmektedir. Burada öğrenen bireyin çeşitli öğrenme durumlarını uygulamada hangi öğrenme yeteneğini etkin kılacağını sürekli olarak seçim yapması gerekmektedir. Başka bir ifade ile öğrenme, bir ucunda olayların yaşandığı somut yaşantı ile diğer ucunda soyut kavramsallaştırma olan bir boyutu ve bir ucunda yansıtıcı gözlem ile diğer ucunda aktif yaşantıyı barındıran iki boyutlu bir süreç olarak ifade edilmektedir. Böylece öğrenme süreci gözlemcilikten aktifliğe ve kesin bir tutumdan genel analitik bir objektifliğe doğru olacak şekilde değişen bir döngü olarak hareket etmektedir. Bu iki boyut Piaget'in bilişsel kuramının önemli yönlerini yansıtmaktadır. Piaget'e göre doğumla başlayıp yetişkinliğe kadar devam eden bilişsel gelişim süreci fenomenolojik (somut) dünya görüşünden yapısalcı (soyut) görüşe ve egosantrik (aktif) görüşten bilginin içelleştirilmiş yansıtıcı tarzına doğru hareket etmektedir (Kolb, 1981).

Bilişsel gelişim ve öğrenmenin gerçekleşmesinde iki boyut tanımlanmıştır. Birinci boyut soyut-somut boyutu, ikinci boyut ise aktif-yansıtıcı boyutudur. Goldstein & Scheerer (1941'den aktaran: Kolb, 1981)'a göre birinci boyutta soyutluk, içsel yaşantı ve dışsal dünyayı egodan ayırma, sözel ifadelerle açıklamalar yapma, çeşitli bakış açılarını aynı anda akılda tutma, bir bütünün önemini kavrama, önceden planlar yaparak karşılaşılabilecek olası durumlara bir tutum oluşturma, sembolik düşünme gibi yetenekleri içerirken, somutluk ise bu yeteneklerin zıtlığını ifade etmektedir ve somutluğa kişinin doğrudan yaşantısı hâkim olmaktadır. Ancak dairesel ve diyalektik öğrenme süreci modeli, ne soyutluğun ne de somutluğun iyi veya kötü olduğu ayrımını yapmamaktadır (Kolb, 1981). Somut ve soyut düşünceler kişilerin bilgiyi algılama yolları olarak tanımlanmaktadır (Kolb vd., 1991'den aktaran: Ergin, 2011).

Aktif-yansıtıcı boyutunda yer alan yansıtıcı boyutunda birey gözlemlerden sonucu elde etmeye çalışırken aktif boyutunda birey aktif başarı ile sonucu elde etmeye çalışır. Yansıtıcı boyutunda eylem engellenmeye çalışılırken aktif boyutunda eylem yapılmaktadır (Kolb vd., 1991'den aktaran: Ergin, 2011).



Şekil 2. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Halkası*

* Kolb ve Kolb (2008, 2009) çalışmalarından elde edilmiştir.

Şekil-2'de gösterilen öğrenme halkası yaşama, yansıtma, düşünme ve yapma durumları ile ifade edilen, öğrenme durumlarına ve ne öğrenildiğine duyarlı olan idealleştirilmiş bir öğrenme şeklinde tasvir edilmektedir (Kolb, 1981).

2.1.3.1.1. Öğrenme Yetenekleri

Çalışmanın bu bölümünde “somut yaşantı”, “soyut kavramsallaştırma”, “aktif yaşantı” ve “yansıtıcı gözlem” öğrenme yetenekleri detaylı olarak açıklanmıştır.

Somut Yaşantı: Bu öğrenme yeteneğine sahip bireyler düşünerek hareket etmektense algılamayı ve hissetme yoluyla öğrenmeyi benimsemektedirler. Onlar için yaşantı ve problemlerle ilgilenmek ve hissetmek düşünmekten daha önemlidir ve problem çözümü sistematik ve bilimsel yaklaşımlar yerine sezgilere dayalı olmaktadır (Özdemir, 2009). Açık fikirli ve esneklerdir. Olayların içinde olmaktan zevk alırlar. Grup çalışmasını severler (Merter, 2009). Rol yapma, akran grubu tartışması öğrenme etkinlikleri olarak sayılabilmektedir (Mutlu & Aydoğdu, 2003).

Soyut Kavramsallaştırma: Problem üzerinde düşünerek çözümler yaparak öğrenirler, Kolb'a göre bu bireyler sistematik plan yapmada üstündürler. Mantık ve düşünceler, duygulardan daha önemlidir (Özdemir, 2009). Bireyler problem çözümünde kuramlar geliştirir, kendi zihin yapılarına göre hareket ederler (Merter, 2009). Bu bireyler yalnız çalışmayı sever ve okuyarak öğrenirler (Demir, 2008).

Aktif Yaşantı: Gözlem yapmaktansa işin içinde olmayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi benimserler. Yapacakları işleri gerçek yaşama aktarmayı severler (Özdemir, 2009). İş bitiricilik yetenekleri ön plandadır (Demir, 2008). Öğrenme etkinlikleri daha çok uygulamaya dönük, proje vb. etkinlikler olmalıdır (Mutlu & Aydoğdu, 2003).

Yansıtıcı Gözlem: Aktif olarak katılmaktansa gözlemleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Kolb(1984) bu tip bireylerin, olayın özünü kavrama, fikirlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme, tarafsız, dikkatli düşünerek karar vermede başarılı olduklarını belirtmiştir (Özdemir, 2009). İzleyerek ve dinleyerek öğrenme bu bireylerin tipik özelliğidir. Örnek olay, beyin fırtınası, tartışma vb. tekniklerden hoşlanırlar (Merter, 2009).

2.1.3.1.2. Öğrenme Stilleri

Çalışmanın bu bölümünde “ayrıştıran”, “değiştiren”, “özümseyen” ve “yerleştiren” öğrenme stilleri detaylı olarak açıklanmıştır.

Ayrıştıran: Aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yetenekleri baskın olan bu stile sahip bireyler için fikirler ve teorilerde pratik kullanımlara yönelmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Problemlere ve sorunlara çözüm üretmede karar verme ve problem çözme yeteneklerine sahip olan bu stildeki bireyler, sosyal sorunlar ve kişilerarası sorunlardan ziyade teknik görevleri yapma, problemlerle uğraşma ve uzmanlaşma isteğinin daha baskın olduğu ifade edilmektedir. Örgün eğitimde yeni fikirler üretme, laboratuvar etkinlikleri yapma uygulamaları etkili olmaktadır (Kolb & Kolb, 2008).

Değiştiren: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem yetenekleri baskın olan bu stile sahip bireylerin birçok farklı bakış açılarından somut durumları incelemede iyi olduğu ifade edilmektedir. Değiştiren stil denmesinin sebebi, bu tip bireylerin farklı fikirleri beyin fırtınası yoluyla üstün bir şekilde göstermelerinden kaynaklanmaktadır. Bu stile sahip bireyler geniş kültürel ilgilere sahip, bilgi toplamayı seven bireyler olarak ifade edilmektedirler. İnsanlarla ilgilenen, yaratıcı, duygusal ve sanata karşı ilgili olan bu tip bireylere örgün eğitimde grupla çalışma, dinleme ve kişisel geri dönütler verme uygulamaları etkili olmaktadır (Kolb & Kolb, 2008).

Özümseyen: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem yetenekleri baskın olan bu stile sahip bireylerin insanlara odaklanmalarından ziyade soyut kavramlar ve fikirlerle

daha çok ilgilendikleri belirtilmektedir. Ayrıca bu tip bireylerin pratik değerlerdence daha çok mantık sal geçerliliği olan teorilerin önem taşıdığı ifade edilmektedir. Bilimsel kariyerde verimlilik ve itibarlı olma fikrine sahip bu tip bireylere örgün eğitimde okuma, sunuş yoluyla öğretim, analitik modelleri açıklama gibi uygulamalar etkili olmaktadır (Kolb & Kolb, 2008).

Yerleştiren: Aktif yaşantı ve somut yaşantı yetenekleri baskın olan bu stile sahip bireylerin ilk elden yaşantılardan öğrenmede başarılı oldukları ifade edilmiştir. Planlar yapmayı, yeni ve zorunlu yaşantılar içinde yer almayı seven bu tipteki bireyler mantıksal analizlerden ziyade içgüdülerden yola çıkarak hareket etmeyi benimsedikleri belirtilmektedir. Teknik analizleri dikkate almaktansa insanlardan elde edilen bilgiye önem veren bu bireyler pazarlama ve satış gibi faaliyet odaklı kariyer etkinliklerini benimsedikleri vurgulanmaktadır. Örgün eğitimde birlikte çalışma, hedef belirleme, alan çalışması yapma, proje çalışmalarında farklı yaklaşımlar deneme gibi uygulamalar etkili olmaktadır (Kolb & Kolb, 2008).

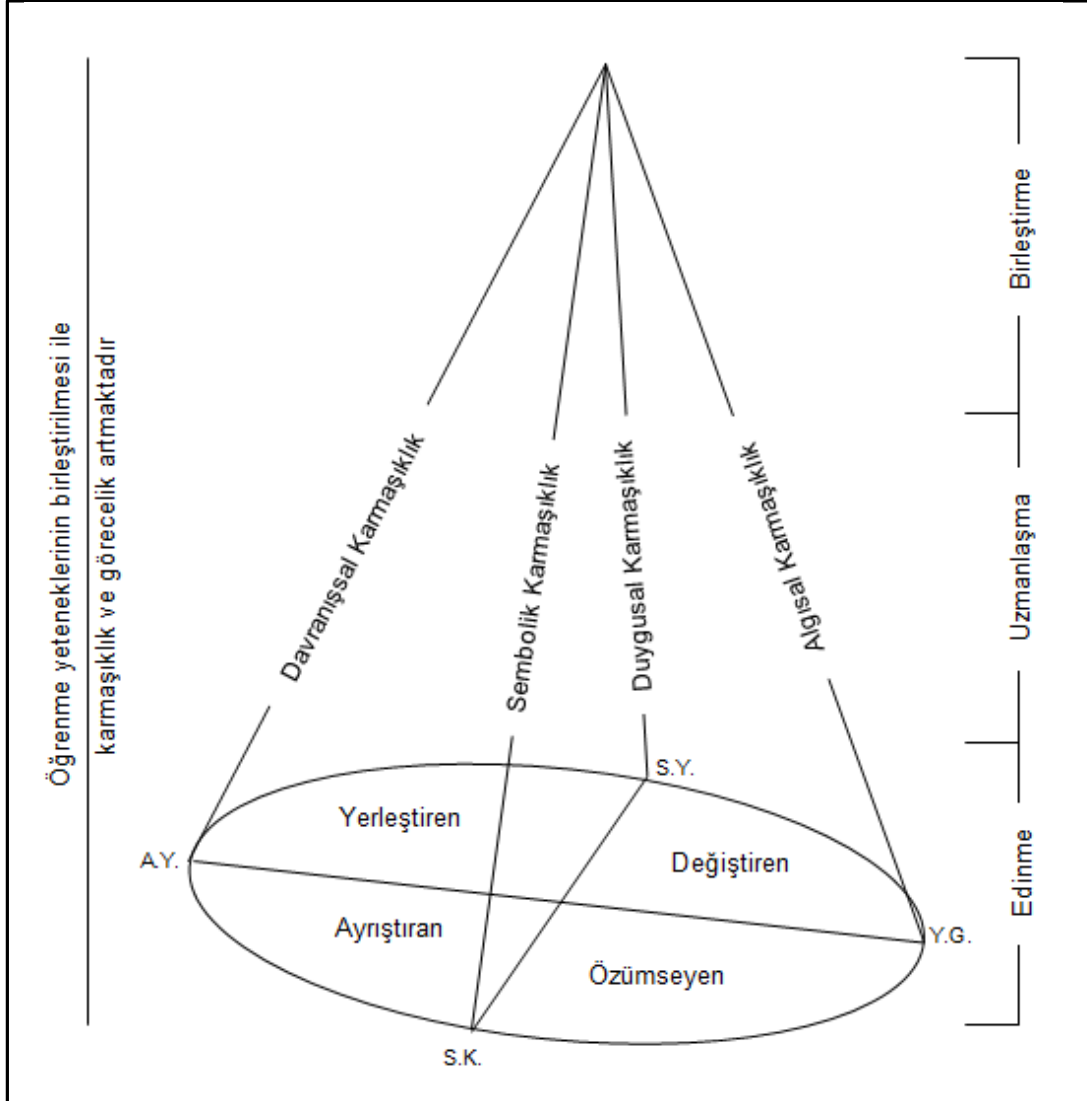
Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı, öğrenme stilleri ve sosyal uyumda bireysel farklılıkların kavramsallaştırılması için bir çatı oluşturmasının yanında insan gelişimi için daha örnek olacak bir yön çizmektedir (Kolb, 1981). Bireyin öğrenme stili sadece akademik başarısını etkilememekte aynı zamanda karar verme, problem çözme ve yaşam stili gibi yaşama uyum yönlerini etkilemektedir. Yaşantısal öğrenme sadece eğitimsel bir kavram değil aynı zamanda bireyin sosyal ve fiziksel çevreye uyum süreci olarak tanımlanan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Kolb, 1981).

Kolb (1981) bireyin gelişim sürecini *edinme*, *uzmanlaşma* ve *birleştirme* olmak üzere üç gelişimsel aşamaya ayırmaktadır. Edinme aşaması, doğumdan ergenliğe kadar uzanan süreci kapsamaktadır ve temel öğrenme yetenekleri ve bilişsel yapılarını edinmeyi ifade etmektedir. Uzmanlaşma aşaması örgün eğitim veya kariyer eğitimi boyunca uzanan süreci kapsamaktadır ve kişisel çalışma yaşamında yetişkinliğin erken deneyimlerini kapsamaktadır. Birleştirme aşaması baskın olmayan öğrenme stillerinin ya da yeteneklerinin yeniden tanımlanmasını ve ifade edilmesini kapsamaktadır. Örneğin birey baskın stillerinin ödüllendirilmesinden dolayı bastırılmış ya da ertelenmiş olan dünyaya uyum olanakları, yeni kariyer ilgilerine yönelmesini, yaşam stiline değiştirmesini veya kişinin kariyerinde yeni arayışlara girmesini etkilemektedir (Kolb, 1981).

Bu üç aşama (edinme, uzmanlaşma ve birleştirme) boyunca gelişim, dünya ve kişisel deneyim ile ilgili karmaşıklık ve görecelik artarak ve dört öğrenme yeteneği arasında diyalektik çatışmaların üst düzey birleşimi ile belirginleşmektedir. Her biri gelişimde önemli bir boyutu öğrenme yeteneklerinden somut yaşantıda gelişim *duygusal karmaşıklıkta* artma ile, yansıtıcı gözlemden gelişim *algısal karmaşıklıkta* artma ile, soyut

kavramsallaştırma ve aktif yaşantıda gelişim *sembolik karmaşıklıkta ve davranışsal karmaşıklıkta* artma ile nitelendirilmektedir (Kolb, 1981).

Gelişimin erken evrelerinde bu dört boyutun biri boyunca ilerleme diğerlerinden göreceli bağımsız olarak meydana gelmektedir. Gelişimin üst evresinde ise öğrenme ve yaratıcılıkta bağımlılık bu dört öğrenme yeteneğinin birleşimi için güçlü bir ihtiyaç meydana getirmektedir (Kolb, 1981).



Şekil 3. İnsan Gelişiminde Yaşantısal Öğrenme Kuramı*

* Kolb (1981)'un çalışmasından elde edilmiştir.

Şekil-3 şimdye kadar açıklanmakta olan gelişim ve büyümede yaşantısal öğrenme kuramını göstermektedir. Büyümenin dört boyutu, gelişimin üst aşamalarında daha üst seviyede birleşmiş olmasından dolayı üst kısımlara doğru incelen bir koni şeklinde tasvir edilmektedir. Herhangi bir öğrenme stili, gelişimin dört dikey boyutunda dört veri

noktalarına göre bu konide gösterilmektedir. Örneğin bir ayrıştırıcı stili gelişimin uzmanlaşma aşamasında, duygusal ve algısal karmaşıklık boyutuna göre, davranışsal ve sembolik boyutta daha üst düzeyde karmaşıklıkla nitelendirilmektedir (Kolb, 1981).

2.1.3.2. Öğrenme Stillerinin Eğitim Öğretimdeki Rolü

Amacı öğrenmenin gerçekleşmesi olan öğretimin verimli bir şekilde, zamandan ve maliyetten tasarrufun sağlanarak gerçekleşmesi için öğrenme stillerine uygun öğretim ortamları sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu sayede öğrenme daha kolay gerçekleşecektir (Bahar, Özen & Gülaçtı, 2009).

Kolb'a göre öğrenme stillerine uygun yürütülen öğretimde öğrenciler neyi neden öğrendiklerinin anlayacak ve hem öğretmen hem de öğrenciler öğrenme durumlarını ve öğrenme teorilerini incelemiş ve geliştirmiş olacaktır (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004). Ayrıca Kolb (1981) öğrenmenin sadece bilgi beceri ve yeteneğe bağlı olmadığını öğrenme stillerinin de öğrenme de akademik başarıyı etkilediğini ifade etmiştir.

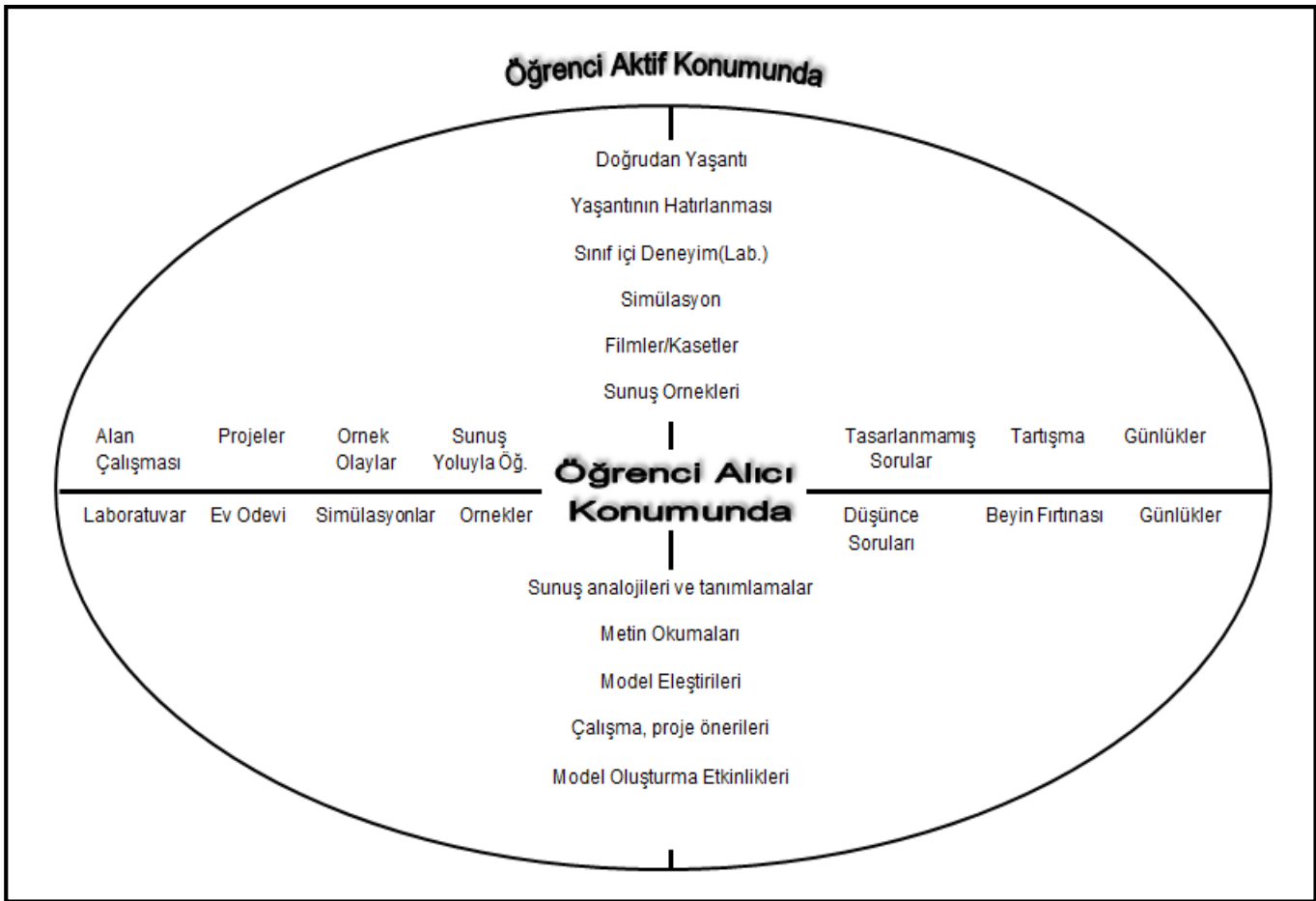
Given(1996)'a göre ise öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretimi gerçekleştirmek hem akademik başarıyı, hem farklı fikirlere karşı hoş görü geliştirmeyi hem de disiplinli olma ve öğretime karşı olumlu bir tutum geliştirmeyi artırmaktadır (Çelik & Şahin, 2011). Benzer şekilde Denizoğlu (2008) de yapılan çalışmalarda öğrenme stiline uygun eğitim faaliyetlerinin bireylerin kendinden farklı olanı kabullenmede ve akademik başarılarının artışın olduğunu ve öğretime karşı olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.

Güven (2004) ise öğrenme stillerine uygun eğitim yapılmasının bireyin verimini artırabileceğini, buna karşılık öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da az uyuşan bir eğitim alınması halinde bireyin güven duygusunun, başarısının ve kaygı düzeyinin değişebileceğini ifade etmiştir.

Gencil (2007) çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve buna uygun eğitimin yürütülmesi ile öğrenmenin kalıcı olacağını belirtmektedir.

Svinicki ve Dixon (1987) çalışmasında öğretim sırasında kullanılabilecek öğretim etkinliklerinin öğrenme stillerine göre dağılımını öneren bir diyagram oluşturmuştur. Şekil 4. bu diyagramı göstermektedir. Bu diyagramda öğrenci içten dışa doğru daha pasif yani alıcı konumundan daha aktif bir konuma etkinlikler vasıtasıyla gelmektedir. Şekil 4.'ün Üst kısmına doğru uzanan etkinlikler içten dışa doğru bireyin somut yaşantı yeteneğini pasif konumdan aktif konuma geçirecek şekilde sıralanmıştır. Örneğin sunuş örnekleri öğrenciyi pasif bir konumda tutarken, doğrudan yaşantılar öğrenciyi aktif hale getirmektedir. Şeklin sağ kısmına doğru uzanan etkinlikler içten dışa doğru bireyin yansıtıcı gözlem yeteneğini pasif konumdan aktif konuma geçirecek şekilde sıralanmıştır. Örneğin düşünce soruları

öğrenciyi pasif bir konumda tutarken, günlükler öğrenciyi aktif hale getirmektedir. Şeklin alt kısmına doğru uzanan etkinlikler içten dışa doğru bireyin soyut kavramsallaştırma yeteneğini pasif konumdan aktif konuma geçirecek şekilde sıralanmıştır. Örneğin sunuş analogileri ve tanımlamalar öğrenciyi pasif bir konumda tutarken, model oluşturma etkinlikleri öğrenciyi aktif hale getirmektedir. Şeklin sol kısmına doğru uzanan etkinlikler ise içten dışa doğru bireyin aktif yaşantı yeteneğini pasif konumdan aktif konuma geçirecek şekilde sıralanmıştır. Örneğin sunuş yoluyla öğretim öğrenciyi pasif bir konumda tutarken, alan çalışması etkinliği öğrenciyi aktif hale getirmektedir.



Şekil 4. Çeşitli Öğrenme Etkinliklerine Göre Öğrencinin Etkin Katılım Derecesi *

* Svinicki ve Dixon (1987)'in çalışmasından çevrilmiştir.

2.1.4. Kolb'un Öğrenme Stilleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Literatür incelenmesi sonucunda Türkiye'de ve yurt dışında eğitim alanında Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli ile ilgili yürütülmüş ve ulaşılabilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.4.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümü literatürde Türkiye'de yapılan çalışmaların amaçları, örneklem grubuna, veri toplama araçları, verilerin analizi, bulguları, sonuçları ve önerileri yönünden incelenmesini kapsamaktadır.

Tablo 1. literatürde ülkemizde Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili olarak yürütülmüş ulaşılabilen çalışmaların amaçlarına göre sınıflandırılmasını özetlemektedir.

Tablo 1. Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Göre Sınıflandırılması

Amaçlar	Çalışmalar	Frekans
Öğrenme stillerinin cinsiyetle ilişkisini belirlemek	Ateş ve Altun (2008); Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Ekici (2013); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Karademir ve Tezel (2010); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Koçakoğlu (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Tuna (2008); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Yenice (2012)	23
Öğrenme stillerini belirlemek	Ateş ve Altun (2008); Bahar ve Sülün (2011); Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Güven ve Kürüm (2007); Karademir ve Tezel (2010); Kazu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Baykara Pehlivan (2010); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Tuna (2008), Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Zengin ve Alşahan (2011);	20

Öğrenme stillerinin sınıf düzeyi ile ilişkisini belirlemek	Ateş ve Altun (2008); Can (2011); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Deniz (2011); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Karademir ve Tezel (2010); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Koçyiğit (2011); Özdemir ve Kesten (2012); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Tuna (2008); Yenice (2012)	14
Öğrenme stillerinin öğrenim görülen program/okul türüne göre ilişkisini belirlemek	Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012), Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Mutlu (2008); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Zengin ve Alşahan (2011)	10
Öğrenme stillerinin akademik başarı ile ilişkisini belirlemek	Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Deniz (2011); Ekici (2013); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009)	10
Öğrenme stillerinin mezun olunan lise türü ile ilişkisini belirlemek	Çiğdem ve Memiş (2011); Karademir ve Tezel (2010); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Demir (2008); Zengin ve Alşahan (2011)	5
Öğrenme stillerinin yaş ile ilişkisini belirlemek	Can (2011); Özdemir ve Kesten (2012); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013)	3
Öğrenme stillerinin öğretmenlik mesleğine tutumlarına ilişkisini incelemek	Çiğdem ve Memiş (2011); Denizoğlu (2008); Baykara Pehlivan (2010)	3
Öğrenme stillerinin öğrenim görülen öğretim türü(birinci/ikinci öğretim) ile ilişkisini belirlemek	Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Demir (2006)	3
Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek	Güven ve Kürüm (2008); Tümkaya (2011); Yenice (2012)	3
Öğrenme stilleri ile öz yeterlilik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamak	Denizoğlu (2008); Köse (2010)	2
Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları/stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak	Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Köse (2010)	2
Öğrenme stillerinin öğrenme şekli ile ilişkisini belirlemek	Can (2011)	1
Öğrenme stillerine göre derse karşı tutumlarını incelemek	Peker ve Mirasyedioğlu (2008)	1
Öğrenme stilleri ile bilişsel farkındalık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek	Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013)	1
Öğrenme stillerinin öğrenim alanları ile ilişkisini ortaya çıkarmak	Demir (2008)	1
Öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek	Deniz (2013)	1
Öğrenme stillerine göre öğrenme etkinliklerine yönelik tercihleri arasındaki	Özgen ve Alkan (2011)	1

ilişkiyi açıklamak		
Beyin temelli öğrenmenin farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin akademik başarılarına etkisini incelemek	Duman (2010)	1
Öğrenme stillerinin duygusal zekâ düzeyine etkisini incelemek	Emir ve Kaplan Sayı (2013)	1
Kolb'un Öğrenme Kuramına dayalı eğitimin başarıya, derse yönelik tutuma ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini belirlemek	Evin Gencel (2008)	1
Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak	Güven (2004)	1
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek	Karakış (2006)	1
Öğrenme stillerine göre ders öğretimine yönelik kaygılarını belirlemek	Peker (2009)	1
Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayalı eğitimin, derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini belirlemek	Evin Gencel (2008)	1

Tablo 1. incelendiğinde ülkemizde Kolb'un öğrenme stillerini temel alarak yürütülen çalışmaların daha çok öğrenme stillerinin bireylerin cinsiyetleri ile ilişkisinin belirlenmesi (N=23), bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesi (N=20), öğrenme stillerinin bireylerin sınıf düzeyleri ile ilişkisinin ortaya konulması (N=14), bireylerin öğrenim gördüğü program/okul türüyle ilişkisinin açığa çıkarılması (N=10) ya da öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları ile ilişkisinin belirlenmesi (N=10) amacıyla yapıldığı görülmektedir. Bunların yanında bireylerin mezun oldukları lise türlerinin, yaşlarının, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının, eleştirel düşünme eğilimlerinin, öz yeterlilik inançlarının, ders çalışma alışkanlıkları/stratejilerinin öğrenme stilleri ile ilişkisinin ortaya çıkarılması amacıyla da çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 2. ülkemizde Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili olarak yürütülen çalışmaların örneklem gruplarının, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ve çalışmalarda toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemlerin dağılımlarını sergilemektedir.

Tablo 2. Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Örneklem Grubuna, Veri Toplama Araçlarına ve Verilerin Analizine Göre Sınıflandırılması

Örneklem Grubu	Çalışmalar	Frekans
Öğretmen Adayları/Üniversite Öğrencileri	Ateş ve Altun (2008); Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Deniz (2013); Denizoğlu (2008); Duman (2010); Ekici (2013); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Güven ve Kürüm (2008); Karademir ve Tezel (2010); Karakış (2006); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kuzu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Köse (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Özgen ve Alkan (2011); Baykara Pehlivan (2010); Peker ve Mirasyedioğlu (2008); Peker (2009); Tuna (2008); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Yenice (2012); Zengin ve Alşahan (2011)/ Karakış (2006); Koçyiğit (2011); Tümkaya (2011),	35/3
Lise Öğrencileri	Güven (2004); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013)	3
İlkokul/Ortaokul Öğrencileri	/Emir ve Kaplan Sayı (2013); Evin Gencil (2008); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009)	-/3
Veri Toplama Araçları		
Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri	Ateş ve Altun (2008); Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Deniz (2013); Denizoğlu (2008); Duman (2010); Ekici (2013); Emir ve Kaplan Sayı (2013); Erdoğan (2008); Evin Gencil (2008); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Güven ve Kürüm (2008); Güven (2004); Karademir ve Tezel (2010); Karakış (2006); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Kuzu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Köse (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Özgen ve Alkan (2011) ; Baykara Pehlivan (2010); Peker ve Mirasyedioğlu (2008); Peker (2009); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Tuna (2008); Tümkaya (2011); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Yenice (2012); Zengin ve Alşahan (2011)	42
Öğrenci Demografik Değişkenler Formu/Kişi Bilgi Formu	Ateş ve Altun (2008); Duman (2010); Emir ve Kaplan Sayı (2013); Güven ve Kürüm (2007); Güven (2004); Karademir ve Tezel (2010); Karakış (2006); Tümkaya (2011); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009)	9
Tutum Ölçeği	Denizoğlu (2008); Evin Gencil (2008); Peker ve Mirasyedioğlu (2008)	3

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği/Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği	Güven (2004)/ Karakış (2006); Köse (2010)	1/2
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Çiğdem ve Memiş (2011); Baykara Pehlivan (2010)	2
Başarı Testi	Duman (2010); Evin Gencil (2008)	2
Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği	Denizoğlu (2008); Köse (2010)	2
Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri	Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Köse (2010)	2
Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	Güven ve Kürüm (2008); Tümkaya (2011); Yenice (2012)	2
Duygusal Zekâ Ölçeği	Emir ve Kaplan Sayı (2013)	1
Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Stilleri Çalışma Süreci Anketi	Deniz (2013)	1
Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği	Ekici (2013)	1
Bilişsel Farkındalık Ölçeği	Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013)	1
Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Tercih Ölçeği	Özgen ve Alkan (2011)	1
Kaygı Ölçeği	Peker (2009)	1
Görüşmeler	Özgen ve Alkan (2011)	1
Verilerin Analizi		
Ki-Kare Testi	Ateş ve Altun (2008); Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Denizoğlu (2008); Ekici (2013); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Güven (2004); Karademir ve Tezel (2010); Karakış (2006); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Kuzu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Köse (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Baykara Pehlivan (2010); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Tümkaya (2011); Yenice (2012)	30
Frekans ve Yüzde Hesaplamaları (Tanımlayıcı İstatistikler)	Ateş ve Altun (2008); Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Duman (2010); Erdoğan (2008); Evin Gencil (2008); Gürsoy (2008); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Kuzu (2010); Köse (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Baykara Pehlivan (2010); Peker ve Mirasyedioğlu (2008); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Tümkaya (2011);	24

	Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Yenice (2012); Zengin ve Alşahan (2011)	
ANOVA/Kruskal Wallis H Testi	Bahar , Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Deniz (2011); Denizoğlu (2008); Emir ve Kaplan Sayı (2013); Erdoğan (2008); Evin Gencil (2008); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2007); Güven ve Kürüm (2008); Güven (2004); Karakış (2006); Köse (2010); Baykara Pehlivan (2010); Peker ve Mirasyedioğlu (2008); Peker (2009); Tuna (2008); Tümkaya (2011); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Yenice (2012); Zengin ve Alşahan (2011)/Duman (2010); Özgen ve Alkan (2011)	22/2
Bağımsız t- Testi/Man Whitney U Testi	Çiğdem ve Memiş (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Denizoğlu (2008); Erdoğan (2008); Evin Gencil (2008); Güven ve Kürüm (2007); Güven (2004); Karademir ve Tezel (2010); Karakış (2006); Tümkaya (2011); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Yenice (2012)/Duman (2010)	12/1
Korelasyon Analizi	Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Deniz (2013); Denizoğlu (2008); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Köse (2010)	5
Regrasyon Analizi	Deniz (2013)	1

Tablo 2. incelendiğinde ülkemizde Kolb'un öğrenme stillerini temel alarak yürütülen çalışmalarda örneklem gruplarının üniversite öğrencilerinden seçildiğini ve üniversite öğrencileri içerisinde ise öğretmen adaylarının (N=35) seçildiği görülmektedir. Bunun yanında lisede (N=3) ve ortaokulda (N=3) öğrenim gören öğrencilerin de örneklem grubu olarak seçilmesine rağmen, ilkokul öğrencilerinin incelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak seçilmediği görülmektedir.

Tablo 2.'de görüldüğü gibi çalışmaların tamamında Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılırken (N=42), bunun yanında Öğrenci Demografik Değişkenler Formu/Kişi Bilgi Formu'ndan (N=9) önemli ölçüde yararlanıldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.'nin incelenmesi sonucunda ülkemizde yürütülen çalışmalarda elde edilen verilerin analizinde en fazla Ki-Kare Testinden (N=30) yararlanıldığı, bunun yanında ise frekans ve yüzde hesaplarından (N=24), Anova Testinden (N=22) ve Bağımsız t- Testinden (N=12) önemli ölçüde yararlanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 3. ülkemizde yürütülmüş çalışmaların bulgularının dağılımlarını özetlemektedir.

Tablo 3. Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Bulgularına Göre Sınıflandırılması

Bulgular	Çalışmalar	Frekans
Örneklemin en fazla sahip olduğu öğrenme stili (Ayrıştırıran/Değiştiren/Özümseyen/Yerleştiren)	Ateş ve Altun (2008); Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir (2006); Demir (2008); Denizoğlu (2008); Koçakoğlu (2010); Köse (2010); Baykara Pehlivan (2010); Peker (2009); Zengin ve Alşahan (2011) / Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Ekici (2013); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009) / Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Deniz (2011); Gürsoy (2008); Güven ve Kürüm (2008); Güven (2004); Karademir ve Tezel (2010); Karakış (2006); Kazu (2010); Koçyiğit (2011); Duman (2010); Güven ve Kürüm (2007); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Peker ve Mirasyedioğlu (2008); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Tuna (2008); Tümkaya (2011); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009)/...	12/3/20/-
Öğrenme stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Çaycı ve Ünal (2007); Çiğdem ve Memiş (2011); Ekici (2013); Güven ve Kürüm (2007); Güven (2004)/Ateş ve Altun (2008); Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Can (2011); Çelik ve Şahin (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Denizoğlu (2008); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Karademir ve Tezel (2010); Karakış (2006); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Kazu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Köse (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Tuna (2008); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Yenice (2012)	5/25
Öğrenme stili ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Ateş ve Altun (2008); Can (2011); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013);Güven ve Kürüm (2007); Karademir ve Tezel (2010); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Kazu (2010); Koçyiğit (2011); Köse (2010); Özdemir ve Kesten (2012); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009)/ Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Deniz (2011); Tuna (2008); Yenice (2012)	14/4

Öğrencilerin kayıtlı olduğu program türüne veya okul türüne göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Güven ve Kürüm (2007)/Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Karakış (2006); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kuzu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Mutlu (2008); Baykara Pehlivan (2010); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Zengin ve Alşahan (2011)	3/12
Öğrenme stili ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Güven ve Kürüm (2007); Güven (2004); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009)/Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Deniz (2011); Ekici (2013); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012)	3/8
Öğrenme stilleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Demir (2008) / Çiğdem ve Memiş (2011); Karademir ve Tezel (2010); Kuzu (2010); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Zengin ve Alşahan (2011)	1/5
Öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretim türüne (birinci/ikinci öğretim) göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Demir (2006)/ Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Baykara Pehlivan (2010)	1/3
Öğrenme stilleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Özdemir ve Kesten (2012)/ Can (2011); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Yenice (2012)	1/3
Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık vardır/yoktur	Güven ve Kürüm (2008); Tümkaya (2011), Yenice (2012)/	3/-
Öğrenme stillerine göre öğrenme stratejileri belirli düzeyde farklılık göstermektedir/göstermemektedir	Güven (2004); Karakış (2006); Köse (2010)/	3/-
Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları/stratejileri arasında anlamlı ilişkilere sahiptir/sahip değildir	Deniz (2013); Köse (2010)/	2/-
Öğrenme stilleri ile öz-yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Denizoğlu (2008); Köse (2010)/	2/-
Bireylerin öğrenme stillerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Çiğdem ve Memiş (2011)/ Baykara Pehlivan (2010)	1/1
Öğrenme stilleri ile öğrenme alanları(sayısal, sözel, eşit ağırlık)arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	/Demir (2008)	-/1
Öğrenme stilleri ile öğretime yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Denizoğlu (2008)/	1/-

Öğrenme stilleri ile derse yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Peker ve Mirasyedioğlu (2008)/	1/-
Beyin temelli öğrenmenin etkin olduğu ortamda farklı öğrenme stillerine sahip öğrenci gruplarının başarıları arasında anlamlı farklılık vardır/yoktur	Duman (2010)	1/-
Duygusal zekâ puanları öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermektedir/göstermemektedir	Emir ve Kaplan Sayı (2013)/	1/-
Kolb'un Öğrenme Kuramına dayalı eğitim başarıyı, derse yönelik tutumu ve öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır/azaltmaktadır	Evin Gencel (2008)/	1/-
Öğrenme stilleri ile öğrenme şekli arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	/ Can (2011)	-/1
Ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	/ Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012)	-/1
Öğrenme stilleri ile bilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013)/	1/-
Öğrenme stillerine göre öğrenme etkinliklerini tercih etme durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	/Özgen ve Alkan (2011)	-/1
Der öğretimi kaygısı ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Peker (2009)/	1/-

Tablo 3. incelendiğinde ülkemizde Kolb'un öğrenme stillerini temel alarak yürütülen çalışmaların, bireylerin çoğunlukla en fazla Özümseyen (N=20) ve Ayırıştırıcı (N=12) öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar çoğunlukla öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını (N=25) göstermektedir.

Tablo 3.'e göre incelenen çalışmalarda çoğunlukla öğrenme stilleri ile öğrenim görülen sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (N=14) ifade edilmesine rağmen, bireylerin kayıtlı olduğu program türüne veya okul türüne göre öğrenme stillerinin arasında anlamlı bir ilişki olmadığı (N=12) ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanında öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında (N=8) ve öğrenme stilleri ile mezun olunan lise türü arasında genellikle (N=5) anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Tablo 3. ülkemizde yürütülmüş çalışmalarda öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında (N=3), öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında (N=3), öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları/stratejileri arasında (N=2) anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. ülkemizde yürütülmüş çalışmaların sonuçlarının dağılımlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Sınıflandırılması

Sonuçlar	Çalışmalar	Frekans
Öğrenmede öğrencilerin tercihleri ve öncelikleri cinsiyete göre değişmektedir/değişmemektedir	Çaycı ve Ünal (2007); Çiğdem ve Memiş (2011), Ekici (2013); Güven ve Kürüm (2007); Güven (2004);/ Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Çelik ve Şahin (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Demir (2006); Demir (2008); Denizoğlu (2008); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Karakış (2006); Koçyiğit (2011); Yenice (2012); Ateş ve Altun (2008); Bahar ve Sülün (2011); Can (2011); Çelik ve Şahin (2011); Demir (2008); Deniz (2011); Karademir ve Tezel (2010); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Kuzu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Köse (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Tuna (2008); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009)	5/29
Öğrenme stilleri sınıf düzeyi değişkeninden (öğretim süreci boyunca) etkilenmektedir/etkilenmemektedir	Ateş ve Altun (2008); Can (2011); Çelik ve Şahin (2011); Kuzu (2010); Güven ve Kürüm (2007); Özdemir ve Kesten (2012); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009)/ Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Deniz (2011); Karademir ve Tezel (2010); Koçyiğit (2011); Tuna (2008); Yenice (2012)	8/6
Öğrenme stilleri akademik başarıyı etkilemektedir/etkilememektedir	Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Güven ve Kürüm (2007)/Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Bahar ve Sülün (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Deniz (2011); Ekici (2013); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012)	2/8
Farklı eğitim basamaklarındaki öğrenciler benzer öğrenme stillerine ve tercihlerine sahiptir/sahip değildirler	Karakış (2006); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Kuzu (2010); Koçakoğlu (2010); Koçyiğit (2011); Baykara Pehlivan (2010) Şengül, Katrancı ve Bozkuş(2013)/	7/-
Öğrenme stilleri mezun olunan lise türünü etkilemektedir/etkilememektedir	Demir (2008) / Çiğdem ve Memiş (2011); Karademir ve Tezel (2010); Kuzu (2010); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Zengin ve Alşahan (2011)	1/5
Öğrenme stilleri öğrenim görülen branşların belirlenmesinde önemli etkiye sahip değildir	Karakış (2006); Koçyiğit (2011); Mutlu (2008), Şengül, Katrancı ve Bozkuş(2013)	4

Öğrenme stilleri kayıtlı olunan öğretim türü değişkeninden etkilenmektedir/etkilenmemektedir	Güven ve Kürüm (2008)/Can (2011); Kazu (2010); Zengin ve Alşahan (2011)	1/3
Öğrenme stilleri yaş değişkeninden etkilenmektedir/etkilenmemektedir	Özdemir ve Kesten (2012)/ Can (2011); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013); Yenice (2012)	1/3
Öğretim faaliyetleri belli bir öğrenme stiline sahip öğrenci grubunun başarılı olmasını destekler niteliktedir/nitelikte değildir	/Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Çelik ve Şahin (2011)	-/3
Öğrenme stilleri eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemektedir/etkilememektedir	Güven ve Kürüm (2008); Tümkaya (2011); Yenice (2012) /	3/-
Öğrenme stilleri öğretmenlik mesleğine karşı tutumları etkilemektedir/etkilememektedir	Çiğdem ve Memiş (2011); Denizoğlu (2008) / Baykara Pehlivan (2010)	2/1
Öğrenme stilleri kayıtlı olunan program türüne veya okul türüne göre değişmektedir/değişmemektedir	Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Şengül, Katrancı ve Bozkuş (2013)/ Koçyiğit (2011)	2/1
Öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretim türüne (birinci/ikinci öğretim) göre öğrenme stillerini etkilemektedir/etkilememektedir	Demir (2006)/ Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007)	1/2
Öğrenme stilleri belli bir stilde yoğunlaşmasına rağmen diğer öğrenme stillerine de dağılmaktadır.	Deniz (2011); Peker (2009)	2
Öğrenme stilleri öğrenme stratejilerinden belirli türdeki stratejileri etkilemektedir/etkilememektedir	Güven (2004); Köse (2010)/	2/-
Öğrenme stilleri öz-yeterliliği etkilemektedir/etkilememektedir	Denizoğlu (2008); Köse (2010)/	2/-
Öğrenme stilleri ders çalışma alışkanlıklarını etkilemektedir/etkilememektedir	Köse (2010)/Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012)	1/1
Öğretim etkinlikleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun olarak yürütülmektedir/yürütülmemektedir	Bahar ve Sülün (2011)/	1/-
Öğrenme alanları(sayı, sözel, eğiş ağırlık) öğrenme stillerinden etkilenmektedir/etkilenmemektedir	Demir (2008)/	1/-
Öğrenme stillerinin çalışma alışkanlıklarının derin ve yüzeysel alt boyutlarının önemli yordayıcılarıdır	Deniz (2013)	1
Beyin temelli öğrenme farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarılarını artırmaktadır	Duman (2010)	1

Öğrenme Stilleri duygusal zekâyı etkilemektedir	Emir ve Kaplan Sayı (2013)	1
Kolb'un Öğrenme Kuramına dayalı eğitimin başarıyı, derse yönelik tutumu ve öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir	Evin Gencel (2008)	1
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler kendi öğrenmelerinin farkında ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilecek düzeydedir	Karakış (2006)	1
Öğrenme stillerine göre tasarlanmış öğretim öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir	Peker ve Mirasyedioğlu (2008)	1
Öğrenme stilleri öğrenme şekillerini etkilemektedir/etkilememektedir	/Can (2011)	-1
Öğrenme stilleri bireyin bilişsel farkındalıklarını etkilemektedir/etkilememektedir	Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013)/	1/-
Farklı öğrenme stillerine sahip bireyler öğrenme etkinliklerini benzer düzeyde etkili bulmakta ve tercih etmektedirler	Özgen ve Alkan (2011)	1
Öğrenme stilleri ders öğretimi kaygısını etkilemektedir/etkilememektedir	Peker (2009)	1/-

Tablo 4.'e göre incelenen çalışmaların çoğunluğunun öğrencilerin öğrenmede tercihleri ve önceliklerinin cinsiyete göre değişmediği (N=29) sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Bunun yanında incelenen çalışmaların genellikle öğrenme stillerinin bireylerin sınıf düzeyine göre değiştiği (N=8) veya farklı eğitim basamaklarında öğrencilerin farklı öğrenme stillerinde gruplandığı (N=7) görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda öğrenme stillerinin bireylerin akademik başarıları (N=7) üzerinde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Ülkemizde yapılan çalışmalarda elde edilen çalışmaların sonuçlarında yola çıkarak ortaya atılan önerileri özetlemektedir.

Tablo 5. Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Dayalı Önerilerin Sınıflandırılması

Öneriler	Çalışmalar	Frekans
Öğretimde farklı öğrenme ortamları veya çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir	Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009); Can (2011); Çaycı ve Ünal (2007); Çelik ve Şahin (2011); Çiğdem ve Memiş (2011); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2011); Deniz (2013); Denizoğlu (2008); Duman (2010); Emir ve Kaplan Sayı (2013); Erdoğan (2008); Gürsoy (2008); Güven (2004); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Kuzu (2010); Koçyiğit (2011); Güven ve Kürüm (2007); Köse (2010); Mutlu (2008); Özdemir ve Kesten (2012); Özgen ve Alkan (2011); Baykara Pehlivan (2010); Peker ve Mirasyedioğlu (2008); Peker (2009); Tuna (2008); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009)	28
Öğrenme stillerine yönelik hizmet içi eğitim programı hazırlanabilir	Çelik ve Şahin (2011); Karakış (2006); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Mutlu (2008)	4
Öğretimde teorik bilginin yanında pratiğe dönük uygulamalar yapılabilir.	Ateş ve Altun (2008)	1
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerim bulunduğu öğretim ortamında eleştirel düşünme becerileri dikkate alınmalıdır	Tümkiye (2011); Yenice (2012)	2
Kolb'un Öğrenme Kuramına dayalı eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenmelidir	Evin Gencil (2008); Peker (2009)	2
Öğretim ortamları beyin temelli öğrenme yaklaşımı ile düzenlenebilir	Duman (2010)	2
Öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl kullanabileceklerine yönelik uygulamalar yapılabilir	Güven ve Kürüm (2008)	1
Öğrenme stilleri dikkate alınarak öğrenciler mesleklere yönlendirilmelidir	Güven (2004)	1
Öğrenme stilleri mesleki yaşantıda kullanılabileceğinden öğrenme stilleri ile ilgili izlenmesi gereken çeşitli yollar öğrencilere verilmelidir	Karademir ve Tezel (2010)	1
Öğrencileri öğrenme stillerinin belirlenmesi ile öğretim yaklaşımları düzenlenebilir	Koçakoğlu (2010)	1
Belirtilmemiş	Bahar ve Sülün (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Ekici (2013); Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012); Zengin ve Alşahan (2011)	5

Tablo 5.'e göre yürütülen çalışmaların sonuçlarına göre yapılan önerilerde en çok öğretimde farklı öğrenme ortamları veya çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılabileceği (N=28) önerisinde bulunulmuştur. Bunun yanında öğrenme stillerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanabileceği (N=4) önerisi de ortaya atılmıştır.

Tablo 6. ülkemizde yürütülen çalışmalarda ileriye dönük yürütülebilecek çalışmalar için yapılmış önerileri sergilemektedir.

Tablo 6. Türkiye'de Yapılan Çalışmaların İleride Yürütülebilecek Çalışmalar İçin Yapılan Önerilerinin Sınıflandırılması

Öneriler	Çalışmalar	Frekans
Farklı örneklem gruplarının öğrenme stillerinin karşılaştırılması	Çelik ve Şahin (2011); Ekici (2013); Karakış (2006); Köse (2010); Mutlu (2008); Baykara Pehlivan (2010); Kazu (2010); Güven ve Kürüm (2007); Yenice (2012)	9
Farklı örneklem grupları arasında öz-yeterlilik inançları ve tutumlarına yönelik öğrenme stilleri ile ilişkinin incelenmesi	Denizoğlu (2008); Gürsoy (2008), Köse (2010); Baykara Pehlivan (2010)	4
Öğrenme stillerinin doğrudan belirlenmesi için gözleme dayalı araştırmaların yapılması	Deniz (2011); Erdoğan (2008)	2
Farklı öğretim faaliyetleri yürütmenin farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin öğrenmelerine etkisi	Bahar ve Sülün (2011); Özgen ve Alkan (2011)	1
Öğrenme Stilinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, program türü,) göre incelenmesi	Çaycı ve Ünal (2007)	1
Öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretim ortamlarının başarıya etkisinin incelenmesi	Çaycı ve Ünal (2007)	1
Öğrenme tercihlerinin, Kolb'un öğrenme yollarına göre incelenmesi	Ateş ve Altun (2008)	1
Öğrencilerin kayıtlı olduğu programa göre baskın öğrenme stillerinin diğer çalışmalardan farklı olma sebebinin araştırılması	Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009)	1
Kolb'un Öğrenme Kuramına dayalı eğitimin farklı eğitim düzeylerindeki etkisinin incelenmesi	Evin Gencil (2008)	1
Öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin öğretildiği ve bunun öğrenme üzerinde etkisinin deneysel olarak incelenmesi	Güven (2004)	1
Örneklem grubunun ders çalıştıkları ortam ve çalışma sürelerinin öğrenme stillerine göre incelenmesi	Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012)	1

Öğrenme stili'nin farklı değişkenler üzerinde etkisinin incelenmesi(okul türü, akademik başarı, tutum vb.)	Şengül, Katrancı ve Bozkuş(2013)	1
Eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin farklı örneklem grupları üzerinde incelenmesi	Güven ve Kürüm (2008)	1
Öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri program, sınıf düzeyi ve akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi	Güven ve Kürüm (2008)	1
Farklı programlarda öğrenim gören bireylerinin öğrenme stillerine göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının karşılaştırılması	Çiğdem ve Memiş (2011);	1
Öğrenme stilleri ile nedensel yüklemeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek çalışmaların yapılması	Koçyiğit (2011),	1
Belirtilmemiş	Can (2011); Demir ve Erginsoy Osmanoğlu (2013); Demir (2006); Demir (2008); Deniz (2013); Duman (2010); Emir ve Kaplan Sayı (2013); Karademir ve Tezel (2010); Kaya, Özabacı ve Tezel (2009); Koçakoğlu (2010); Özdemir ve Kesten (2012); Peker ve Mirasyedioğlu (2008); Peker (2009); Tuna (2008); Tümkaya (2011); Uçak, Kanmaz ve Bengiç (2009); Zengin ve Alşahan (2011)	17

Tablo 6.'ya göre ülkemizde yürütülen çalışmalarda en fazla farklı örneklem gruplarının öğrenme stillerinin karşılaştırılması (N=9) önerisi ortaya atılmıştır. Ancak incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğu ise ileri dönük olarak yürütülebilecek çalışmalara yönelik herhangi bir öneride bulunmamıştır (N=17).

2.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümü literatürde yurt dışında yürütülen çalışmaların amaçları, örneklem grubuna, veri toplama araçları, verilerin analizi, bulguları, sonuçları ve önerileri yönünden incelenmesini kapsamaktadır.

Tablo 7. literatürde yurt dışında Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili olarak yürütülmüş ulaşılabilen çalışmaların amaçlarına göre sınıflandırılmasını özetlemektedir.

Tablo 7. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Göre Sınıflandırılması

Amaçlar	Çalışmalar	Frekans
Öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisini incelemek	Davies, Rutledge ve Davies (1997); Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Contessa Ciardiello and Perlman (2005);Cano-Garcia ve Hughes (2000)	4
Öğrenme stillerini belirlemek	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003); French, Cosgriff ve Brown (2007); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	3
Öğrenme stilleri ile eğitim hizmetleri/öğretim ortamları/öğrenme araçları tercihleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak	Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Gardner ve Korth (1998)	3
Öğrenme stillerinin cinsiyetle ilişkisini incelemek	Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	2
Problem tabanlı öğrenme öncesinde ve sonrasında öğrenme stillerini karşılaştırmak	Baker, Pesut ve Fisher (2007)	1
Gelecekteki öğretim faaliyetlerine ışık tutmak	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003)	1
Öğrenme stillerinin iletişim becerilerine etkisini incelemek	Davies, Rutledge ve Davies (1997)	1
Öğrencilerin, stajyerlerin ve öğretim elemanlarının öğrenme stillerini karşılaştırmak	Engels ve Gara(2010)	1
Farklı öğrenme stiline sahip bireylerin grup çalışmasına karşı tutumlarını incelemek	Gardner ve Korth (1998)	1
Öğrenme stillerinin düşünme stilleri ile ilişkisini incelemek	Cano-Garcia ve Hughes (2000)	1
Öğrenme stillerinin yaşla ilişkisini ortaya koymak	Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	1
Öğrenme stillerinin öğrenim görülen programla ilişkisini ortaya koymak	Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	1

Tablo 7.'ye göre yurt dışında yürütülmüş olan incelenen çalışmaların en fazla öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisinin incelenmesi (N=4), bireylerini öğrenme stillerinin belirlenmesi (N=3) ve bireylerin öğrenme stillerine göre eğitim hizmetleri/öğretim ortamları/öğrenme araçları tercihleri arasındaki ilişkinin ortaya konması (N=3) amacıyla yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Yurt dışında Kolb'un öğrenme stilleri ile ilgili olarak yürütülen çalışmaların örneklem gruplarının, çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ve çalışmalarda toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemlerin dağılımlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Örneklem Grubuna, Veri Toplama Araçlarına ve Verilerin Analizine Göre Sınıflandırılması

Örneklem Grubu	Çalışmalar	Frekans
Üniversite Öğrencileri	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003); Baker, Pesut ve Fisher (2007); Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Davies, Rutledge ve Davies (1997); Engels ve Gara(2010); French, Cosgriff ve Brown (2007); Gardner ve Korth (1998); Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Contessa Ciardiello and Perlman (2005); Cano-Garcia ve Hughes (2000); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	12
Lise Öğrencileri		-
İlkokul/Ortaokul Öğrencileri		-
Diğer	Engels ve Gara(2010)	1
Veri Toplama Araçları		
Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003); Baker, Pesut ve Fisher (2007); Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Davies, Rutledge ve Davies (1997); Engels ve Gara(2010); French, Cosgriff ve Brown (2007); Gardner ve Korth (1998); Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Contessa Ciardiello and Perlman (2005); Cano-Garcia ve Hughes (2000); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	12
Öğrenci Demografik Değişkenler Formu/Kişi Bilgi Formu	Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	2
İletişim Becerileri Anketi	Davies, Rutledge ve Davies (1997)	1
Tutum Ölçeği	Gardner ve Korth (1998)	1
Başarı Testi	Contessa Ciardiello and Perlman (2005)	1
Düşünme Stilleri Ölçeği	Cano-Garcia ve Hughes (2000)	1
Öğrenme Stili İndeksi	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003)	1
Bilişsel Stiller Analizi	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003)	1
VARK Anketi	French, Cosgriff ve Brown (2007)	1

Verilerin Analizi		
Frekans ve Yüzde Hesaplamaları, (Tanımlayıcı İstatistikler)	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003); Baker, Pesut ve Fisher (2007); Buch ve Bartley (2002); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	4
Ki-Kare Testi	Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Cano-Garcia ve Hughes (2000)	3
ANOVA/Kruskal Wallis H Testi	Davies, Rutledge ve Davies (1997); Gardner ve Korth (1998); Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008)	3
Korelasyon Analizi	Baker, Pesut ve Fisher (2007); French, Cosgriff ve Brown (2007)	2
Bağımsız t- Testi/Man Whitney U Testi	Buch ve Bartley (2002)/ Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003)	1/1
İki Örneklem Z testi	Engels ve Gara(2010)	1
Kanonik Korelasyon Analizi	Cano-Garcia ve Hughes (2000)	1

Tablo 8.'e göre yurt dışında yürütülen çalışmalarda örneklem gruplarının üniversite öğrencilerinden (N=12) oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yürütülen bu çalışmalarda ise lise, ortaokulda ve ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin örneklem grubu olarak belirlenmediği görülmektedir.

Tablo 8. incelendiğinde çalışmaların tamamında Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılırken (N=12), bunun yanında Öğrenci Demografik Değişkenler Formu/Kişi Bilgi Formu'ndan (N=2) da yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 8.'nin incelenmesi sonucunda ülkemizde yürütülen çalışmalarda elde edilen verilerin analizinde en fazla frekans ve yüzde hesaplarından (N=4) yararlanıldığı, bunun yanında ise ki-kare testinden (N=3), Anova Testinden (N=3) ve korelasyon analizinden (N=2) önemli ölçüde yararlanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 9. yurt dışında Kolb'un öğrenme stillerine dayalı olarak yürütülmüş çalışmaların bulgularının dağılımlarını özetlemektedir.

Tablo 9. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Bulgularına Göre Sınıflandırılması

Bulgular	Çalışmalar	Frekans
Örneklemin en fazla sahip olduğu öğrenme stili (Ayrıştırıcı/Değiştiren/Özümseyen/Yerleştiren)	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Engels ve Gara(2010); Contessa Ciardiello and Perlman (2005) / French, Cosgriff ve Brown (2007) / Davies, Rutledge ve Davies (1997); Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996) / Buch ve Bartley (2002); Gardner ve Korth (1998)	4/1/3/2
Öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Davies, Rutledge ve Davies (1997); Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Contessa Ciardiello and Perlman (2005); Cano-Garcia ve Hughes (2000)/	4/-
Öğrenme stilleri ile eğitim hizmetleri/öğretim ortamları/öğrenme araçları tercihleri arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Gardner ve Korth (1998)/	3/-
Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)/Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008)	1/1
Problem tabanlı öğrenme sonucunda öğrenme döngüsündeki değişim belli düzeyde anlamlıdır/anlamlı değildir	Baker, Pesut ve Fisher (2007)/	1/-
Öğrenme stilleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	Davies, Rutledge ve Davies (1997)/	1/-
Öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur	/ Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003)	-/1
Öğrenciler, stajyerler ve öğretim elemanlarının öğrenme stilleri arasında belirli düzeyde anlamlı farklılık vardır/yoktur	Engels ve Gara(2010)/	1/-
Öğretim tercihleri ve bilgiyi işleme şekilleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir korelasyon vardır/yoktur	/ French, Cosgriff ve Brown (2007)	-/1
Farklı öğrenme stiline sahip bireylerin grup çalışmasına karşı tutumları arasında anlamlı farklılık vardır/yoktur	Gardner ve Korth (1998)/	1/-
Öğrenme stilleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı ilişki vardır/yoktur.	Cano-Garcia ve Hughes (2000)/	1/-
Öğrenme stilleri ile öğrenim görülen program arasında anlamlı bir ilişki	Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)/	1/-

vardır/yoktur		
Öğrenme stilleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki vardır/yoktur	Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)/	1/-

Tablo 9. incelendiğinde yurt dışında Kolb'un öğrenme stillerini temel alarak yürütülen çalışmaların, bireylerin çoğunlukla en fazla Ayrıştırıcı (N=4) ve Özümseyen (N=3) öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında (N=4), öğrenme stilleri ile eğitim hizmetleri/öğretim ortamları/öğrenme araçları tercihleri arasında (N=3) anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 10. yurt dışında yürütülmüş çalışmaların sonuçlarının dağılımlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 10. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Sınıflandırılması

Sonuçlar	Çalışmalar	Frekans
Öğrenme stilleri akademik başarıyı etkilemektedir/etkilememektedir	Davies, Rutledge ve Davies (1997); Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Contessa Ciardiello and Perlman (2005); Cano-Garcia ve Hughes (2000)/	4/-
Öğrenme stilleri öğrenme ortamlarını/öğretim hizmetlerini/öğrenme araçlarını tercihlerini etkilemektedir/etkilememektedir	Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Gardner ve Korth (1998)/	3/-
Cinsiyete göre öğrenme stilleri benzerlik göstermektedir/göstermemektedir	Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008)/ Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	1/1
Sınıf tabanlı öğretim tercihi tüm öğrenme stillerini destekler niteliktedir	Buch ve Bartley (2002)	1
Problem tabanlı öğrenme sonucunda öğrenme tercihleri değişirken öğrenme stilleri değişim göstermemektedir	Baker, Pesut ve Fisher (2007)	1
Sınıf düzeyi değiştikçe öğrenme stilleri dağılımları benzer özellik göstermektedir/göstermemektedir	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003)/	1/-
Öğrenme stilleri iletişim becerilerini etkilemektedir/etkilememektedir	Davies, Rutledge ve Davies (1997)/	1/-
Öğrenciler, stajyerler ve öğretim elemanlarının öğrenme stilleri önemli farklılıklar göstermektedir/göstermemektedir	Engels ve Gara(2010)/	1/-
Öğretim tercihlerinde ve bilgiyi işleme şekillerini öğrenme stilleri etkilemektedir/etkilememektedir	/French, Cosgriff ve Brown (2007)	-/1

Öğrenme stilleri bireylerin grup çalışmasına karşı tutumları etkilemektedir	Gardner ve Korth (1998)	1
Düşünme stilleri öğrenme stillerini etkilemektedir/ etkilememektedir	Cano-Garcia ve Hughes (2000)/	1/-
Öğrenme stilleri yaş değişkeninden etkilenmektedir/etkilenmemektedir	Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)/	1/-

Tablo 10.'a göre çalışmaların büyük çoğunluğunda öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilediği (N=4) ve öğrenme stillerinin öğrenme ortamları/öğretim hizmetleri/öğrenme araçları tercihlerini etkilediği (N=3) ifade edilmiştir.

Tablo 11. yurt dışında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayalı olarak ortaya atılan önerilerin dağılımını sergilemektedir.

Tablo 11. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Dayalı Önerilerin Sınıflandırılması

Öneriler	Çalışmalar	Frekans
Öğretimde farklı öğrenme ortamları veya çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir	Ashford, Shehab, Rhoads ve Court (2003); Davies, Rutledge ve Davies (1997); French, Cosgriff ve Brown (2007); Gardner ve Korth (1998); Contessa Ciardiello and Perlman (2005); Cano-Garcia ve Hughes (2000)	6
Öğretim ortamları öğrenme stillerine göre düzenlenmelidir	Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003); Engels ve Gara(2010)	3
Problem tabanlı öğretim ve yaşantısal öğrenme kuramı öğretimde birlikte kullanılabilir	Baker, Pesut ve Fisher (2007)	1
Belirtilmemiş	Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	2

Tablo 11.'a göre yapılan çalışmalar da en fazla öğretimde farklı öğrenme ortamları veya çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilceği (N=6) belirtilmekle birlikte, öğretim ortamlarının öğrenme stillerine göre düzenlenmesi önerisi de (N=3) ön plana çıkmaktadır.

Tablo 12. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ileride yürütülebilecek çalışmalara yönelik yapılan önerileri özetlemektedir.

Tablo 12. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların İleride Yürütülebilecek Çalışmalar İçin Yapılan Önerilerinin Sınıflandırılması

Öneriler	Çalışmalar	Frekans
Öğrenme ortamları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin geniş bir örneklem grubunda incelenmesi	Buch ve Bartley (2002); Buerck, Malmstrom ve Peppers (2003)	3
Daha büyük bir örneklem grubunun öğrenme stillerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması	Hargrove, Wheatland, Ding ve Brown (2008); Contessa Ciardiello and Perlman (2005)	2
Eğitim sürecinin öğrenme stilleri üzerindeki etkisinin incelenmesi	French, Cosgriff ve Brown (2007)	1
Problem tabanlı öğretimin öğrenme stillerine etkisinin incelenmesi	Baker, Pesut ve Fisher (2007)	1
Öğrenme stillerinin kültürel bağlamlarla ilişkisinin araştırılması	Gunawardena, Jayatilleke ve Lekamge (1996)	1
Belirtilmemiş	Davies, Rutledge ve Davies (1997); Engels ve Gara(2010); Gardner ve Korth (1998); Cano-Garcia ve Hughes (2000)	4

Tablo 12.'ye göre öğrenme ortamları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin geniş bir örneklem grubu üzerinde incelenmesi (N=3) ve yapılmış çalışmalara benzer olarak daha büyük örneklem gruplarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması (N=2) önerileri ön plana çıkmaktadır. Öte yandan incelenen çalışmaların büyük çoğunluğu ileriye dönük olarak yürütülebilecek çalışmalar için herhangi bir öneride bulunmamıştır (N=4).

2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Literatür taraması sonucunda ülkemizde yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğrenme stilleri ile bireylerin cinsiyetleri arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi amacını taşıdığı görülürken, yurt dışında yürütülen çalışmaların çoğunlukla öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisini inceleme amacı taşıdığı belirlenmiştir.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında incelenen çalışmaların daha çok üniversite öğrenimi gören öğrenciler üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bunun sebebinin Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterinin belirli bir yaş düzeyi üzerinde uygulanabilmesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Literatürde hem yurt içinde hem de yurt dışında incelenen çalışmaların tamamı Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ile veri toplamanın yanında bu çalışmalarda en sık

olarak Öğrenci Demografik Değişkenler Formu/Kişi Bilgi Formu'ndan yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmalarda elde edilmiş verilerin daha çok Ki-kare Testi, Frekans ve Yüzde Hesaplamaları ve ANOVA Testlerinden yararlanılarak çözümlendiği görülmüştür.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgularda ülkemizde yürütülen çalışmalarda örneklem gruplarının en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülürken, yurt dışında yürütülen çalışmalarda örneklem gruplarının en fazla ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ülkemizde yapılan çalışmalarda öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkarken, yurt dışında yapılan çalışmalarda ise öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak ortaya çıkan sonuçlara göre ülkemizde yürütülen çalışmalarda öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilemediği, yurt dışında yürütülen çalışmalarda ise öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır.

İncelenen çalışmalarda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak öne sürülen önerilerde gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yürütülen çalışmalarda öğretimde farklı öğrenme ortamlarının veya çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim sırasında kullanılması ön plana çıkmıştır.

Literatür taraması sonucunda yukarıda açıklanan çalışmalara rastlanmasına rağmen öğretmenlerin öğrenme stillerinin öğretim etkinliklerini etkileme durumu, öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerin hangi öğrenme stillerine hitap ettiği ve belirlenen öğretim etkinliklerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yürütülmüş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yürütülen bu çalışma sayesinde öğrenme stillerinin öğretim etkinlikleri üzerindeki etkisi ve buna bağlı olarak öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farklılıklar veya benzerlikler ortaya konulabilecektir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın doğasına uygun olarak seçilen model, araştırmada yer alan örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma esnasındaki veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Doğası gereği nicel bir çalışma olan bu çalışmada betimsel araştırma modelinin survey (alan taraması) yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel araştırmalar genellikle var olan durumu ortaya çıkarmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmakta kullanılır (Çepni, 2010). Betimsel araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlayıp, yorumlar ve açıklamalar yapmaktır (Çepni, 2010). Başka bir ifade ile betimsel araştırmalarda amaç bir örgüt, birey, grup, durum ya da olgunun düzgün bir portresini ortaya koymaktır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2010)

Betimsel araştırmalarda kullanılan survey (alan taraması) yöntemi, mevcut durumun tespiti için yürütülen araştırma türüdür (Çepni, 2010). Bu yöntemde araştırılmak istenen olayın mevcut durumun nedir, neredeyiz, sorularına cevap aranmaktadır (Çepni, 2010).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Sivas ili merkez lise okullarının 9. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve 9. Sınıf fizik dersini yürüten fizik öğretmenleri oluşturmaktadır

Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla ilk olarak Sivas ili merkez lise kurumlarında görev yapan toplam 15 fizik öğretmenine Kolb'un öğrenme stilleri envanteri uygulanmış ve öğretmenlerin öğrenme stilleri belirlenmiştir (Tablo 13).

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğrenme Stillere Göre Dağılımları

Öğrenme Stili	N	%
Ayrıştıran	6	40.0
Değiştiren	2	13.3
Özümseyen	3	20.0
Yerleştiren	4	26.7
Toplam	15	100

Öğrenme stilleri envanterinin uygulandığı 15 fizik öğretmeni içerisinde rastgele seçilmiş farklı öğrenme stillerine sahip 4 adet fizik öğretmeni (Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Sivas Lisesi, Halis Gülle Anadolu Lisesi ve Gültepe Anadolu Lisesi okullarında görev alan) ve aynı öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören toplam 110 9. sınıf öğrencisi (Cumhuriyet Anadolu Lisesinden 28, Sivas Lisesinden 23, Halis Gülle Anadolu Lisesinden 32 ve Gültepe Anadolu Lisesinden 27 olmak üzere) bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Yürütülen bu çalışmada 9. sınıf öğrencileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun nedeni 9. sınıfta yer alan öğrencilerin öğrenme stillerinin daha çok farklılaşacağı düşüncesinden ileri gelmektedir. Orta öğretim kurumlarında öğrenciler 9. sınıf sonundan itibaren alan seçimi yaptığından dolayı orta öğretimin 10., 11., ve 12. sınıflarında öğrencilerin öğrenme stillerinin benzerlik gösterebileceği düşünülebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde çalışma kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında takip edilen süreç ve verilerin analizlerinin nasıl yapıldığına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Ders Gözlem Formu

Araştırmada kullanılan ders gözlem formu(EK-1) Svinicki ve Dixon (1987) tarafından önerilen öğrenme halkasının farklı yönlerini yani farklı yeteneklerini destekleyebilecek öğretim etkinliklerinin Türkçeye çevrilerek bir gözlem formu haline getirilmesi ile elde edilmiştir. Türkçeye çeviri çalışması öncelikle araştırmacı tarafından yapılmış ve 26 maddelik bir gözlem formu elde edilmiştir. Gözlem formunda yer alan etkinliklerin kullanım

sıklığının belirlenmesi amacıyla gözlem formu “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Ara Sıra”, “Çok Seyrek” ve “Hiçbir Zaman” ifadelerini içeren 5’li likert tipi ölçek haline getirilmiştir. Elde edilen gözlem formu için daha sonra toplam 6 uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda uygun olmayan maddeler düzenlenmiş, benzer etkinlikleri ifade eden iki madde birleştirilerek bir madde haline getirilmiş ve sonuç olarak 25 maddelik ve öğrenme yeteneklerine yönelik olan ders gözlem formu elde edilmiştir. Bu düzenlemelerden sonra yeniden uzmanların onayı alınarak gözlem formu çalışmada kullanılmıştır.

3.3.1.2. Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri

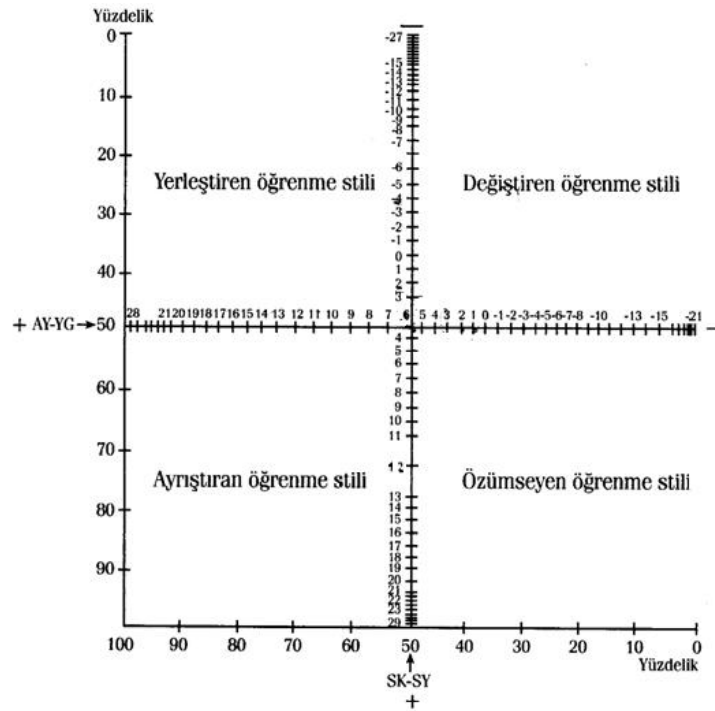
Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla bu çalışma kapsamında Kolb (1984) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından çeviri çalışması yapılmış olan Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Envanterde 4’er seçenekli toplam 12 madde bulunmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmış, elde edilen Cronbach alpha güvenilirlik değerleri somut yaşantı için 0.58, yansıtıcı gözlem için 0.70, soyut kavramsallaştırma için 0.71, aktif yaşantı için 0.65, soyut-somut için 0.77, aktif-yansıtıcı için 0.76 bulunmuştur (Denizoğlu, 2008).

Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri’nde yer alan her bir madde 4 tane alt seçenek içermektedir. Bu dört seçenek 1 ile 4 puan arasında değerler almaktadır. Envanteri cevaplayan bireyler her maddenin seçeneklerinden kendisine en uygun olan seçeneğe 4 puan, diğer seçeneklere sırasıyla 3, 2, 1 şeklinde puanlamaktadır. Elde edilen puanlama sonucunda cevaplama anahtarı yardımıyla “somut yaşantı”, “soyut kavramsallaştırma”, “aktif yaşantı” ve “yansıtıcı gözlem” öğrenme yeteneklerine ait toplam puanlar elde edilmekte ve sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır (Evin Gencel, 2007). Birleştirilmiş puanlar, öğrenme yetenek puanlarının farklarını veren;

Soyut Kavramsallaştırma (SK)-Somut Yaşantı(SY)

Aktif Yaşantı (AY)-Yansıtıcı Gözlem(YG)

bağıntıları kullanılarak hesaplanmaktadır. Bu işlemler sonucu -36 ile +36 arasında değişen puanlara ulaşılmaktadır. Elde edilen puanlar Kolb’un Öğrenme Stili Diyagramına (Şekil-2) yerleştirilmekte ve bu iki puanın kesiştiği alan bireyin öğrenme stiline karşılık gelmektedir. Şekil-2’de X eksenine karşılık gelen Aktif Yaşantı (A.Y.) – Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) ve y eksenine karşılık gelen Soyut Kavramsallaştırma (S.K.)- Somut Yaşantı (S.Y.) eksenlerinin oluşturduğu Kolb’un Öğrenme Stili Diyagramı verilmiştir (Denizoğlu, 2008).



Şekil 5. Kolb'un Öğrenme Stili Diyagramı*

*Ekici (2003)'ten aktaran: Kurt, Ekici, Gökmen, Aktaş ve Aksu (2013)

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan öncelikle Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni çıkartılmıştır (EK-2). Alınan izin sonucunda öncelikle Sivas ili merkez ortaöğretim kurumlarında görev alan fizik öğretmenlerden envanteri cevaplamaya gönüllü olanların öğrenme stilleri 3 hafta içerisinde belirlenmiştir. Öğrenme stilleri belirlenen öğretmenlerden 9. Sınıf derslerini yürütmeyenler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerden ders programı araştırmacının gözlem günlerine uygun olmayan öğretmenler de araştırma kapsamı dışına alınmıştır. Geriye kalan fizik öğretmenlerinin öğrenme stilleri belirlenerek rastgele seçilmiş farklı öğrenme stillerine sahip gönüllü dört fizik öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, 2 ders saati öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırmacıya alışabilmesi için ve 10 ders saati ise araştırmanın normal şartlarda devam edebilmesi için toplamda 12 ders saati gözlem yapılacağı konusunda öğretmenler bilgilendirilmiştir. Daha sonra Sivas Lisesi, Halis Güllü Anadolu Lisesi ve Gültepe Anadolu Lisesi'nde görevini devam ettiren üç öğretmen 10 ders saati boyunca, Cumhuriyet Anadolu Lisesi'nde görevini devam ettiren bir öğretmen ise ders programının

uyuşmaması sebebiyle 5 ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında araştırmacı hiçbir şekilde dersin işlenişine müdahale etmemiş, dersin olağan bir şekilde işlenmesi sırasında gözlem formunda yer alan etkinliklerin kullanım sıklığını belirlemeye çalışmıştır.

Gözlemlerin bitmesi ardından uygulama okullarında yer alan öğrencilere Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmış ve öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerin 2013-2014 yılı 2. Dönem 1. Yazılı yoklama puanları alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ders gözlem formu vasıtasıyla elde edilen veriler formda yer alan öğretim pratiğinin uygulanma sıklığını belirten hiçbir zaman ifadesi ‘0’ puan, çok seyrek ifadesi ‘1’ puan, ara sıra ifadesi ‘2’ puan, çoğu zaman ifadesi ‘3’ puan ve her zaman ifadesi ‘4’ puan şeklinde puanlanmıştır. Daha sonra gözlem formunda yer alan her bir öğretim pratiğinin kullanılma sıklığı belirlenmiştir. Bu süreç sonunda öğretim pratiklerinin kullanılma sıklıkları puanı elde edilmiş ve bu puanlar gözlem sayısına bölünerek ortalama kullanım sıklığı puanı elde edilmiştir. Bu puanlama türüne benzer bir puanlama türü Özsevgeç (2007), Saka (2006) ve Tekbıyık (2010) tarafından doktora tezi çalışmalarında kullanılmıştır. Bu çalışmalarda herhangi bir öğretim faaliyeti 3 ve 3’ün üzerinde ortalama saha ile yeterli düzeyde kullanıldığı kabul edilmiştir. Ancak Kolb (1981, 1984)’un öğrenmeyi dört aşamalı bir halkadan oluşmuş iyi tasarlanmış bir süreç olarak tanımlamasından dolayı herhangi bir ders içerisinde tüm öğrenme stillerine yönelik öğretim faaliyetlerinin belirli bir döngü içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünülebilir. Buna göre bir öğretmen dersinde her bir öğrenme stiline dönük öğrenme yeteneklerine uygun öğretim faaliyetlerini uygulaması gerektiği düşünülebilir. Bu durumda öğretmenin herhangi bir öğrenme stiline dönük öğretim faaliyetlerini 3 düzeyinde kullanması o faaliyetleri “çoğu zaman” uygulaması anlamına gelmektedir. Bu durum ise ilgili öğretim faaliyetleri dışında kalan diğer faaliyetlere yeterince yer verilmemesine neden olabilecektir. Bu nedenle bu çalışmada herhangi bir öğretim faaliyetinin elde edilen ortalama kullanım sıklığı puanı 2 ve 2’nin üzerinde olduğu zaman ilgili öğretim faaliyetinin “kabul edilebilir” düzeyde uygulandığı varsayılmıştır. Bu puanlama türü şu şekilde örneklendirilebilir: Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen soyut kavramsallaştırma yeteneğine yönelik olan pratiklerden sunuş yoluyla öğretim etkinliğini 10 ders saati boyunca çoğu zaman sıklıkla uyguladığı gözlemlenmiştir. Bu pratiğın kullanım sıklığı puan ortalaması (PKSPO)

$$PKSPO = \frac{\Sigma(\text{Pratiğin Kullanım Sıklığı Puanı} * \text{Pratiğin Gözlem Sayısı})}{\text{Toplam Gözlem Sayısı}}$$

ile bulunmaktadır. Ayırıştırılan öğretmen için sunuş yoluyla öğretim pratiği PKSPO'si

$$\frac{3 * 10}{10} = 3$$

şeklinde hesaplanmıştır. Sonuç olarak PKSPO>2 olduğu için soyut kavramsallaştırma yeteneğine yönelik sunuş yoluyla öğretim kabul edilebilir düzeyde uygulanmıştır.

Çalışmada her bir öğretmene ait öğrenci gruplarının öğrenme stillerinin öncelikle SPSS 21.0 paket programı yardımıyla normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bir gruba ait normallik testinde grup büyüklüğü 50'den küçükse Shapiro Wilks testi, 50'den büyük ise Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere ait öğrenci gruplarının tamamının grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için grupların normalliğini test etmek amacıyla Shapiro Wilks testi sonuçları kullanılmıştır. Bu testte p değerinin anlamlılık düzeyinden($\alpha=0.05$) büyük çıkması, grubun normal dağılım gösterdiğini, anlamlılık değerinden küçük çıkması grubun normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Öğrenci gruplarının tamamı öğrenme stillerine göre normal dağılım göstermediği için öğrenci gruplarının öğrenme stillerinin dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden olan tek örneklem kay-kare testi kullanılmıştır. Tek örneklem kay-kare testi kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin kategoriler için beklenen sayılardan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir (Büyüköztürk, 2011).

Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere ait öğrenci gruplarının kendi içlerinde öğrenme stillerine göre öğrencilerin yazılı sınav puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden olan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullanılan Kruskal Wallis Testi analizinde örnekleme bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011).

Bu çalışmada öncelikle öğrenci gruplarının öğrenme stillerinin dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden olan tek örneklem ki-kare testi ve farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere ait öğrenci gruplarının kendi içlerinde öğrenme stillerine göre öğrencilerin yazılı sınav puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden olan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Ancak yapılan bu testler sonucunda tabloda yer alan hücrelerden %20'den fazlasında beklenen frekansın 5'ten

küçük olmasından dolayı bu çalışmada sadece öğrenme stillerinin frekansları ve farklı öğretmenlere ait öğrenci gruplarında öğrencilerin öğrenme stillerine göre yazılı puan ortalamaları ele alınarak veriler yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular “*Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğretmenlerin Sınıf İçi Pratiklerinin Analizi*,” *Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenlerin Sınıf İçi Pratiklerini Karşılaştırmalı Analizi*” ve “*Kullanılan Öğretim Pratiklerinin Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Başarılarına Etkisi*” ana başlıkları altında sunulmuştur. Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin analizi ise ayrı ayrı yapılmış ve “*Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri*”, “*Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri*”, “*Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri*” ve “*Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri*” adı altında alt başlıklar olarak sunulmuştur.

4.1. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğretmenlerin Sınıf İçi Pratiklerinin Analizi

Bu başlık altında katılımcı öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen bulgular her bir öğrenme stiline sahip öğretmen için ayrı ayrı düzenlenerek verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak öğretmenlerin gözlem formunda yer alan öğretim faaliyetlerini sınıf içinde gerçekleştirme sıklığı belirlenmiş ardından farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf içi pratikleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

4.1.1. Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim faaliyetleri Tablo 14. ile özetlenmiştir.

Tablo 14. Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı

Sınıf İçi Pratikler	Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Öğretim Pratiklerini Kullanma Sıklığı				
	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
Somut Yaşantı					
Derslerde laboratuvar etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlmeleri sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatıcı temel metinleri okumaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10

Dersin işlenişi sırasında öğrencilerin benzetimler /oyunlar kullanmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Güdüleyici/dikkat çekici/yönlendirici/motive edici filmlerden yararlanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Okuma etkinlikleri yapılmaktadır.	-	-	-	-	10
Problem setlerinden faydalanılmaktadır.	-	2	6	2	-
Örneklerden yararlanılmaktadır.	-	7	3	-	-
Yansıtıcı Gözlem					
Öğrencilerin yansıtıcı notlar, günlükler veya günece tutmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Tartışma tekniği kullanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Beyin Fırtınası tekniğinden yararlanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorulmaktadır.	-	-	-	7	3
Tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorulmaktadır.	-	-	-	4	6
Aktif Yaşantı					
Simülasyonlar kullanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Örnek Olay/Durum Çalışmasından faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Laboratuvar etkinlikleri kullanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Proje çalışmalarından faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Ev ödevi uygulaması yapılmaktadır.	-	-	3	-	7
Soyut Kavramsallaştırma					
Sunuş yoluyla öğretim yapılmaktadır.	-	10	-	-	-
Öğrencilerin ders içinde veya ders dışında öğrendiklerinden hareketle konu ile ilgili yazılar yazmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Model oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Projeler yürütülmektedir.	-	-	-	-	10
Analojilerden faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10

Tablo 14. incelendiğinde 10 ders saati süresince gerçekleştirilen gözlemler sonucunda ayrıştırılan öğrenme stiline sahip öğretmenin **somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 9 faaliyetten sadece 2 tanesine (problem setlerinden faydalanma ve örneklerden yararlanma) derslerinde yer verdiği görülmektedir. Buna göre ilgili öğretmenin problem setlerinden 2 kez çoğu zaman, 6 kez ara sıra ve 2 kez de çok seyrek olarak faydalandığı ve ayrıca 7 kez çoğu zaman, 3 kez ara sıra olmak üzere de derslerinde örneklere yer verdiği gözlenmiştir.

Ayrıştırılan öğrenme stiline sahip öğretmenin derslerinde **yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** toplam beş pratikten sadece iki tanesine (düşünce soruları sorma ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma) yer verdiği gözlenmiştir. Buna göre

ayrıştırılan öğrenme stiline sahip öğretmenin 10 ders saati boyunca düşünce sorularından 7 kez çok seyrek faydalanırken, tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorularına 4 kez çok seyrek yer verdiği gözlenmiştir.

Ayrıştırılan öğrenme stiline sahip öğretmen **aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** 10 ders saati süresince toplam 6 pratikten sadece ev ödevi uygulamasına derslerinde 3 kez ara sıra yer verdiği gözlenmiştir.

Ayrıştırılan öğrenme stiline sahip öğretmenin **soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 5 pratikten sadece sunuş yoluyla öğretim yapma öğretim pratiğini derslerinde 10 ders saati süresince 10 kez çoğu zaman kullandığı gözlenmiştir.

4.1.2. Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim pratikleri Tablo 15. ile özetlenmiştir.

Tablo 15. Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı

Sınıf İçi Pratikler	Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Öğretim Pratiklerini Kullanma Sıklığı				
	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
Somut Yaşantı					
Derslerde laboratuvar etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	5
Öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlenmeleri sağlanmaktadır.	-	-	-	-	5
Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatıcı temel metinleri okumaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	5
Dersin işleniş sırasında öğrencilerin benzetimler /oyunlar kullanmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	5
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	5
Güdüleyici/dikkat çekici/yönlendirici/motive edici filmlerden yararlanılmaktadır.	-	-	-	-	5
Okuma etkinlikleri yapılmaktadır.	-	-	-	-	5
Problem setlerinden faydalanılmaktadır.	-	-	2	2	1
Örneklerden yararlanılmaktadır.	-	1	3	1	-
Yansıtıcı Gözlem					
Öğrencilerin yansıtıcı notlar, günlükler veya günce tutmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	5
Tartışma tekniği kullanılmaktadır.	-	-	-	1	4
Beyin Fırtınası tekniğinden yararlanılmaktadır.	-	-	-	1	4

Düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorulmaktadır.	-	-	-	2	3
Tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorulmaktadır.	-	-	-	1	4
Aktif Yaşantı					
Simülasyonlar kullanılmaktadır.	-	-	-	-	5
Örnek Olay/Durum Çalışmasından faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	5
Laboratuvar etkinlikleri kullanılmaktadır.	-	-	-	-	5
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	5
Proje çalışmalarından faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	5
Ev ödevi uygulaması yapılmaktadır.	-	-	1	-	4
Soyut Kavramsallaştırma					
Sunuş yoluyla öğretim yapılmaktadır.	-	5	-	-	-
Öğrencilerin ders içinde veya ders dışında öğrendiklerinden hareketle konu ile ilgili yazılar yazmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	5
Model oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	5
Projeler yürütülmektedir.	-	-	-	-	5
Analojilerden faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	5

Tablo 15 incelendiğinde 5 ders saati boyunca gerçekleştirilen gözlemler sonucunda değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 9 faaliyetten sadece 2 tanesine (problem setlerinden faydalanma ve örneklerden yararlanma) derslerinde yer verdiği ortaya çıkarılmıştır. Buna göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin derslerinde problem setlerinden 2 kez ara sıra, 2 kez de çok seyrek yararlandığı, örnekleri ise 1 kez çoğu zaman, 3 kez ara sıra, 1 kez de çok seyrek kullandığı gözlenmiştir.

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 5 öğretim pratiğinden 4'ünü (tartışma tekniği, beyin fırtınası tekniği, düşünce soruları sorma ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma) derslerinde kullandığı görülmektedir. Buna göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen 5 ders saati boyunca tartışma tekniğini 1 kez çok seyrek, beyin fırtınası tekniğini 1 kez çok seyrek kullandığı, düşünce sorularından 1 kez çok seyrek, tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorulardan ise 1 kez çok seyrek yararlandığı gözlenmiştir.

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** ev ödevi uygulaması yaptığı görülmektedir. Buna göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen ev ödevi uygulamasına toplam 5 ders saati boyunca sadece 1 kez ara sıra olmak üzere derslerinde yer verdiği gözlenmiştir.

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 5 öğretim pratiğinden sadece sunuş yoluyla öğretimi kullandığı görülmektedir. Buna göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen derslerinde 5 kez çoğu zaman kullandığı gözlenmiştir.

4.1.3. Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri

Tablo 16. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim pratiklerini özetlemektedir.

Tablo 16. Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı

Sınıf İçi Pratikler	Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Öğretim Pratiklerini Kullanma Sıklığı				
	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
Somut Yaşantı					
Derslerde laboratuvar etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlmeleri sağlanmaktadır.	-	-	-	1	9
Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatıcı temel metinleri okumaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Dersin işleniş sırasında öğrencilerin benzetimler /oyunlar kullanmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Güdüleyici/dikkat çekici/yönlendirici/motive edici filmlerden yararlanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Okuma etkinlikleri yapılmaktadır.	-	-	-	-	10
Problem setlerinden faydalanılmaktadır.	-	1	6	2	1
Örneklerden yararlanılmaktadır.	1	3	6	-	-
Yansıtıcı Gözlem					
Öğrencilerin yansıtıcı notlar, günlükler veya günce tutmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Tartışma tekniği kullanılmaktadır.	-	-	-	1	9
Beyin Fırtınası tekniğinden yararlanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorulmaktadır.	-	1	-	1	8
Tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorulmaktadır.	-	1	-	-	9
Aktif Yaşantı					
Simülasyonlar kullanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Örnek Olay/Durum Çalışmasından faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Laboratuvar etkinlikleri kullanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	10

Proje çalışmalarından faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Ev ödevi uygulaması yapılmaktadır.	-	-	-	-	10
Soyut Kavramsallaştırma					
Sunuş yoluyla öğretim yapılmaktadır.	-	10	-	-	-
Öğrencilerin ders içinde veya ders dışında öğrendiklerinden hareketle konu ile ilgili yazılar yazmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Model oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Projeler yürütülmektedir.	-	-	-	-	10
Analojilerden faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10

Tablo 16 incelendiğinde 10 ders saati yapılan gözlemler sonucunda özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin **somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 9 öğretim pratiğinden 3'üne (problem setlerinden faydalanma, örneklerden yararlanma ve öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlenmelerini sağlama) derslerinde yer verdiği görülmektedir. Buna göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin problem setlerinden gözlemler boyunca 1 kez çoğu zaman, 6 kez ara sıra 2 kez çok seyrek, örneklerden ise 1 kez her zaman, 3 kez çoğu zaman, 6 kez ara sıra yararlandığı gözlenmiştir. Ayrıca özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlenmelerini 1 kez çok seyrek sağladığı gözlenmiştir.

Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin **yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** toplam beş pratikten 3'üne (tartışma tekniği, düşünce soruları sorma ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma) derslerinde yer verdiği görülmektedir. Buna göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin tartışma tekniği 1 kez çok seyrek kullandığı, düşünce sorularından 1 kez çoğu zaman, 1 kez de çok seyrek yararlandığı, tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorulardan ise 1 kez çoğu zaman faydalandığı gözlenmiştir.

Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin **aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 6 öğretim pratiğinden hiç birinden öğretim sırasında yararlanmadığı görülmektedir.

Özümseyen öğrenme stiline sahip **öğretmenin soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 5 öğretim pratiğinden sadece sunuş yoluyla öğretimden derslerinde yararlandığı görülmektedir. Buna göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen sunuş yoluyla öğretimi 10 kez çoğu zaman kullandığı gözlenmiştir.

4.1.4. Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Sınıf İçi Pratikleri

Tablo 17. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim pratiklerini özetlemektedir.

Tablo 17. Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Kullandığı Öğretim Pratiklerinin Gözlenme Sıklığı

Sınıf İçi Pratikler	Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin Öğretim Pratiklerini Kullanma Sıklığı				
	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
Somut Yaşantı					
Derslerde laboratuvar etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlmeleri sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatıcı temel metinleri okumaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Dersin işlenişi sırasında öğrencilerin benzetimler /oyunlar kullanmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Güdüleyici/dikkat çekici/yönlendirici/motive edici filmlerden yararlanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Okuma etkinlikleri yapılmaktadır.	-	-	-	-	10
Problem setlerinden faydalanılmaktadır.	-	2	1	5	2
Örneklerden yararlanılmaktadır.	-	7	3	-	-
Yansıtıcı Gözlem					
Öğrencilerin yansıtıcı notlar, günlükler veya günce tutmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10
Tartışma tekniği kullanılmaktadır.	-	-	1	2	7
Beyin Fırtınası tekniğinden yararlanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorulmaktadır.	-	1	1	4	4
Tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorulmaktadır.	-	1	-	3	6
Aktif Yaşantı					
Simülasyonlar kullanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Örnek Olay/Durum Çalışmasından faydalanılmaktadır.	-	-	-	1	9
Laboratuvar etkinlikleri kullanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Proje çalışmalarından faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10
Ev ödevi uygulaması yapılmaktadır.	-	-	-	-	10
Soyut Kavramsallaştırma					
Sunuş yoluyla öğretim yapılmaktadır.	-	9	1	-	-
Öğrencilerin ders içinde veya ders dışında öğrendiklerinden hareketle konu ile ilgili yazılar yazmaları sağlanmaktadır.	-	-	-	-	10

Model oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir.	-	-	-	-	10
Projeler yürütülmektedir.	-	-	-	-	10
Analojilerden faydalanılmaktadır.	-	-	-	-	10

Tablo 17 incelendiğinde 10 ders saati yapılan gözlemler sonucunda yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 9 öğretim pratiğinden sadece 2'sini öğretim sırasında kullandığı görülmektedir. Buna göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen derslerinde problem setlerinden 2 kez çoğu zaman, 1 kez ara sıra, 5 kez çok seyrek yararlandığı örneklerden ise 7 kez çoğu zaman, 3 kez ara sıra yararlandığı gözlenmiştir.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 5 öğretim pratiğinden 3'üne(tartışma tekniği, düşünce soruları sorma ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma) derslerinde yer verdiği görülmektedir. Buna göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen derslerinde tartışma tekniğini 1 kez ara sıra, 2 kez çok seyrek kullandığı düşünce sorularından 1 kez çoğu zaman, 1 kez ara sıra, 4 kez çok seyrek yararlandığı; tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorulardan ise 1 kez çoğu zaman, 3 kez çok seyrek yararlandığı gözlenmiştir.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 6 öğretim pratiğinden sadece örnek olay/durum çalışmasından faydalandığı görülmektedir. Buna göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin derslerinde örnek olay/durum çalışmasını 1 kez çok seyrek faydalandığı gözlenmiştir.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin **soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik** toplam 5 öğretim pratiğinden sadece sunuş yoluyla öğretimi derslerinde kullandığı görülmektedir. Buna göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin sunuş yoluyla öğretimi 9 kez çoğu zaman, 1 kez ara sıra uyguladığı gözlenmiştir.

4.2. Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenlerin Sınıf İçi Pratiklerini Karşılaştırmalı Analizi

Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin belirlenen öğrenme yeteneklerine yönelik öğretim etkinliklerini kullanım sıklığı puan ortalamaları Tablo 18 ile gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Etkinliklerinin Kullanılma Sıklığı Puan Ortalamaları

Sınıf İçi Pratikler	Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin PKSPO'sı	Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin PKSPO'sı	Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin PKSPO'sı	Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmenin PKSPO'sı
Somut Yaşantı				
Derslerde laboratuvar etkinliklerine yer verilmektedir.	0	0	0	0
Öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlenmeleri sağlanmaktadır.	0	0	0,1	0
Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatıcı temel metinleri okumaları sağlanmaktadır.	0	0	0	0
Dersin işlenişi sırasında öğrencilerin benzetimler /oyunlar kullanmaları sağlanmaktadır.	0	0	0	0
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	0	0	0	0
Güdüleyici/dikkat çekici/yönlendirici/motive edici filmlerden yararlanılmaktadır.	0	0	0	0
Okuma etkinlikleri yapılmaktadır.	0	0	0	0
Problem setlerinden faydalanılmaktadır.	2	1,2	1,7	1,3
Örneklerden yararlanılmaktadır.	2,7	2	2,5	2,7
Yansıtıcı Gözlem				
Öğrencilerin yansıtıcı notlar, günlükler veya günce tutmaları sağlanmaktadır.	0	0	0	0
Tartışma tekniği kullanılmaktadır.	0	0,2	0,1	0,4
Beyin Fırtınası tekniğinden yararlanılmaktadır.	0	0,2	0	0
Düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorulmaktadır.	0,7	0,2	0,4	0,9
Tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorulmaktadır.	0,4	0,2	0,3	0,6
Aktif Yaşantı				
Simülasyonlar kullanılmaktadır.	0	0	0	0
Örnek Olay/Durum Çalışmasından faydalanılmaktadır.	0	0	0	0,1
Laboratuvar etkinlikleri kullanılmaktadır.	0	0	0	0
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.	0	0	0	0
Proje çalışmalarından faydalanılmaktadır.	0	0	0	0
Ev ödevi uygulaması yapılmaktadır.	0,6	0,4	0	0
Soyut Kavramsallaştırma				
Sunuş yoluyla öğretim yapılmaktadır.	3	3	3	2,9
Öğrencilerin ders içinde veya ders dışında öğrendiklerinden hareketle konu ile ilgili yazılar yazmaları sağlanmaktadır.	0	0	0	0
Model oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir.	0	0	0	0
Projeler yürütülmektedir.	0	0	0	0
Analojilerden faydalanılmaktadır.	0	0	0	0

Tablo 18 incelendiğinde **somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim faaliyetlerinden yalnızca öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlenmeleri sağlama, problem setlerinden faydalanma ve örneklerden yararlanma pratiklerinin katılımcı öğretmenler tarafından kullanıldığı diğer faaliyetlerin ise hiçbir öğretmen tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Buna göre **ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmenin somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden problem setlerinden faydalanma (PKSPO=2) ve örneklerden yararlanma (PKSPO=2,7) PKSPO'sı 2 ve 2'nin üstünde olduğu için bu faaliyetleri kabul edilebilir düzeyde kullandığı görülmektedir. **Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden sadece örneklerden yararlanmayı (PKSPO=2) kabul edilebilir düzeyde kullandığı görülmektedir. Ancak değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin somut yaşantı yeteneğine yönelik problem setlerinden faydalandığı ancak bunun (PKSPO=1,2) kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmektedir. **Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden örneklerden yararlanmayı (PKSPO=2,5) kabul edilebilir düzeyde kullandığı görülmektedir. Ancak özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin somut yaşantı yeteneğine yönelik öğretim pratiklerinden problem setlerinden faydalanma (PKSPO=1,7) ve öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlenmeleri sağlanma (PKSPO=0,1) pratiklerini kullanmasına rağmen bunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmektedir. **Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin, somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden olan örneklerden kabul edilebilir düzeyde yararlandığı (PKSPO=2,7) görülmektedir. Ancak bu öğretmenin somut yaşantı yeteneğine yönelik öğretim pratiklerinden olan problem setlerinden derslerinde faydalandığı ancak bunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı (PKSPO=1,3) görülmektedir.

Tablo 18. incelendiğinde **yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim faaliyetlerinden tartışma tekniği beyin fırtınası tekniği, düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorma ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma pratiklerinin katılımcı öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ancak katılımcı öğretmenlerin yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik öğretim faaliyetlerinden yalnızca öğrencilerin yansıtıcı notlar, günlükler veya günce tutmaları sağlama pratiğinden yararlanmadıkları belirlenmiştir. Buna göre **ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmenin yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden düşünce soruları (düşündürücü

sorular) sorma (PKSPO=0,7) ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma (PKSPO=0,4) pratiklerinden faydalandığı görülmektedir. **Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden tartışma tekniği kullanma, beyin fırtınası tekniğinden yararlanma, düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorma ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma pratiklerini kullandığı görülmektedir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait PKSPO'lar incelendiğinde (tümü için PKSPO =0,2) öğretmenin bu öğrenme yeteneğine yönelik kullandığı öğretim faaliyetlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmektedir. **Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden tartışma tekniği kullanma (PKSPO =0,1), düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorma (PKSPO=0,4) ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma (PKSPO=0,3) pratiklerini kullanmasına rağmen bunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmektedir. **Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin ise yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden tartışma tekniği kullanma (PKSPO=0,4), düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorma (PKSPO=0,9) ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorma (PKSPO=0,6) pratiklerini kullanmasına rağmen bunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 18. incelendiğinde farklı öğrenme stiline sahip öğretmenlerin aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik öğretim faaliyetlerinden yalnızca örnek olay/durum çalışmasından faydalanma ve ev ödevi uygulaması yapma pratiklerinden yararlandığı diğer faaliyetlerin ise hiçbir öğretmen tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Buna göre **ayrıştıran** (PKSPO=0,6) ve **değiştiren** (PKSPO=0,4) **öğrenme stiline sahip öğretmenlerin aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerinden sadece ev ödevi uygulaması yapma pratiğini kullanmalarına rağmen bunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmektedir. **Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenin ise aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim pratiklerini kullanmadığı görülmektedir. **Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin ise aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik** sadece örnek olay/durum çalışmasından faydalanma pratiğini (PKSPO=0,1) kullanmasına rağmen bunun kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmektedir.

Tablo 18. incelendiğinde farklı öğrenme stiline sahip öğretmenlerden **soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik** öğretim faaliyetlerinden yalnızca

sunuş yoluyla öğretimi kullandıkları belirlenmiştir. Ancak farklı öğrenme stiline sahip öğretmenlerin soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik diğer öğretim faaliyetlerinden ise faydalanmadığı belirlenmiştir. Buna göre ayrıştıran (PKSPO=3), değiştiren (PKSPO=3), özümseyen (PKSPO=3) ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenin (PKSPO=2,9) soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik öğretim pratiklerinden sunuş yoluyla öğretim yapma pratiğini kullandıkları ve bunun kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.3.Kullanılan Öğretim Pratiklerinin Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Başarılarına Etkisi

Bu bölümde farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenim göre öğrencilere yönelik ilk olarak öğrenci grupları içerisinde öğrenme stillerinin dağılımları belirlenmiştir. Daha sonra ise her bir grupta yer alan öğrencilerin öğrenme stillerine göre yazılı puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 19. ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 19. Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları

Öğrenme Stili	N
Ayrıştıran	9
Değiştiren	14
Özümseyen	2
Yerleştiren	2
Toplam	27

Tablo 19.'te verilen ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımları sonuçlarına göre, ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrencilerin en fazla değiştiren (n=14) öğrenme stiline, en az ise özümseyen (n=2) ve yerleştiren (n=2) öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 20. ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerine göre yazılı sınav puanlarının ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 20. Ayırıştırın Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları

Öğrenme Stili	N	Ort.
Ayırıştırın	9	53,9
Değiştiren	14	64,1
Özümseyen	2	45,5
Yerleştiren	2	78

Tablo 20. incelendiğinde ayırıştırın öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı sınav puan ortalamalarının (78) diğer öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupta ayırıştırın öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 53,9, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 64,1 ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları ise 45,5 şeklinde bulunmuştur. Ayrıca ayırıştırın öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrenme stilleri özümseyen öğrenme stili olan öğrencilerin yazılı puan ortalamalarının diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamalarına göre en düşük ortalamaya (45,5) sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21. değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 21. Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları

Öğrenme Stili	F
Ayırıştırın	6
Değiştiren	8
Özümseyen	7
Yerleştiren	7
Toplam	28

Tablo 21.'de verilen değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımlarının sonuçlarına göre, değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrencilerin en fazla değiştiren (n=8), en az ise ayırıştırın(n=6) öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 22. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerine göre yazılı sınav puanlarının ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 22. Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları

Öğrenme Stili	N	Ort.
Ayrıştıran	6	80
Değiştiren	7	65
Özümseyen	7	70,8
Yerleştiren	7	76,7

Tablo 22. incelendiğinde değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı sınav puanlarını ortalamalarının (80) diğer öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupta değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 65, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 70,8 ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 76,7 olarak belirlenmiştir. Ayrıca değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrenme stilleri değiştiren öğrenme stili olan öğrencilerin yazılı puan ortalamalarının diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamalarına göre en düşük ortalamaya (65) sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 23. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 23. Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları

Öğrenme Stili	F
Ayrıştıran	5
Değiştiren	6
Özümseyen	11
Yerleştiren	10
Toplam	32

Tablo 23.'te verilen özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımlarının sonuçlarına göre, özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrencilerin en fazla özümseyen(n=11) öğrenme stiline, en az ise ayrıştıran(n=5) öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerine göre yazılı sınav puanlarının ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 24. Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerine Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları

Öğrenme Stili	N	Ort.
Ayrıştırıcı	5	41
Değiştiren	6	31,8
Özümseyen	11	40,4
Yerleştiren	10	39,5

Tablo 24. incelendiğinde özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı sınav puanlarının ortalamalarının (41) diğer öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupta özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 40,4, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 31,8 ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 39,5 şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrenme stilleri özümseyen öğrenme stili olan öğrencilerin yazılı puan ortalamalarının (40,4) yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamalarına göre yüksek ortalamaya sahipken, ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 25. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 25. Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillerinin Dağılımları

Öğrenme Stili	F
Ayrıştırıcı	8
Değiştiren	7
Özümseyen	3
Yerleştiren	5
Toplam	23

Tablo 25.'te yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerinin dağılımlarının sonuçlarına göre, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrencilerin en fazla ayrıştırıcı (n=8) öğrenme stiline, en az ise özümseyen (n=3) öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 26. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunun öğrenme stillerine göre yazılı sınav puanlarının ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 26. Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğretmene Ait Öğrenci Grubunun Öğrenme Stillere Göre Yazılı Sınav Puanlarının Ortalamaları

Öğrenme Stili	N	Ort.
Ayrıştırıcı	8	30
Değıştiren	7	26
Özümseyen	3	31,7
Yerleştiren	5	32,6

Tablo 26. incelendiğinde yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı sınav puanlarının ortalamalarının (32,6) diğere öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupta ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 30, öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları 26 ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin yazılı puan ortalamaları ise 31,7 olarak belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Yapılan araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin tamamının somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik öğretim faaliyetlerinden faydalandığı belirlenmiştir. Buna göre somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik faaliyetlerden sadece problem setlerinden ve örneklerden yararlanıldığı yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneğine yönelik öğretim faaliyetlerinden ise düşünce sorularından ve tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorulardan faydalandığı görülmüştür. Ayrıca değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenlerin tartışma tekniğini derslerinde kullandıkları görülmektedir. Buna ek olarak da değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen beyin fırtınasından derslerinde yararlanmıştır. Aktif yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik öğretim faaliyetlerinden ev ödevi uygulaması ayırıştırıcı ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmenler tarafından uygulanırken, örnek olay/durum çalışmasından ise yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen yararlanmıştır. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneğine yönelik ise sadece sunuş yoluyla öğretimin katılımcı öğretmenlerin tamamı tarafından benimsendiği ortaya çıkmıştır. Ancak somut yaşantı öğrenme yeteneğine yönelik öğretim faaliyetlerinden olan problem setlerinden sadece ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmenin kabul edilebilir düzeyde yararlandığı, örneklerden ise katılımcı öğretmenlerin tamamının kabul edilebilir düzeyde yararlandığı ortaya çıkmıştır. Soyut kavramsallaştırma yeteneğine yönelik olan sunuş yoluyla öğretimden katılımcı öğretmenlerin tamamının kabul edilebilir düzeyde yararlandığı yapılan çalışma sonucunda belirlenmiştir. Somut yaşantı öğrenme yeteneği, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenlerin yetenekleri arasında yer alırken, soyut kavramsallaştırma öğrenme yeteneği özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmenlerin yetenekleri arasında yer almaktadır. Bu durumda öğretmenlerin tamamının farklı öğrenme stilleriyle ilişkili öğretim pratiklerinin bazılarını kabul edilebilir düzeyde kullandıkları söylenebilir. Öte yandan ise öğretmenlerin tamamının yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı öğrenme yeteneklerine yönelik öğretim etkinliklerini kabul edilebilir düzeyde veya hiç kullanmadıkları görülmektedir. Yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneği değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenlerin yetenekleri arasında yer alırken, aktif yaşantı öğrenme yeteneği ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmenlerin yetenekleri arasında yer almaktadır. Bu durumda öğretmenlerin tamamının öğrenme stilleriyle ilişkili öğretim etkinliklerini tam olarak yürütmediği söylenebilir.

Yukarıda belirtilen duruma dayanarak farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin kullandıkları öğretim faaliyetleri arasında benzerlikler olduğu ifade edilebilir. Başka bir

ifade ile öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinin kendi öğrenme stillerinden etkilenmediği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenme stilleri farklı olmasına rağmen benzer faaliyetler yürütmeleri oldukça dikkate alınması gereken bir durum olarak düşünülebilir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin benzer faaliyetleri kullanması, öğretmenlerin daha önceki eğitim öğretim hayatlarında her öğrenci aynıdır ilkesine dayanarak hareket eden geleneksel yaklaşıma uygun eğitim öğretim faaliyetleri ile eğitim öğrenim hayatlarını geçirmelerinden kaynaklanabilir. Daha detaylı açıklamak gerekirse öğrenim hayatını klasik öğretim faaliyetleri ile geçiren öğretmenler alışkın oldukları öğretim pratiklerini uygulamayı tercih ettikleri söylenebilir. Öte yandan bu sonuçla öğretmenlerin, değişen kimliğiyle birlikte bağlam temelli yaklaşımı benimsemiş fizik öğretim programının her öğrenci farklıdır, öğrenmede bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır ilkesini göz ardı ettikleri söylenebilir. Her öğrencinin farklı yollardan öğrenebileceği ilkesi çağımızın en önemli ve dikkat edilmesi gereken bir ilke olarak göze çarpmaktadır. Bu ilkeyi göz ardı etmekle öğretmenlerin, öğrencilerin tamamının aynı özelliklere sahip olduğunu varsayarak öğretim faaliyetleri içerisine dâhil edildiği düşünülmektedir. Bu durum vizyonu ve yapısı değişen bir çağdaş bir öğretim programına sahip fizik dersine olan ilginin azalabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Kendi bireysel farklılığına yönelik olmayan bir öğretim faaliyetleri içerisinde yer alamayan bir öğrencinin ise öğrenme faaliyetleri içerisinde aktif bir rol üstlenemeyeceği, üstlense bile bu faaliyetlerin sadece sınıf içerisinde kalacağı ve bu faaliyetlerin günlük yaşantıda karşılaştığı problemleri çözmeye yönelik olarak kullanamayacağı ifade edilebilir. Bu durumun bağlam temelli öğrenme yaklaşımının doğasına aykırı bir durum olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda nitelikli bireylerde bulunması gereken bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde farklı bilgileri birleştirerek kullanabilme, farklı alanlar arasında ilişki kurabilme, problemleri farklı bakış açılarından görebilme gibi yeterlilikleri olmayan tek düze bir bakış açısına sahip bir bireyin yetiştirilmiş olabileceği düşünülebilir. Bu durumdaki bir birey topluma, çevreye faydalı olmamasının yanında, kendini gerçekleştirme konusunda da yeterli olamayacağı fikri ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin genellikle sunuş yoluyla öğretimi kullanmaları ve örneklerden yararlanmaları öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri sırasında alıcı konumda kaldıklarını aktif konuma geçemediklerini göstermektedir. Bu durum Svinicki & Dixon (1987)'nin çalışmasından elde edilen Şekil-4 yardımıyla açık bir dille ifade edilmiştir. Öğrencilerin alıcı konumdan aktif konuma geçememesi öğrenilen bilginin sınıf ortamında kalmasına ve günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılmamasına neden olacağı düşünülebilir. Bu durum da yine yeni fizik öğretim programının temel dayanaklarından biri olan öğrenmenin doğrudan yaşamdaki olaylardan yola çıkarak öğrenmenin gerçekleştirilmesi ilkesine ters bir durum oluşturacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin uyguladıkları öğretim faaliyetlerinin kendi öğrenme stillerinden etkilenmediği görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmenler benzer öğretim faaliyetlerini uygulamalarına rağmen kendi öğrenme stillerinin etkisini baskın bir şekilde ortaya çıkartan öğretim faaliyetleri uygulamamaktadırlar. Bunun sonucunda öğretmenlere ait öğrenci gruplarının öğrenme stillerine göre akademik başarılarının farklılık göstermeyeceği söylenebilir. Nitekim araştırmada elde edilen bulgular bu durumu destekler niteliktedir. Bu çalışmada farklı öğretmenlere ait öğrenci gruplarında ayarıştıran öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda yazılı puan ortalaması en yüksek olan yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler, değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda yazılı puan ortalaması en yüksek olan ayarıştıran öğrenme stiline sahip öğrenciler, özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda yazılı puan ortalaması en yüksek olan ayarıştıran öğrenme stiline sahip öğrenciler ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda yazılı puan ortalaması en yüksek olan yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrenme stilleri öğretmenlerin öğrenme stilleri ile aynı olan öğrencilerin genellikle yüksek yazılı puan ortalamasına sahip olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayanarak öğrencilerin öğrenme stillerine hitap etmeyen öğretim faaliyetlerinin onların akademik başarılarını etkilemediği söylenebilir. Çağımız eğitim öğretim anlayışında bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği fikri büyük önem taşırken, bu duruma zıt bir şekilde davranılması bireylerin öğretim hayatında istenilen akademik başarı seviyesine ulaşamayacağı, bunun sonucunda da öğrenen bireyin kendini akademik açıdan istediği seviyeye ulaşmadığı hissini uyandıracığı söylenebilir. Bu durum da bireylerin kendini gerçekleştiren birey konumuna gelememesini neden olacağı düşünülebilir.

Yeni fizik öğretim programında bireysel farklılıkları ön plana çıkaran öğretim faaliyetlerinin uygulanması üzerinde durulmasına rağmen bu durumun göz ardı edilmesinin öğretim faaliyetlerini etkileyeceği varsayılabilir. Ayrıca literatürde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğreneceği fikri oldukça kabul gören bir anlayış olmasına rağmen, bu görüşün sadece belirli bir öğrenci grubunu etkileyeceği söylenebilir. Nitekim bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenme şekillerini de etkileyeceği düşünülebilir. Felder (1996) bu durumu bazı bireylerin olgular, veriler ve algoritmalara odaklandığını, bazılarının kuramlar ve matematiksel modellerde rahat olduklarını; bazı bireylerin şemalar, resimler ve grafikler vb. görsel formlara, bazı bireylerin ise yazılı ve sözlü açıklamalara güçlü tepkiler verdiklerini; bazılarının aktif ve etkileşimli öğrenmeyi, bazılarının ise iç gözlemsel ve bireysel çalışmayı tercih ettiklerini ifade ederek açıklamıştır. Literatürde savunulan yaparak yaşayarak öğrenme düşüncesinin yanlış olmadığını, ancak her öğrencinin de bu

şekilde öğrenemeyeceği fikrini savunmanın öğretim faaliyetlerimizin etkililiğinin ileri seviyeye taşınmasını sağlayacağı düşünülebilir.

Bu çalışmada ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenciler en fazla değiştiren en az özümseyen ve yerleştiren; değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenciler en fazla değiştiren en az ayrıştıran; özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenciler en fazla özümseyen, en az ayrıştıran; yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenciler en fazla ayrıştıran, en az ise özümseyen öğrenme stiline sahiptirler. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda bir örneklem grubuna ait öğrenme stilleri dağılımında Ateş ve Altun (2008), Byno (2008), Çiğdem ve Memiş (2011), Demir (2006), Demir (2008), Denizoğlu (2008), Erdoğan (2008) çalışmalarında bireylerin en fazla ayrıştıran, Bhatti ve Bart (2013), Can (2011), Çaycı ve Ünal (2007), Çelik ve Şahin (2011), Duman (2010), Gallagher (2010), Gürsoy (2008), Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) çalışmalarında bireylerin en fazla özümseyen, Cavas (2010), Demir ve Osmanoğlu (2013), Ekici (2013), Kaya, Özabacı ve Tezel (2009) çalışmalarında bireylerin en fazla değiştiren, Elliott (2006), Little (2008) çalışmalarında bireylerin en fazla yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürdeki bu sonuçların farklılığı üzerinde çalışılan örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Çalışma sonucunda her öğretmene ait öğrenci grubunun kendi içerisinde yazılı sınav puan ortalamaları, ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrenme stilleri yerleştiren olan öğrencilerin, değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrenme stilleri ayrıştıran olan öğrencilerin, özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrenme stilleri ayrıştıran olan öğrencilerin ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda öğrenme stilleri yerleştiren olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmada dikkate alınması gereken bir diğer önemli nokta ise farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlere ait öğrenci gruplarında genellikle öğretmenlerle aynı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmamasıdır. Buna göre ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stillerine sahip öğretmene ait öğrenci gruplarında yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler daha başarılı iken, değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenciler daha başarılı, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmene ait öğrenci grubunda ise özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu söylenebilir. Bunun sebebi öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde farklı öğrenme stillerine belli oranda hitap edecek öğretim faaliyetlerinden yararlanmaları olabilir. Öte yandan öğretmenleri ile aynı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarılarının daha düşük olması öğretmenin öğretim

faaliyetlerini uygularken kendi öğrenme stilini dikkate almadan öğretimi gerçekleştirmeye çalışmasından kaynaklanabilir.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerinin sınıf içi öğretim pratiklerini belirlenmesi ve bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik ilk olarak fizik öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenme stilleri belirlendikten sonra, fizik öğretmenlerinin öğretim esnasında kullandıkları sınıf içi pratiklerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerinin sınıf içerisinde benzer öğretim faaliyetlerine yer verdiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini düzenlerken ve derslerini yürütürken kendi öğrenme stillerini bu faaliyetlere yansıtmadığı sonucunu açığa çıkarabilir.

Derslerinde benzer öğretim pratiklerinden yararlanan farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenleri öğrenme yeteneklerinden genellikle somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırmaya yönelik faaliyetlerden kabul edilebilir düzeyde yararlandığı ancak aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yeteneklerine yönelik faaliyetlerden kabul edilebilir düzeyde yararlanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum katılımcı öğretmenlerin hepsinin bir taraftan farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun olarak öğretim faaliyetleri yürüttüğü diğer taraftan ise farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun olmayacak şekilde öğretim faaliyetlerini yürüttüğü sonucunu ortaya çıkarabilir. Kısacası farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenleri bir taraftan bütün öğrenme stilleri ile ilişkili öğretim faaliyetlerini yürütebilmekte iken diğer taraftan bu durumun aksi bir uygulamaya yönelindikleri söylenebilir. Başka bir ifade ile bu durum katılımcı öğretmenlerin tamamının öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğretim faaliyetlerini yürütürken öte yandan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almadan öğretim faaliyetlerini düzenledikleri sonucuna işaret etmektedir.

Bu çalışma kapsamında farklı öğrenme stillerine sahip öğretmenlerin sınıf içi pratikleri ile karşı karşıya kalan öğrencilerin yazılı sınav puanlarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna göre farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarının öğrencilerin öğrenme stillerinden etkilenmediği söylenebilir. Bu sonuç Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009), Bahar ve Sülün (2011), Ekici (2013), Çiğdem ve Memiş (2011), Erdoğan (2008), Gürsoy (2008), Güven (2004), Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca (2012) çalışmaları ile paralellik gösterirken,

Aliakbari ve Qasemi (2012), Bhatti ve Bart (2013) ve Okur, Bahar, Akgün ve Bekdemir (2011) çalışmaları ile farklı niteliktedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan farklı öğrenme stillerine sahip fizik öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi pratiklerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına etki etmediği bir diğer önemli sonuç olarak ifade edilebilir. Bu sonuç farklı öğretme stillerine sahip öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olmadığını ifade eden çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Karataş (2004) ve Kurtman (2013) çalışmalarında öğretme stillerinin öğrenme stilleri ile eşleştirilmesinin akademik başarıya etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ertekin (2004) çalışmasında öğretme stillerinin öğrencilerin akademik başarısını etkilemediğini ifade etmiştir. Ancak Şentürk ve Yıldız İkikardeş (2011) çalışmalarında öğretme stilinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ifade etmişlerdir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Fizik öğretmenlerinin öğrenme stillerinin kullandıkları öğretim etkinliklerine ve öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak;

1. Fizik öğretiminde bireyler farklılığı dikkate alarak öğretimin yürütülmesi,
2. Öğretmenlerin kendi öğrenme stillerinin farkında olarak öğretim faaliyetlerine başlaması ve öğrencilerin üzerindeki etkisinin olabileceği düşüncesi ile hareket etmesi,
3. Öğretim etkinliklerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrenciyi alıcı konumdan aktif konuma getirebilecek şekilde düzenlenmesi,
4. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretim etkinliklerine esnek, sarmal ve bir öğrenme döngüsü şeklinde tasarlanması, önerilmektedir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan yola çıkarak ileride yürütülebilecek çalışmalar şu şekilde sıralanabilir.

1. Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmen örnekleme sayısı daha da artırılarak öğrenme stillerinin öğretim etkinliğini etkileme çalışması yapılabilir.

2. Farklı öğrenme stillerine yönelik tasarlanabilecek öğretim etkinliklerinin, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına, fizik dersine karşı tutumunun etkisi araştırılabilir.

3. Çağdaş eğitim anlayışına uygun öğretim sırasında kullanılacak farklı öğrenme stillerine yönelik öğretim etkinliklerinin belirlenmesi amacıyla, pilot çalışması yapılmış bir ders gözlem formu geliştirme çalışması yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Abulwahed, M., & Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 283-294.
- Acar, B., & Yaman, M. (2011). Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin İlgi ve Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 1-10.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 105-109.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 6(2), 15-24.
- Aliakbari, M., & Qasemi, N. (2012). On The Relationship Between Iranian EFL Learners' Learning Style Preference and Their Gender, Proficiency Level and Achievement Score. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 7(3), 275–283.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, A., Ercan, O., & Tekbıyık, A. (2012). Fizik Dersi Yeni Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (s. 1-17). Niğde: Pegem Akademi.
- Arslan, A., Tekbıyık, A., & Ercan, O. (2012). Fizik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Ashford, T. S., Shehab, R. L., Rhoads, T. R., & Court, M. C. (2003). A Survey Of Learning Styles Of Engineering Students. *Proceedings Of The Human Factors And Ergonomics Society 47 th Annual Meeting* (s. 870-874). Sage.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Learning Styles and Preferences for Students of Computer Education and Instructional Technologies. *Eurasian Journal of Educational Research*(30), 1-16.
- Ayas, A. P., & Çepni, S. (2008). Eğitimde Program Geliştirme ve Bazı Fen ve Teknoloji Programları. A. P. Ayas, A. R. Akdeniz, H. Özmen, N. Yiğit, & H. Ş. Ayvacı içinde, *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (s. 14-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkındaki Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 42-51.

- Babadoğan, C. (2000). Öğrenme Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*(147), 61-63.
- Bahar, H. H., & Sülün, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Bahar, H. H., Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları İle Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Baker, C. M., Pesut, D. J., & Fisher, A. M. (2007). Evaluating The Impact Of Problem-Based Learning on Learning Styles of Master's Students İn Nursing Administration. *Journal of Professional Nursing*, 23(4), 214-219.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Bechter, C., & Esichaikul, V. (2008). Using Kolb's Learning Style Inventory For E-Learning Personalization. *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (s. 121-128). Freiburg: Curran Associates.
- Bergsteiner, H., Avery, G. C., & Neumann, R. (2010). Kolb's Experiential Learning Model: Critique From a Modelling Perspective. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 29-46.
- Bhatti, R., & Bart, W. M. (2013). On the Effect of Learning Style on Scholastic Achievement. *Current Issues in Education*, 16(2), 1-6.
- Buch, K., & Bartley, S. (2002). Learning Style and Training Delivery Mode Preference. *Journal of Workplace Learning*, 14(2), 5-10.
- Buerck, J. P., Malmstrom, T., & Peppers, E. (2003). Learning Environments and Learning Styles: Non-Traditional Student Enrollment and Success in an İnternet-Based Versus a Lecture-Based Computer Science Course. *Learning Environments Research*(6), 137-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byno, D. E. (2008). An Investigation of Learning Style Preference in United States Navy Sailors Pursuing Higher Education Through Online Learning. *Inedited Doctoral Thesis, Capella University, Minneapolis*.
- Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 70-82.

- Cano-García, F., & Hughes, E. H. (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. *Educational Psychology, 20*(4), 413-430.
- Cavas, B. (2010). A Study on Pre-service Science, Class and Mathematics Teachers' Learning Styles in Turkey . *Science Education International, 21*(1), 47-61.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review. *Learning & Skills Research Centre*.
- Contessa, J., Ciardiello, K. A., & Perlman, S. (2005). Surgery Resident Learning Styles and Academic Achievement. *Current Surgery, 62*(3), 344-247.
- Çam, F. (2008). Biyoloji Derslerinde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.
- Çaycı, B., & Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Üniversite ve Toplum, 7*(3), 1-16.
- Çekiç Toroslu, S. (2011). Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Desteklenen 7E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Enerji Konusundaki Başarı, Kavram Yanılgısı ve Bilimsel Süreç Becerlerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Çelik, F., & Şahin, H. (2011). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Öğrenim Görrdükleri Sınıf Düzeyleri Bakımından Öğrenme Stillerinin İncelenmesi(Makü Örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 23-38.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5. Baskı*. Trabzon.
- Çiğdem, G., & Memiş, A. (2011). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 3*(40), 57-77.
- Davies, M., Rutledge, C. M., & Davies, T. C. (1997). The Impact of Student Learning Styles on Interviewing Skills and Academic Performance. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal, 9*(2), 131-135.
- Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi . *Eurasian Journal of Educational Research*(23), 28-37.
- Demir, Ö., & Erginsoy Osmanoğlu, D. (2013). *The Degree of Relationship between the Secondary Education Students' Learning Styles and Their Metacognitive Awareness* (Cilt 5). International Online Journal of Educational Sciences.
- Demir, Ö., & Osmanoğlu, D. E. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalık ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyi. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(2), 421-440.

- Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Deniz, J. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri. 2. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 950-956). Antalya: Siyasal Kitabevi.
- Deniz, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 287-302.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Dervişoğlu, S., & Soran, H. (2003). Orta Öğretim Biyoloji Eğitiminde Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(25), 48-57.
- Duman, B. (2010). The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 10(4), 2077-2103.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225.
- Elliott, K. M. (2006). The Effects Of Personality and Learning Style On The Achivement Of Adult Learners In Community College Online Education: An İvestigation Based On The Myers-Briggs Type Indicator And The Kolb Learning Style Inventory. *Unpublished PhD Thesis Capella University, Minneapolis*.
- Emir, S., & Kaplan Sayı, A. (2013). Öğrenme Stillерinin Duygusal Zeka Üzerine Etkisinin İncelenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 791-894.
- Engels, P. T., & Gara, C. d. (2010). Learning Styles of Medical Students, General Surgery Residents, and General Surgeons: İmplications for Surgical Education. *Engels and de Gara BMC Medical Education*, 10(51), 1-6.
- Erdoğan, Ş. (2008). Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillерinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya*.
- Ergin, S. (2011). Fizik Öğretiminde 4MAT Öğretim Yönteminin Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Lise Öğrencilerinin İş, Güç ve Enerji Konusundaki Başarısına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.

- Ertekin, E. (2005). Öğrenme ve Öğretmen Stilleri Üzerine Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.*
- Evin Gencil, İ. (2007). Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 120-139.*
- Evin Gencil, İ. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *İlköğretim Online, 7(2), 401-420.*
- Felder, R. M. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism, 6(4), 18-23.*
- Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Firat, M. (2010). Bilgi Toplumunda Eğitimin Sürekliliği ve Okulların Geleceği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (s. 11-13).* Antalya.
- French, G., Cosgriff, T., & Brown, T. (2007). Learning Style Preferences of Australian Occupational Therapy Students. *Australian Occupational Therapy Journal(54), 58-65.*
- Gallagher, K. P. (2010). The Impact of Learning Style on Learning Outcomes in an Interactive Multimedia Instruction (IMI) Program. *Unpublished PhD Thesis, TUI University, Cypress, California.*
- Gardner, B. S., & Korth, S. J. (1998). A Framework for Learning to Work in Teams. *Journal of Education for Business, 74(1), 28-33.*
- Gencil, İ. E. (2007). Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 120-139.*
- Gunawardena, C. N., Jayatilleke, B. G., & Lekamge, G. (1996). Learning Styles of the Open University Students of Sri Lanka. *ETR&D, 44(1), 115-120.*
- Gürsoy, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.*
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*
- Güven, M., & Kürüm, D. (2007). Teacher Candidates' Learning Styles and Critical Thinking Dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(21), 60-90.*
- Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online, 7(1), 53-70.*

- Hırca, N. (2012). Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9(17), 313-325.
- Jones, C., Reichard, C., & Mokhtari, K. (2003). Are Student's Learning Styles Discipline Specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363–375.
- Karademir, E., & Tezel, Ö. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 129-145.
- Karakış, Ö. (2006). Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu*.
- Karataş, E. (2004). Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Kaya, A., Bozaslan, H., & Fırat Durdukoca, Ş. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 131-146.
- Kaya, F., Özabacı, N., & Tezel, Ö. (2009). Investigating Primary School Second Grade Students' Learning Styles According to the Kolb Learning Style Model in terms of Demographic Variables. 6(1), 11-25.
- Kayes, D. C. (2005). İnternal Validity and Reliability Of Kolb's Learning Style Inventory Version 3(1999). *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 249-257.
- Kazu, İ. Y. (2010). Learning styles of teacher candidates: A sample of Firat University. *African Journal of Business Management*, 4(15), 3265-3276.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme . *Türk Fen Eğitimi Dergisi*(2), 66-82.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 174-180.
- Koçakoğlu, M. (2010). Determining the Learning Styles of Elementary School (1 st -8 th Grade) Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 54-64.
- Koçyiğit, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon Karahisar*.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications. *Hay Resources Direct*, 1-71.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. S. J. Armstrong,

- & C. (. Fukami içinde, *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The Learning Way Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming, 40*(3), 297-327.
- Kolb, D. A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. *The Modern American College, 232-254*.
- Kolb, D. A. (1984). The Process of Experiential Learning. D. A. Kolb içinde, *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development* (s. 21-38). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Köse, A. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri ile Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki(ÇOMÜ Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale*.
- Kurt, H., Ekici, G., Gökmen, A., Aktaş, M., & Aksu, Ö. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Laboratuvarı Sınıf Çevresine İlişkin Algılarına Öğrenme Stillерinin Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(6), 157-177.
- Kurtman, E. (2013). Öğrenme ve Öğretme Stilleri Arasındaki Uyumun Akademik Başarıya Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak*.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi "Hayatımızda Kimya" Ünitesinin Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 29-62.
- Little, T. F. (2008). An Investigation Of The Link Between Learning Styles and Satisfaction With Distance Education in a Small Midwest University. *Inedited Doctoral Thesis, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska* .
- Manolis, C., Burns, D. J., Assudani, R., & Chinta, R. (2013). Assessing Experiential Learning Styles: A Methodological Reconstruction and Validation of the Kolb Learning Style Inventory . *Learning and Individual Differences, 44-52*.
- Maraş Atabay, M., & Kurtman, E. (2013). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlerin Öğretme Stilleri Arasındaki Uyum ile Akademik Başarı Arasındaki Farklar. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*(1), 140-156.
- MEB. (2011). 10. Sınıf Fizik Öğretim Programı. Ankara.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stillерini Farklılaştıran Sosyo-Ekonomik Faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 78-96.

- Mughal, F., & Zafar, A. (2011). Experiential Learning from a Constructivist Perspective: Reconceptualizing the Kolbian Cycle. *International Journal of Learning & Development*, 1(2), 27-37.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 1-21.
- Mutlu, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 15-29.
- OECD. (2013). *Eğitim Politikası Genel Görünümü:Türkiye*. Mart 30, 2014 tarihinde http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/15024414_eitimpolitikasgenelgrnmtrkiye.pdf. adresinden alındı
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Uygulamaların Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Adayı Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 129-155.
- Okur, M., Bahar, H. H., Akgün, L., & Bekdemir, M. (2011). Matematik Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaygı ve Akademik Başarı Durumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 123-134.
- Özdemir, N., & Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 361-377.
- Özdemir, O. (2009). Bulanık Mantık İle Belirlenmiş Öğrenme Stillere Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ*.
- Özgen, K., & Alkan, H. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere Göre Etkinliklere Yönelik Tercih ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 325-338.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme . *The Turkish Online Journal of Educational Technology(TOJET)*, 3(1), 100-111.
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 100-111.
- Özmen, H. (2008). Öğrenme Kuramları ve Fen Bilimleri Öğretimindeki Uygulamaları. S. Çepni içinde, *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (s. 34-98). Ankara: Pegem Akademi.

- Özsevgeç, T. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyalin Etkililiklerinin Belirlenmesi . *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Tenkink Üniversitesi, Trabzon.*
- Peker, M. (2009). Pre-Service Teachers' Teaching Anxiety about Mathematics and Their Learning Styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5(4)*, 335-345.
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2008). Pre-Service Elementary School Teachers' Learning Styles and Attitudes towards Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4(1)*, 21-26 .
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş., & Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretimde 4 Mat Öğretim Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13)*, 1-14.
- S. Keith Hargrove, J. A. (tarih yok). The Effect of Individual Learning Styles On Student GPA In Engineering Education At Morgan State University. *Journal of STEM Education, 9(3&4)*, 37-46.
- Sadi Yılmaz, S. (2013). Kimsayal Değişimler Ünitesinin İşlenmesinde Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Etkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.*
- Saka, A. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde 5E Modelinin Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Tenkink Üniversitesi, Trabzon.*
- Scales, A. Y. (2000). The Effect of Learning Style, Major and Gender on Learning Computer-aided Drawing in an Introductory Engineering/Technical Graphics Course. *Unpublished PhD Thesis, North Carolina State University, North Carolina.*
- Svinicki, M. D., & Dixon, N. M. (1987). The Kolb Model Modified for Classroom Activities. *College Teaching, 35(4)*, 141-146.
- Şengül, S., Katrancı, Y., & Bozkuş, F. (2013). Learning Styles of Prospective Teachers: Kocaeli University Case. *Journal of Educational and Instructional Studies, 3(2)*, 1-12.
- Şentürk, F., & Yıldız İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stilllerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5(1)*, 250-276.
- Şentürk, F., & Yıldız İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stilllerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5(1)*, 250-276.
- Şimşek, A. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Şimşek, S. (2008). Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar. N. Saylan içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın Gültekin, S. (2013). Kavram Karikatürleri İle Zenginleştirilmiş Matematik Öğrenme Ortamlarından Yansımalar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.*
- Tatar, E., Tüysüz, C., & İlhan, N. (2008). Kimya Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Akademik Başarılarıyla İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(5), 185-192.
- Tekbıyık, A. (2010). Bağlam Temelli Yaklaşımla Ortaöğretim 9. Sınıf Enerji Ünitesine Yönelik 5E Modeline Uygun Ders Materyallerinin Geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.*
- Tuna, S. (2008). Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerini Öğrenme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 252-261.
- Tümkiye, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Uçak, E., Kanmaz, A., & Bengiç, G. (2009). The Learning Styles of Preservice Teachers and The Relationship Between Demographic Characteristics. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (s. 248-264). Çanakkale.
- Usta, A., Bodur, H., Yağız, D., & Sünbül, A. (2011). İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 1-13.
- Yazıcılar, Ö., & Güven, B. (2009). Öğrenme Stili Özelliklerinin Dikkate Alındığı Öğretim Etkinliklerini Uygulamanın Akademik Başarı, Tutumlar ve Hatırd Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 9-23.
- Yenice, N. (2012). A Review on Learning Styles and Critically Thinking Disposition of Pre-service Science Teachers in Terms of Miscellaneous Variables. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(2), 1-31.
- Yiğit, N., Alev, N., Özmen, H., Altun, T., & Akyıldız, S. (2009). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Trabzon: Akademi Kitapevi.
- Zengin, R., & Alşahan, Ö. L. (2011). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143-153.

8. EKLER

EK-1. DERS GÖZLEM FORMU

Okulun Adı:

Gözlemlenen Sınıf:

Ders Konusu:

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman	Ek Açıklamalar ve Yorumlar
Somut Yaşantı						
Derslerde laboratuvar etkinliklerine yer verilmektedir.						
Öğrencilerin, ders içeriğiyle ilgili bazı olay ve durumları gözlemlenmeleri sağlanmaktadır.						
Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatıcı temel metinleri okumaları sağlanmaktadır.						
Dersin işleniş sırasında öğrencilerin benzetimler /oyunlar kullanmaları sağlanmaktadır.						
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.						
Güdüleyici/dikkat çekici/yönlendirici/motive edici filmlerden yararlanılmaktadır.						
Okuma etkinlikleri yapılmaktadır.						
Problem setlerinden faydalanılmaktadır.						
Örneklerden yararlanılmaktadır.						
Yansıtıcı Gözlem						
Öğrencilerin yansıtıcı notlar, günlükler veya günce tutmaları sağlanmaktadır.						
Tartışma tekniği kullanılmaktadır.						
Beyin Fırtınası tekniğinden yararlanılmaktadır.						
Düşünce soruları (düşündürücü sorular) sorulmaktadır.						
Tasarlanmamış, planlanmamış ancak dersin akışına uygun, öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk edecek anahtar sorular sorulmaktadır.						
Aktif Yaşantı						
Simülasyonlar kullanılmaktadır.						
Örnek Olay/Durum Çalışmasından faydalanılmaktadır.						
Laboratuvar etkinlikleri kullanılmaktadır.						
Alan çalışması uygulamalarına yer verilmektedir.						
Proje çalışmalarından faydalanılmaktadır.						
Ev ödevi uygulaması yapılmaktadır.						
Soyut Kavramsallaştırma						
Sunuş yoluyla öğretim yapılmaktadır.						
Öğrencilerin ders içinde veya ders dışında öğrendiklerinden hareketle konu ile ilgili yazılar yazmaları sağlanmaktadır.						
Model oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir.						
Projeler yürütülmektedir.						
Analojilerden faydalanılmaktadır.						

EK-2. ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/803372

24/02/2014

Konu: Araştırma İzni

(Yük.Lis.Öğr. Engin KANGAL)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a)Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğünün 14/02/2014 Tarihli ve 25919855-044-267 Sayılı Yazısı,
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 11/01/2013 Tarihli ve 92255297-605-851 Sayılı Onayı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Engin KANGAL, "Sivas İli Merkezindeki Ortaöğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Fizik Öğretmenlerinin ve Fizik Dersini Alma Zorunluluğu Olan Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Belirlemek ve Bunlar Arasındaki İlişkiyi Açıklamak" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkez İlçede bulunan ekli listede isimleri belirtilen ortaöğretim okulları fizik öğretmenleri ve öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, İlimiz Merkez İlçede bulunan ekli listede isimleri belirtilen ortaöğretim okulları fizik öğretmenleri ve öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde olularınıza arz ederim.

Sebahattin ERBİYİK

Müdür a.

Müdür Yardımcısı

OLUR

24/02/2014

Çetin ÖZDEMİR

Vali a.

Millî Eğitim Müdürü V.

24.02.14
LUTİ KELDAL
Sel

Bu belge, 3070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 3 üncü maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 202-bas-3697-a7eb-85ea kodu ile yapılabilir.

KTÜ OPMAE ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

TRABZON

Üniversitemizin Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Programı'nda yüksek lisans eğitime devam etmekteyim. Yüksek lisans tezimde aşağıda adları belirtilen MEB'e bağlı Sivas ili merkez ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan fizik öğretmenlerinin ve fizik dersini alma zorunluluğu olan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla; Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri ve tarafımda hazırlanmış olan Ders Özetlem Formu'na veri toplama araçlarına kullanmam gerekmektedir. Bu nedenle Üniversitenizin, Sivas İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli olan bilgilendirmeyi yapması gerekmektedir. Ekine kullanılacak olan veri toplama araçları bulunmaktadır.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Sivas Merkez Ortaöğretim Kurumları

SIVAS - MERKEZ - A. Samed Bal Anadolu İmam Hatip Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Atatürk Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Atatürk Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Cumhuriyet Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Diriliş Ticaret Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Gazi Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Hacı Mehmet Sabancı Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Gühepe Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Halil Rıfat Paşa Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Halis Güllü Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Karayaka Kız Teknik Ve Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Kız Teknik Ve Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Kongre Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Mehmet Gökhan Ay Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Özel Sultan Murat Fen, Anadolu ve Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Özel Amerikan Kültür Derneği Anadolu ve Anadolu Sağlık Koleji
 SIVAS - MERKEZ - Cumhuriyet Üniv. Vakfı Okulları
 SIVAS - MERKEZ - Özel Sivas Fınal Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Özel Baruciye Fen, Anadolu ve Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

SIVAS - MERKEZ - Özel Mehmet Rasai Toydemir Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Özel Sivas Reyhan Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Özel Bilgi Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Özel Şifaiye Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Merkez Ticaret Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Prof. Dr. Necati Erşen Anadolu Öğretmen Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Selçuk Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas Ahmet Ayık Spor Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas Anadolu İmam Hatip Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas Fen Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas İmkb Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas Muzaffer Sarısozen Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas Otellilik Ve Turizm Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Sivas Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Şehit Üsteğmen Cemalettin Yılmaz Ticaret Meslek Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Yenışehir Anadolu Lisesi
 SIVAS - MERKEZ - Yıldız Çok Programlı Lisesi

ADRES:

Başak Ticaret
 Selçukgaz Bayi
 Çarşı Cami Karşısı No:4
 Kangal/SIVAS

Engin KANGAL
 Tel: 0 534 514 44 40

E. Kangal

12/02/2014

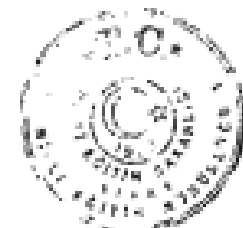
Uygundur

Danışman

Böl. Bşk. Yrd.

Doç. Dr. Ayşeğül SAĞLAM ARSLAN

Ayşeğül Sağlam Arslan



EK-3 KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ(ÖĞRETMEN)

EK-2: KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ(Öğretmen)

Cinsiyetiniz: Bayan () Erkek () Yaşınız:..... Tecrübeniz:.....

Değerli öğretmeniniz;

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

Örnek;
Öğrenirken.....
(2) Mutlu olurum.
(3) Dikkatli olurum.
(4) Hızlı davranırım.
(1) Kendi fikrimi oluşturmam.

Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Katılmanız içi teşekkür ederiz.

1. Öğrenirken.....
() duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
() izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
() fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
() bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.
2. En iyi.....öğrenirim.
() duygularına ve önerilerine güvendiğime
() dikkatlice izlediğim ve dinlediğimde
() mantıksal düşünmeyi temel aldığımında
() bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımda
3. Öğrenirken.....
() güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.
() sessiz ve çekingen olurum.
() sonuçları bulmaya yönelirim.
() yapılandırmadan sorumlu olurum.
4. En iyi.....öğrenirim
() duygularla
() izleyerek
() düşünerek
() yaparak
5. Öğrenirken.....
() yeni deneyimlere açık olurum.
() konunun her yönüne bakarım.
() analiz etmektен ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
() denemekten hoşlanırım.
6. Öğrenirken.....biriyim.
() sezgisel
() gözleyen
() mantıklı
() hareketli
7. En iyi.....öğrenirim.
() kişisel ilişkilerden
() gözlemlerden
() akaleli kuzamlardan
() uygulama ve denemelerden
8. Öğrenirken.....
() kişisel olarak o için bir parçası olurum.
() işleri yapmak için acele etmem.
() kuran ve fikirlerden hoşlanırım.
() çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım.
9. En iyi.....öğrenirim.
() duygularına dayandığım zaman
() gözlemlerime dayandığım zaman
() fikirlerime dayandığım zaman
() öğrendiklerimi uyguladığım zaman
10. Öğrenirken.....biriyim.
() kabul eden
() çekingen
() akaleli
() sorumlu
11. Öğrenirken.....
() katılmam.
() gözlemekten hoşlanırım
() değerlendiririm
() aktif olmaktan hoşlanırım
12. En iyi.....öğrenirim.
() alıcı ve açık fikirli olduğum zaman
() dikkatli olduğum zaman
() fikirleri analiz ettiğim zaman
() pratik olduğum zaman

12/02/2014
Uygundur
Danışman
Böl. Bşk. Yrd.
Doç. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN

Ayşegül Sağlam Arslan



EK-4 KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ(ÖĞRENCİ)

EK-1: KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ(Öğrenci)

Cinsiyetiniz: Bayan () Erkek () Yaşınız:..... Sınıfınız:..... Ders Başarı Ort :

Değerli öğrencimiz;

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

Örnek;
Öğrenirken.....
(2) Mutlu olurum.
(3) Dikkatli olurum.
(4) Hızlı davranırım.
(1) Kendi fikrimi oluştururum.

Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Katılmanız içi teşekkür ederiz.

- | | |
|--|--|
| 1. Öğrenirken..... | () bereketli |
| () duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım. | 7. En iyi.....öğrenirim. |
| () izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım. | () kişisel ilişkilerden |
| () fikirler üzerinde düşünmeyi severim. | () gözlemlerden |
| () bir şeyler yapmaktan hoşlanırım. | () akıcı kuramlardan |
| 2. En iyi.....öğrenirim. | () uygulama ve denemelerden |
| () duygularına ve önsözlerime güvendiğime | 8. Öğrenirken..... |
| () dikkatlice izlediğim ve dinlediğimde | () kişisel olarak o için bir parçası olurum. |
| () mantıksal düşünmeyi temel aldığımda | () işleri yapmak için acele etmem. |
| () bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımda | () karam ve fikirlerden hoşlanırım. |
| 3. Öğrenirken..... | () çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım. |
| () güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum. | 9. En iyi.....öğrenirim. |
| () sessiz ve çekingen olurum. | () duygularına dayandığım zaman |
| () sonuçları balmaya yönelirim. | () gözlemlerime dayandığım zaman |
| () yapılandırmadan sorumlu olurum. | () fikirlerime dayandığım zaman |
| 4. En iyi.....öğrenirim | () öğrendiklerimi uyguladığım zaman |
| () duygularıyla | 10. Öğrenirken.....biriyim. |
| () izleyerek | () kabul eden |
| () düşünerek | () çekingen |
| () yaparak | () akıcı |
| 5. Öğrenirken..... | () sorumlu |
| () yeni deneyimlere açık olurum. | 11. Öğrenirken..... |
| () konunun her yönüne bakarım. | () katılımm. |
| () analiz etmekten ve onları parçalara ayarmaktan hoşlanırım. | () gözlemekten hoşlanırım |
| () denemekten hoşlanırım. | () değerlendiririm |
| 6. Öğrenirken.....biriyim. | () aktif olmaktan hoşlanırım |
| () sezgisel | 12. En iyi.....öğrenirim. |
| () gözleyen | () alıcı ve açık fikirli olduğum zaman |
| () mantıklı | () dikkatli olduğum zaman |
| | () fikirleri analiz ettiğim zaman |
| | () pratik olduğum zaman |

12/02/2014

Uygundur

Danışman

Böl. Bşk. Yrd.

Doç. Dr. Ayşe Gül SAĞLAM ARSLAN

Saygı



9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

KANGAL, Sivas ilinin Kangal ilçesinde 30.05.1986 tarihinde doğdu. İlkokul öğrenimini Kangal Cumhuriyet İlkokulu'nda, ortaokul öğrenimini Malatya Özel Rahime Batu Koleji'nde, lise öğrenimini Sivas Halil Rıfat Paşa Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nde tamamladı. 2005 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi OFMAE Bölümü Fizik Öğretmenliği programının kazandı ve 2010 yılında mezun oldu. 2011 yılı bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi OFMAE Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansı programını kazandı. Şuan hala yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 2010 yılı güz döneminde Sivas ili Kangal ilçesi Deliktaş Köyü İlköğretim Okulu'nda ücretli fen bilgisi öğretmeni, 2011 yılında Trabzon ili Beşikdüzü ilçesi Özel Ana Eksen Dershanesi'nde fizik öğretmeni, 2013 yılı güz döneminde Sivas ili Kangal ilçesi Kangal Anadolu Teknik Lisesi ve Meslek ve Teknik Eğitim Merkezinde ücretli fizik öğretmeni ve Özel Selçuk Fen Dershanesi'nde fizik öğretmeni olarak görev yaptı. 2014 yılı güz döneminde ise Şırnak Çok Programlı Anadolu Lisesi'ne fizik öğretmeni olarak atandı. Şu an hala Şırnak Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde fizik öğretmeni görevine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres: Engin KANGAL
Eski Hastane Cad.
Zafer Mah.
Karaca Apt. Kat:1 No:3
Kangal/SİVAS
e-mail: enginkangal@gmail.com