



Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Fen Bilgisi Eğitimi
Tezli Yüksek Lisans Programı

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hasan METE

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Selda BAKIR

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2013

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Fen Bilgisi Eğitimi
Tezli Yüksek Lisans Programı

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**


Hasan METE

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Selda BAKIR

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2013

KABUL VE ONAY SAYFASI

 <p>MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</p>	<p>YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU</p>
---	---

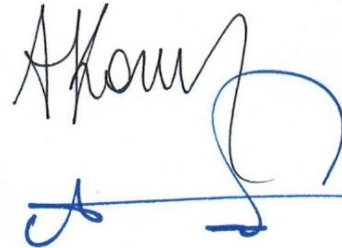
M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 05.08.2013 tarih ve 2013-48/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 16.08.2013 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Hasan METE'nin "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Yrd.Doç.Dr.Selda BAKIR
(Tez Danışmanı)



ÜYE : Yrd.Doç.Dr. Fikret KORUR



ÜYE : Yrd.Doç.Dr.Mustafa KILINÇ



ONAY

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

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM SAYFASI

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

() Tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.

() Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

(+)Tezinin ...2... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.

04.09.2013

Hasan METE

ÖZET

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hasan METE

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, genel akademik başarı, fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı, sosyo-ekonomik durum, SBS başarısı ve öğretmenlerin öğretim stilleri) açısından incelemektir.

Çalışmanın örneklemini Burdur il merkezindeki 24 ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 1494 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi ile 32 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma 2011-2012 öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği, Grasha Öğretim Stili Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Bireysel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri, t-testi, korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1) Cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili hariç pasif, bağımlı, rekabetçi, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stili puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

2) Sınıf düzeyine göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stili puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stili puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

3) Anne eğitim durumuna göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4) Baba eğitim durumuna göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı ortalamaları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

6) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı ortalamaları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

7) Sosyo-ekonomik duruma göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili puanları ile anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

8) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin SBS başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

9) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri ile arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Fen ve Teknoloji Dersi, Öğrenme Stili, Öğretim Stili

ABSTRACT

Investigate Secondary School Students Learning Styles in Terms of Different Variables

HASAN METE

The purpose of this study is to investigate secondary school students' learning styles in terms of different variables (gender, grade level, level of mother and father education, overall academic achievement, academic achievement in science and technology lessons, socio-economic status, success in SBS and teachers' teaching styles).

The study sample which includes a total of 1,494 students of the sixth, seventh and eighth grades in 24 primary schools and 32 teachers of science and technology in the center of Burdur has been created. The study has been applied in the second period of the academic year 2011-2012.

In this study, as a means of data collection Grasha-Riechmann Learning Style Questionnaire, Grasha Teaching Styles Questionnaire and Individual Information Form developed by the researcher has been used.

Techniques of descriptive analysis, t-test, correlation analysis, one-way analysis of variance (ANOVA) have been used as a techniques of data analysis. Level of significance have been taken as .05.

The following findings have been discovered as a result of the research

1. According to gender, except independent learning style of secondary school students, there is a significant difference between the scores of passive, dependent, competitive, participatory, and collaborative learning style.
2. According to grade level, there is no significant difference between the scores of cooperative and competitive learning style of secondary school students, on the other hand, there is a significant difference between the scores of independent, passive, dependent and participatory learning styles.
3. According to the level of mother education, there is a significant difference between the scores of secondary school students' independent learning

style, on the other hand there is no significant difference between the scores of passive, cooperative , dependent competitive and participatory learning style of secondary school students.

4. According to the level of father education, there is a significant difference between the scores of secondary school students' independent learning style on the other hand there is no significant difference between the scores of passive, cooperative, dependent competitive and participatory learning style of secondary school students.
5. There is a significant relationship between the average of general academic grade point and learning styles of secondary school students.
6. There is a significant relationship between the average of academic achievement in Science and Technology lesson and learning styles of secondary school students.
7. According to the socio-economic level there is a significant difference between the scores of independent learning style in the secondary school students, there is no difference with scores of passive, cooperative independent, competitive and participatory learning styles.
8. There is a significant relationship between the achievement in SBS and the learning styles of secondary school students.
9. There is no a relationship between school students 'learning styles and teachers' teaching styles.

Key Words: Science And Technology Education, Learning Style, Teaching Style

TEŞEKKÜR

Günümüzde bilim, teknoloji ve eğitim başta olmak üzere pek çok alanda hızlı bir değişim, gelişme ve yenileşme kaydedilmektedir. Özellikle eğitim alanında görülen bu gelişmeler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin aktif olmaları üzerinde durulmuştur.

Eğitimsel etkinliklerin amacı, öğrencinin gelişimini sağlamak olduğundan eğitim programları ve bunun uygulanma safhaları olan öğrenme-öğretme süreçleri başarı ile uygulanmalıdır. Bundan dolayı öğrencinin sürekli olarak değişen ve gelişen bilgiye ulaşabilmesi, düzenlemesi, ayırt edebilmesi, sentezleyebilmesi, değerlendirebilmesi, yorumlaması ve düşünme biçimi haline getirmesi gerekir. Bunu yaparken başkalarına bağımlı kalmadan öğrenmesi ve öğrenme sürecini kontrol etmesi, kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluğu taşıması kısacası öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir.

Öğrenme stilleri; her öğrencinin öğrenebilmesi için bir fırsattır. Çalışmada öğrenme stilleri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.

Bu araştırmaya pek çok değerli kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırmanın her safhasında bana yol gösteren, büyük desteğini ve yardımını gördüğüm değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Selda BAKIR hocamıza teşekkürü bir borç bilirim.

Bütün hayatım boyunca bana güvenen sevgili annem ve babama, beni yüreklendiren abime, Burdur'daki teselli kaynağım kardeşim Süleyman ve gözümün nuru bebeğim Akif için biricik eşime sonsuz şükran ve sevgilerimi sunarım.

Hasan METE

Burdur, 2013

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
BİLDİRİM.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
KISALTMALAR.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	3
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.8. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar.....	7
2.2. Öğrenme Stili.....	10
2.2.1. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması.....	15
2.2.2. Öğrenme Stilleri Modelleri.....	18
2.2.2.1. Carl Jung Psikolojik Tipler Öğrenme Modeli.....	18
2.2.2.2. Kolb Öğrenme Modeli.....	20
2.2.2.3. Mc Carthy Modeli (4MAT).....	28
2.2.2.4. Gregorc Öğrenme Modeli.....	30
2.2.2.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Modeli.....	32
2.2.2.6. Felder ve Silverman Öğrenme Modeli.....	33

2.2.2.7. Grasha-Riechmann Öğrenme Modeli.....	33
2.2.3. Öğrenme Stili Modellerinin Vurguladığı Ortak Noktalar	37
2.2.4. Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim.....	37
2.2.4.1. Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Yararları.....	38
2.2.4.2. Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Sınırlılıkları.....	39
2.2.4.3. Etkin Uygulamalarda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	39
2.2.4.4. Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Dayandığı Prensipier.....	41
2.3. Öğretim Stili.....	43
2.3.1. Grasha Öğretim Stili.....	45
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri.....	63
3.3. Çalışma Grubu.....	63
3.4. Veri Toplama Süreci.....	66
3.5. Veri Toplama Teknikleri.....	66
3.5.1. Bireysel Bilgi Formu.....	67
3.5.2. Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRÖSE).....	68
3.5.3. Grasha Öğretim Stili Ölçeği.....	68
3.6. Verilerin Analizi.....	69
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	70
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	83
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	84
BÖLÜM V	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	85

5.1. Sonuçlar.....	85
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	85
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	87
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	88
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	89
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	91
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	92
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	93
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	94
5.2. Öneriler.....	95
KAYNAKLAR.....	96
EKLER.....	112
EK-1: Resmi İzin Yazısı.....	113
EK-2: Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri.....	114
EK-3: Grasha Öğretim Stili Ölçeği.....	118
EK-4: Bireysel Bilgi Formu.....	120
EK-5: Grasha Öğretim Stili Ölçeği Kullanım İzni.....	121
EK-6: Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği Kullanım İzni	122
ÖZGEÇMİŞ.....	123

SİMGELER VE KISALTMALAR

- ANOVA** : Tek Yönlü Varyans Analizi
- Akt** : Aktaran
- f** : Frekans
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OECD** : Organisation for Economic Co-operation and Development:
Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Örgütü
- vb** : Ve benzeri
- %** : Yüzde
- SBS** : Seviye Belirleme Sınavı
- GRÖSE** : Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği : Grasha-Riechmann
Learning Style Scale
- SBS6** : Öğrencinin 6. Sınıftaki SBS Puanı
- SBS7** : Öğrencinin 7. Sınıftaki SBS Puanı

TABLOLAR/ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo/Çizelge	Sayfa
1.1. Bireysel Farklılıklar	7
1.2. Değişen ve Değişmeyen Bireysel Farklılıklar ve Benzerlikler	8
1.3. Etkili, Verimli ve Çekici Bireysel Farklılıklar	9
1.4. Öğrenme Stil Tanımlamaları ve Temel Alınan Değişkenler	11
1.5. Dışadönük ve İçedönük Kişilik Tipleri	18
1.6. Jung Öğrenme Stilleri Sınıflandırılması	19
1.7. Değiştiren Öğrenme Stillere Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri	24
1.8. Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri	25
1.9. Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri	26
1.10. Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri	27
1.11. Öğretim Stillere Sahip Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri	48
3.1. Okullarda Ankete Katılan Öğrenci Sayıları	64
3.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	65
3.3. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	65
3.4. Öğretmenlerin Grupsal Olarak Dağılımı	66
4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	70
4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Cinsiyete Göre Değişiminin T-testi Sonuçları	71
4.3. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	72
4.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin ile Sınıf Düzeylerine Göre Değişiminin ANOVA Testi Sonuçları	73
4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	74
4.6. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Anne Eğitim Durumlarına Göre Değişiminin ANOVA Testi Sonuçları	75
4.7. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Baba Eğitim Durumlarına Göre	76

Değişiminin ANOVA Testi Sonuçları	
4.8. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	78
4.9. Öğrenme Stilleri İle GAB'ya İlişkin Korelasyon Sonuçları	79
4.10. Fen ve Teknoloji Ortalamaları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyleri	80
4.11. Sosyo Ekonomik Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	81
4.12. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Sosyo Ekonomik Durumları Açısından Karşılaştırması	82
4.13. SBS Başarılarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Düzeyleri	83
4.14. Öğrenme Stil İle Öğretme Stilleri Arasındaki Eta Değerleri	84

ŞEKİLLER/GRAFİKLER DİZİNİ

Şekil/Grafik	Sayfa
1.1. Curry Soğan Halkası Modeli	16
1.2. Yaşantısal Öğrenme Kuramına Göre "Öğrenme Çemberi"	22
1.3. Yeterlik Çemberi	23
1.4. Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Yolu Ve Öğrenme Stil İlişkisi	29

BÖLÜM I

Giriş

Bir ülkenin sahip olduğu doğal kaynaklarının en kıymetlisi "insan"dır. Bu kaynağın, ülkenin kalkınması ve uygarlaşmasının daha hızlı olması için ülkenin ihtiyacı yönünde geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Ekici, 2003b). Hiçbir canlı, temel gereksinimlerini karşılamak için çevresinden nasıl yararlanacağını öğrenmeksizin uzun süre yaşayamazken, çok değişken ortamlarda gereksinimlerini gidermek için çevreye uyum sağlamalıdır. Bireyin çevreye uyumunda temel araç öğrenmedir (Senemoğlu, 2012).

Her birey öğrenir; fakat bu öğrenmeler bazı bireylerde hızlı ve kolay gerçekleşirken, bazı bireylerde daha yavaş gerçekleşmekte ve zorluklar yaşanmaktadır. Bunun başlıca nedeni bireyin sahip olduğu bireysel farklılıklardır (Çaycı ve Ünal, 2007).

Öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü olduğunu, herkesin öğrenme hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme şartları sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya konulmuştur (Özden, 2010).

Günümüzde öğrenenleri tek tip gören, tüm bireyler için aynı yöntemleri kullanıp herkesten benzer sonuçları bekleyen anlayış ve yaklaşımları terk edilmeye başlanmıştır. Bunun yerine her bireyin özel olduğunu, bireylerin öğrenme ile ilgili farklı tercihlerinin olabileceğini, etkili bir öğrenme için bu tercihlerin göz önünde bulundurulmasını gerekliliğini kabul eden anlayış ve yaklaşımlar yaygınlaşmıştır (A. Özer, 2008).

Kan grubunu bilmenin yaşam için önemi açıktır. Kan grubu kadar önemli olan öğrenme stilini de bilmek yaşamı oldukça kolaylaştıracaktır. Öğrenme stili, kan grubu gibi doğuştan var olan ve bireyin hayatını derinden etkileyen karakteristik özelliğidir (Boydak, 2008).

Çalışmamızın bu bölümünde; Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1.Problem Durumu

Öğrenme, insanoğlunun vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsanın doğumuyla başlayan bu yetenek, ölünceye kadar devam eder. İnsanların nasıl öğrendikleri yüzyıllardır merak konusu olmuştur (Demirci, 2009). Bireysel farklılıklar öğrenmeyi etkileyen bir durumdur. Öğrencilerin öğrenme stilleri bireysel farklılıklardandır.

Bireyin kendi öğrenme stilini bilmesi kendini aktif bir problem çözücü durumuna gelmesidir. Bireyin yaşam içerisinde ya da mesleğini yaparken karşılaştığı problemler; problem tanımlama, çözülecek problemi seçme, farklı çözüm yolları üretme, olası sonuçları değerlendirme ve çözümü uygulama aşamalarını kapsamaktadır. Birey karşılaştığı sorunları çözmeye ne kadar başarılı olursa, o ölçüde yaşamını etkili kılabilir (Fidan, 1986). Grasha; öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan modelinde öğrenme stilini, öğrenciyi bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır (Diaz ve Cantral, 1999).

1.2.Problem Cümlesi

Bu çalışmada, “ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri farklı değişkenler açısından” incelendiğinde anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.3.Alt Problemler

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları ile genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları ile fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri puanları ile SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları ile fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğretim stil puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4.Araştırmanın Amacı

Eğitim-öğretimde bireysel farklılıklar göz ardı edilmemeli bilakis bunlardan yararlanma yoluna gidilmelidir. Her bireye özgü olan öğrenme stilleri ile öğretim ortamı arasındaki uyum, etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesinde önemli rol oynar. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri, kendilerine ve öğretmenlerine anlamsız gelen pek çok davranışlarına anlam katacaktır. Bireyin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini, eğilimlerini ve yaklaşımlarının farkında olması öğrenen bireye değişik açılımlar sağlayacaktır. Ayrıca farkında olacağı zayıf yönlerini geliştirme imkânına da kavuşur. Bu çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, genel akademik başarı, fen ve teknoloji dersindeki akademik başarı, sosyo-ekonomik durumu, okulların SBS başarıları dağılımı ve öğretmenlerin öğretim stili ile ilişkisi) açısından incelenmiştir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen ve değişen bilim ve teknoloji gelecekte bireylerin sahip olmaları gereken özellikleri de değiştirdiği ve değiştireceği görünüyor. Okullarda yetiştirilecek insanların özellikleri; teknolojiye bağlı olarak değişimleri kavrayabilen ve uygulayabilen, özgüven sahibi, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, problemlere bilimsel yolla bakıp-

çözebilen, bilgili ve bağımsız özellikteki insanlardır. Öğrencilerin, kendi hayatlarında yeni bilgiler edinebilen ve değişik durumları araştırıp gözlemleyen, inceleyen, sorgulayan bireyler olmaları için yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmeleri gerekir. Bu beceri için eğitim-öğretimin her kademesinde iyi hazırlanmış bir sürecin içinde bulunmalıdır(Aydede, 2006).

Strateji kavramı ışığında çözümlenmeye çalışılan öğrenme kavramı bir bilinmeyen olmaktan çıkmıştır. Buna paralel olarak, ihtiyaç analizi, hedef belirleme ve değerlendirme kavramları düşünüldüğünde öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğu ve öğrenci merkezli eğitimin gerekliliği aranmaktadır. "Nasıl öğretmeliyim?" değil "öğrenci nasıl öğrenir?" sorusuna cevap aranır (Aydoğdu, 2009).

Beyin-zihin sistemi üzerinde yapılan araştırmalar, insanın sahip olduğu donanımlarının (zihin fakülteleri, beş duyu organı, sezgiler, iç ve dış idrak sistemleri, kalb ve ona bağlı fakülteler vb) öğrenmeye hazır bir sistem olduğunu göstermektedir. Günümüzün başarılı ve huzurlu insanı, zihnî melekelerini, kalbini ve ona bağlı his fakültelerini, dengeli şekilde kullanabilen insandır. İnsanın kendini tanıması başarılı bir eğitim ve öğretimin temelini oluşturur. İnsanın kendini tanımasında kullanılacak bir "el kitabı" olmadığından, insanlar tarafından fark edilerek geliştirilmesi sağlanmalıdır (Çakmak, 2004).

İnsanın öğrenme stilini tanıması kendini tanımasında bir yol olacağı için çalışmamız önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar öğrenme stilleri ile başarıya etkisi, cinsiyet, veli eğitim durumları, tutum ve motivasyon gibi faktörler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada; ilköğretim öğrencilerin öğrenme stil puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, genel akademik başarı, fen ve teknoloji dersindeki genel akademik başarı, sosyo*ekonomik durum, okulların SBS başarılarına göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımı ve öğrencilerin öğrenme stil puanları ile öğretmenlerin öğretim stil puanları arasındaki dağılımları üzerine yoğunlaşıldı.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

- 1) Kullanılan yöntem bu araştırmanın amacına, konusuna ve araştırma probleminin çözümüne uygundur.
- 2) Öğrenci ve öğretmenler ölçeklerdeki sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
- 3) Öğrenci ve öğretmenlere uygulanan ölçekler seviyelerine uygun hazırlanmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar dönemi,
- 2) Burdur il Merkezinde öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencilerden 513, 7. Sınıf öğrencilerden 488, ve 8. Sınıf öğrencilerden 493 toplam 1494 ilköğretim öğrencisi,
- 3) Burdur il Merkezindeki 32 fen bilgisi öğretmeni ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eğitim, Vessel'e (1966) göre etkileşime dayanan bir süreçtir. Birey, başkalarıyla etkileşim sonucunda bilgisini kullanma, toplumsal yaşama hazırlanmayı olanaklı kılan düşünme süreçleri, değerler, beceriler gibi özellikleri kazanır. Bilimsel algıdaki ilerleme hayatımızı etkilerken, değişen toplumun yükselen problemleriyle başa çıkmak için bireyin eğitimi sürekli olmalıdır. Bireyin yaşamının sonuna kadar kendini geliştirmesi ve yeteneklerinden haberdar olması eğitimin en önemli hedefidir (akt: Süzen, 2007).

Öğrenme; bireylerde oluşan nispeten kalıcı değişimlerdir. Öğrenmenin temelini oluşturan yaşantılar, insanların yaşamları boyunca çevre ile etkileşimi sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmalarıdır (Özden, 2010).

Stil; bireyin tercihini gösteren, bireye özgü, bireyin kişiliğinin bir boyutu olarak tanımlanabilir (Erden ve Altun, 2008).

Öğrenme Stili : Rita Dunn'a göre, öğrenme stili her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi hazırlarken, öğrenirken, hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır (Dunn, Ingham, Deckinger, 1995).

Öğretim, öğretme faaliyetlerinin hedefler doğrultusunda planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve yürütülmesidir (Fidan, 1996).

Öğretim stili; Carr'e (1998) göre, öğretmenin öğrenme-öğretme işlevini gerçekleştirirken sergilediği tavırlar, davranışlar ve özelliklerin bütünüdür (akt: Üredi, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ve konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Bireysel farklılıklar kavramı, zeka, yetenek ve beceri, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri gibi özelliklerdir (Mutlu, 2005). Bu farklılıklar bazı faydalar sağlamakla beraber, bir taraftan öğretmen için bazı güçlükler getirir; bu güçlüklerin üstesinden gelmenin bir yolu bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaktır (Duy, 2010).

Jensen (2000)'e göre insan biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olduğu için bireyin gelişmesinde ve farklılaşmasında kalıtsal özellikler ile içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevrenin etkileşimi önemli rol oynar. Kalıtsal yapımız anne ve babamızdan aldığımız 46 kromozom ve kromozomların içindeki gen adı verilen biyokimyasal görev birimleri oluşturur. Genlerin %99.5'i bütün insanlarda aynı iken bireyleri birbirinden ayıran kısım sadece %0.5'tir. Aile çocuk yetiştirmede çocuğa sunduğu imkanlar, ailenin sağladığı akademik rehberlik, çocuk yetiştirmedeki değer ve tutumlar, toplumun kültürel özellikleri, cinsiyet ve ona yüklenen misyon, davranış ve kişiliğini etkileyen sosyal çevre boyutunu gösterir (Erden, 2008).

Bireyler arasındaki farklılıkları gruplandıran bazı değişkenleri temel alan çok sayıda sınıflandırma vardır (Selçuk, 2004). Bu sınıflandırmalardan biri Tablo 1.1'de görülmektedir.

Tablo 1.1.

Bireysel Farklılıklar	
Kalıtsal Farklılıklar	Öğrenilmiş Farklılıklar
Takvim yaşı	Dil: Konuşma, kelime hazinesi
Görünüş: Ağırlık, boy, ırk...	Duygusal uyum: Emniyet, sevme, korkusuzluk...
Algısal güçler: Görme, işitme, koklama...	Sosyal duyarlılık ve davranış: Saldırganlık, kendine güvenme, alçak gönüllülük...
Genel sağlık: Bazı fiziksel özürlükler, alerji...	Çalışma alışkanlıkları: Çalışkan, tembel
Özel yetenekler: Müzik, sayısal, atletik...	Ahlaki davranışlar: Dürüst, sahtekar vs.
Zeka: Yaratıcılık, akademik yetenekler...	İlgiler: Müzik, sanat, tabiat...

Tablo 1.1 de görüldüğü gibi zeka, özel yetenekler, ağırlık, boy, ırk, yaş kalıtımsal farklılıklar içerisinde alınmış olup, öğrenilmiş farklılıklara ise dil, duygusal uyum, sosyal duyarlılık ahlaki davranışlar ve müzik vd. verilmiştir.

Eggen ve Kauchak (1994) bireysel özellikleri; zeka, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve kültür diye ayırmışken (Selçuk, 2004), Smith ve Ragan (1999) değişen ve değişmeyen bireysel benzerlikler ve farklılıklar diye dört gruba ayırmış olup Tablo 1.2 de görülmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Tablo 1.2.
Değişen ve Değişmeyen Bireysel Farklılıklar ve Benzerlikler

	Benzerlikler	Farklılıklar
Değişmeyen	Duyusal algılama kapasitesi Bilgi işleme kapasitesi	Zeka bölümü (IQ) Bilişsel/Öğrenme biçimi Psiko-sosyal özellikler Cinsiyet, irksal köken
Değişen	Gelişimsel süreçler Zihinsel gelişim Dil gelişimi Psiko-sosyal gelişim Ahlaki gelişim	Gelişim düzeyi Zihinsel gelişim düzeyi Dil gelişim düzeyi Psiko-sosyal gelişim düzeyi Ahlaki gelişim düzeyi Ön bilgi düzeyi

Smith ve Ragan (1999), Tablo 1.2 de görüldüğü üzere bireysel farklılıkları ve benzerlikleri değişen ve değişmeyen olarak incelemiştir.

Değişmeyen benzerlikler: Zaman içinde çok fazla değişmeyen, kişiler arasında da genellikle benzer olan değişkenlerdir. Örneğin; yaşı ve genel sağlık durumu birbirine yakın olan kişilerin duyu organlarının çeşitli uyarıcıları algılama kapasitesi

Değişmeyen farklılıklar: Kişide zaman içinde değişmeyen, ancak toplumda kişiler arasında değişkenlik gösteren unsurlardır. Örneğin; bilişsel biçim, irksal köke

Değişen benzerlikler: Zaman içinde değişen ancak toplumdaki diğer bireylerde benzer seyir izleyen unsurlardır. Örneğin; zihinsel gelişim, dil gelişimi

Değişen farklılıklar: Zaman içinde hem kişide hem de toplumdaki kişiler arasında değişkenlik gösteren unsurlardır. Örneğin; psiko-sosyal gelişim düzeyi, dil gelişim düzeyi

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara, öğrenme, sosyal çevre ve kalıtım ile ilgili etmenler neden olmaktadır. Bu etmenleri birbirinden ayırt etmek son derece güçtür (Erden ve Akman, 2009). Tüm bireysel farklılıklar öğretme-öğrenme süreçleri açısından eşit düzeyde önem taşımadığından Tablo 1.3'de daha etkili, verimli ve çekici bireysel farklılıkları Smith ve Ragen'ın (1999) yaptığı sınıflandırma verilmiştir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Tablo 1.3.
Etkili, Verimli ve Çekici Bireysel Farklılıklar

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
Bilişsel/Öğrenme biçimi	Kişilik yapısı	Sosyo-ekonomik düzey	Cinsiyeti
Bilişsel gelişim düzeyi	İlgileri	Rol modelleri	Yaş
Zeka bölümü	Güdülenme tür ve düzeyi	İrksal kökeni	Genel sağlık durumu
Görsel okur-yazarlık düzeyi	Kaygı düzeyi	Akran ilişkileri	Beyinin bilgi işleme kapasitesi
Yetenek türü ve düzeyi	Tutumları	Aile yapısı ve desteği	Duyusal algılama kapasitesi
Dil gelişim düzeyi	Denetim odağı	Otoriteye karşı tepkileri	
Okuma düzeyi	Epistemolojik inançları	İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi	
Sözcük bilgisi düzeyi	Öz-yeterlik inancı	Ahlaki gelişim düzeyi	
Öğrenme stratejileri	Digger inançları		
Önbilgi düzeyi			

Smith ve Ragan (1999), Tablo 1.2 de görüldüğü üzere etkili, verimli ve çekici bireysel farklılıkları bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik olarak incelemiştir.

Her bireyin; tek ve kendine özgü özellikleri olduğundan, eğitim-öğretimde bunlar dikkate alındığı takdirde daha başarılı olacaktır. Eğitim ve öğretim uygulamaların temelinde, bilimsel araştırmaların doğurguları ve yaşantılar sonucunda oluşan duygu ve düşünce eylemleri öğrenme ve öğretme teorilerinde; "ne, neden, nasıl ve ise" sorularını cevaplayan ilkeler çerçevesinde değişim ve gelişimler vardır. Bu öğrenme ve öğretme teorilerin amacı; kişinin ekonomik, sosyo-kültürel ve psikolojik hayatını

daha iyi sürdürülebilmesi için kolay ve hızlı ulaşılabilen öğrenme ve öğretmeler için nitelikli yöntem, stratejiler bulunmalıdır (Duman, 2004).

Öğrenme ve öğretme teorileri, etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi öğrenme stilleri ile öğretim stil ve teknolojileri arasındaki uyum ile gerçekleşir. Uyuşmadığı zaman öğrencilerde güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık vb. duygular yaşanmakta, bu da tükenmişlik, disiplin suçu vb. sonuçlar doğurmaktadır (Açıkgöz, 2003). Bireysel farklılıklar eğitim-öğretim ortamlarında göz ardı edilmemeli, zenginlik kaynağı olarak değerlendirilmelidir. Bireysel farklılıkların etkileri şöyle sıralanabilir (Ekici, 2003a).

- Bireysel farklılıklar, sınıf ortamında farklı eğitim-öğretim faaliyetlerin uygulanmasında kaynaklık ettiği için pozitif etkiye sahiptir.
- Problemlerin başarıyla çözümlenmesinde önemlidir.
- Öğrenme stilleri kapsamında belirlenen farklılıklar gözlenebilen farklılıklardan çok daha fazladır.
- Farklı yaklaşımlar, teoriler, modeller, araştırmalar ve problemin çözümüne yönelik öneriler için zengin bir kaynak sağlar.
- Öğrenme stili bilgisi bireysel farklılıklar kapsamında değerlendirilen, tüm eğitimcileri etkileyen bir güçtür. Fakat bu bilgi ile bütün problemlerin üstesinden gelinemeyeceğini de bilmek gerekir.

2.2.Öğrenme Stili

Geleneksel öğretim anlayışında, her bireyin aynı mekanda, aynı yollarla, aynı araç gereçlerle, aynı şekilde öğrenim görülebileceği senelerce kabul edilmiştir. Bu öğrenme sürecinin sonunda başarısız olan damgalanıp "daha az yetenekliler" sınıfına dahil edilmiştir. İnsanoğlu için görmezlikten gelebileceği bir gerçek varsa o da doğadaki tek bir türde bile sayısız çeşitlilik varken, hayat biçimi tamamen birbirinden farklı olan kişilerin, zihin yapıları ve öğrenme biçimlerinin de farklı olacağıdır (Erden, Altun, 2008). Öğrenciler okula çok farklı deneyim, alışkanlık, beğeni ve düşüncelerle geldikleri için bütün öğrencilerin aynı konuyu aynı şekil ve seviyede öğrenmeleri beklenemez. Yani öğrenci, kendisine verilen uyarıcıları deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır(Kılınç, 2011).

Bireyin ön bilgileri dikkate alınarak oluşturulan öğrenme ortamında öğrenme stiline uygun, bütün öğrencilerin anlatılanları aynı şeyi anladıkları düşünülmemeyeceği bir gerçektir. Zaten öğrenme stillerine dikkat edilmeden yapılan öğretimden çok yararlı verimli bir sonuç beklenmez (Çatalkaya, 2005). Öğrenme ortamlarına göre öğrenciler şekillendirilmemeli. Çeşitliliği oluşturan bireysel farklılıklar göz önüne alınarak, öğrenme ortamları öğrenciler için şekillendirilmelidir (Dikkartın, 2006). İnsanların farklı çalışma ve öğrenme stratejilerine sahip olduğuna değinen öğrenme stilleri teorilerine göre; özel bir çevrede ve farklı metotları izleyerek belirli bir ders sürecinde olmasa da bireysel öğrenme stratejilerinin sayesinde daha iyi bir öğrenme gerçekleşebilir (Gilbert, Swanier, 2008). Son yıllarda fen ve matematik eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda en çok ilgi duyulan konulardan biri öğrenme stilleridir (Şeker, Yılmaz; 2011).

Öğrenme stilleri için zaman içinde farklı tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin; Rita Dunn (1993)'a göre, öğrenme stili her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi hazırlarken, öğrenirken, hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır (Boydak, 2008).

Butler (1987)'e göre, bireysel öğrenme farklılıklarını görmek için genel bir terim, şemsiye bir kavram ve bir isimdir (akt: Mutlu, 2005). Learning Styles Network kitabında ise her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni bilgilere karşı farklı stratejiler geliştirdiği ve bilginin, beynin ilgili kısımlarına nasıl iletildiğini açıklayan metotlar veya yollar olarak tanımlanmıştır (Yetkin ve Daşcan, 2006).

Erden ve Altun (2008) öğrenme stillerini, öğrenenin öğrenme sürecindeki tercihlerin tümü olarak tanımlamışlardır. diğer öğrenme stil tanımlamaları ve temel alınan değişkenler Tablo 1.4. aşağıda verildiği gibidir (Budakoğlu, 2011).

Tablo 1.4.

Öğrenme Stil Tanımlamaları ve Temel Alınan Değişkenler

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMEL ALINAN DEĞİŞKENLER
Grasha- Riechmann	1974	Öğrenme stili, öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı olarak belirlenen üç temel eksen üzerine inşa edilmiş çok boyutlu bir tarzdir.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme

Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili, bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir . Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkların kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre, öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Keefe	1979	Öğrenme stilleri, öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini, bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	Öğrenme stili , bir kişinin konuyu özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az 18 öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşimleri ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu	

		<p>çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tutumudur.</p>	
Reinert	1976	<p>Bir bireyin öğrenme stili, o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.</p>	<p>Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğimlilikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. Mizaç, genel eğilim, uyum, eğimlilik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.</p>
Entwistle	1981	<p>Öğrenme stili, özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.</p>	<p>Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelermeye yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi (1984), yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için "değiştiren stilden" bahsedilecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tiplendirmek için kullanıldığında değiştiren kişilerden bahsedilecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.</p>
Kolb	1984	<p>Öğrenme stilleri, LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.</p>	
Das	1983	<p>Öğrenme stili, özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.</p>	
Schmeck	1983	<p>Öğrenme stili, öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir.</p>	
Renzulli ve Smith	1978	<p>Öğrenme stili, sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani,</p>	<p>Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğimliliğinin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir.</p>

		farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Böylelikle tercih kavramı da Bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenilmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili: Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarzıdır.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihlerdir.	
Hunt	1979	Öğrenme stili , bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurgulamıştır. Ancak bu tanımların hiç biri verimlilikten bahsetmemiştir. Oysaki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

Budakoğlu (2011) Tablo 1.4.'de öğrenme stil tanımlamaları ve temel alınan değişkenleri ortaya konulmuştur.

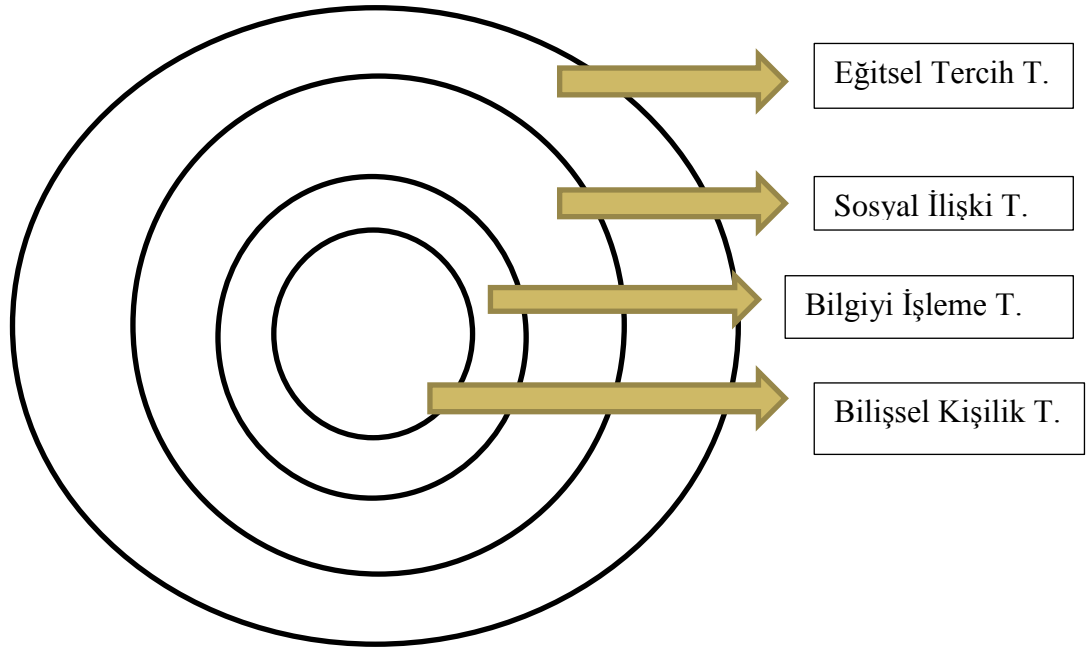
2.2.1. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Price'e gore öğrenme çeşitleri, öğrenmedeki bireysel farklılıklardaki çeşitlilikleri göz önünde bulundurmak için kullanılır. Coffield, 71 farklı öğrenme modeli olduğunu belirlemiştir. Bunlardan 13 tanesi ana model, 58 tanesi alt modellerdir (Ivrie, 2009).

Birçok araştırmacı Rayner ve Riding (1997), de Bello (1990), Swanson (1995), Cassidy (2003) ve Coffield ve diğ. (2004) gibi, öğrenme çeşitlerinin genel taslaklarını düzenlemek için girişimde bulunmuşlardır. Soğan modeli, dairesel bir sistemde belirli katmanlara atanan öğrenme çeşitlerindeki farklı yolları göstermek için iyi bir kaynaktır. En içteki katman, bilişsel kişilik tabakasıdır. Kavramsal uygulama tarzı, bireyin kişiliğini ölçmeyi ister. Dışa doğru, bir sonraki tabaka Bilgiyi İşleme tabakasıdır. Bilgi uygulama tarzını ölçer ve yeni bilginin özümsemesinde öğrencinin zihinsel yaklaşımını inceler. Bir sonraki dıştaki tabaka Sosyal İlişki tabakasıdır. Sosyal etkileşimi ve öğrencilerin birbirleriyle nasıl etkileşim halinde olmayı tercih ettiklerini inceler. En dıştaki tabaka, Eğitsel Tercih tabakasıdır. Dış faktörlere eğilimi ölçer, örneğin öğrenme aktiviteleri ile fizyolojik ve çevresel uyarıcıların arasında ilişki kurar. Dış tabakalar gözlenebilirken, iç tabakaları ölçmek kolay değildir. Curry soğan modeli, öğrenme çeşitlerinin sınıflandırılmasının temelini oluşturur (Brown ve diğ., 2005). şekil 1.1. de Curry soğan halkası modeli verilmiştir.

Şekil 1.1.

Curry Soğan Halkası Modeli



Öğrenme stilleri için Ekici ve Erden ile Altun'ın yaptığı sınıflandırmalar aşağıdaki gibidirler. Öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılaştığı ve öğrenmede önemli bir etken olduğu kabul edilse de, öğrenme stillerinin doğası konusunda çok farklı yaklaşımlar vardır. Bunun temel nedeni, bir bireyin öğrenme stiline farklı boyutları olması ve kuramcılarının bunlardan birisi üzerinde yoğunlaşması olduğu söylenebilir.

Farklı biçimlerde sınıflandırılan öğrenme stilleri şöyle sıralanmıştır (Ekici, 2003a):

1. Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme şeklinde ifade eden öğrenme stil modelleri

2. Duyuşsal boyut: Günü, denetim odağı, ilgiler, dikkat, sebat, sorumluluk, risk almaya isteklilik ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikleri vurgulayan öğrenme stili modelleri

3. Fizyolojik boyut: Çevresel nitelikler(gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni) duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çalışma

sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimini vurgulayan öğrenme stili modelleri

Öğrenme stillerine yönelik eğitim-öğretim materyallerinde, öğrenme stil modellerinde, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, sınıf içi düzenlenmede, iletişim ortamlarının sağlanmasında, ölçme araçlarında bu üç farklı boyut kendini göstermektedir (Boydak, 2008).

Erden ve Altun (2008)'a göre öğrenme stillerinin boyutları aşağıdaki gibidir.

Bilgiyi Algılama Ve İşleme Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Duyu organları tarafından alınan bilgilerin algılanması ve belleğe kodlanması sırasında bireysel tercihlerin söz konusu olduğudur.

Bilgiyi Alma Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrenme ortamında bilgiye ulaşmak için öğrencilerin tercihleri görsel (görme), işitsel (duyma) ve kinestetik (dokunma, hareket etme) olarak belirlenmiştir.

Doğuştan Gelen Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenme Stilleri: Huy diye dile getirilen özelliklerine göre öğrenme stilleridir. Öğretim ortamını etkileyen temel kişilik özellikleri, performans, üretime, keşfetmeye, ilişki kurmaya ve düşünmeye yatkın olmak olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerinin Yeteneklerine Göre Öğrenme Stilleri: Belli alanlara ilişkin yeteneklerdir. Müzik, matematiksel ve mantıksal, mekanik, sözcüklerle ve dili kullanarak, uzaysal, beden koordinasyonu, içe dönük etkileşim, diğerleriyle etkileşim, hayvanlarla etkileşim, doğa ile etkileşim, mizah ve günlük hayatı zenginleştirme olmak üzere 12 yetenek alanı olarak belirtilebilir.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Koşullarına Göre Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sırasındaki fiziksel, duygusal ve sosyal ortam tercih ve beklentileri olarak belirtilebilir.

2.2.2.Öğrenme Stilleri Modelleri

Bir çok eğitimci çeşitli öneriler sunarak değişik öğrenme stillerini barındıracak şekilde, öğrencilerin inceleme, katılım, düşünme, özetleme ve öğrenme çemberleri gibi ihtiyaçlarını karşılayacak modülleri tasarlamışlardır (Simpson, Du, 2004). Literatür incelendiğinde pek çok farklı öğrenme stili modeli dikkat çekmektedir. Öğrenme stili kavramı biliş ötesini, algılamayı, bilgiyi zihne yerleştirmeyi, çevreden etkilenmeyi, geçmiş yaşantıları, kalıtsal nitelikleri, davranışları kapsayan kompleks konularla ilgili olduğundan dolayı, öğrenme modelinin çok olması sürpriz değildir (Ekici, 2003a). Öğrenme stil modellerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1.Carl Jung Psikolojik(Kişilik) Tipler Öğrenme Modeli

Öğrenme stilleri teorilerinin Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenebilir (Karagöz Bolat, 2007). Carl Jung; Psikolojik tiplerin tanımlanmasında en çok etkiye sahip kişilerden biri olup temelde iki insan tipi üzerinde durmuştur (Gürsoy, 2008). Jung'a göre bireyler hayali duygularına karşılık mantıki düşünceleriyle, duygularına karşılık algılarıyla karar verenler, bireyler arası iletişimde içe dönüklüğe karşılık dışa dönük kişilik tipleriyle çeşitli özellikler gösterir. Dışadönük ve içedönük kişilik tiplerinin genel özellikleri, Tablo 1.5.'de görülmektedir.

Tablo 1.5.

Dışadönük ve İçedönük Kişilik Tipleri (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Kişilik Tipleri	
Dışadönük (extaversiyon)	İçedönük (intraversiyon)
<ul style="list-style-type: none"> • Dışa dönüktür • Dış dünyaya yönelir • Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür • Değişikleri, yenilikleri sever • Çabuk kırılmaz • Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz • Zorluklar karşısında cesaretini 	<ul style="list-style-type: none"> • Kendisine dönüktür • Anılar, hayaller dünyasında yaşar • Uzun uzun düşünür • Yapamayacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu nedenle karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur.

<ul style="list-style-type: none"> • kaybetmez • Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerinin sonraya bırakır. • Kararsızlık göstermez • İşlerinde geç kalmaz 	<ul style="list-style-type: none"> • Utangaçtır • Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu olarak, başkasıyla kurduğu, ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz. • Çevresine uymakta güçlük çeker.
---	---

Jung kişilik tiplerinden olan dışadönük ve içedönüklerin özellikleri Tablo 1.5.'te verilmiştir.

Jung; insanları temelde iki öğrenme tipi ile birbiriyle ilişkili kişilik ve duyuşsal özelliklerle beraber dört kümeye ayırmıştır ve Tablo 1.6.de gösterilmiştir (Gürsoy, 2008).

Tablo 1.6.

Jung Öğrenme Stilleri Sınıflandırılması

Jung Öğrenme Stilleri Sınıflandırılması		
<i>Dünyayla ilişki şekli</i>	Dışadönük	İçedönük
	Maddelerin ve diğer insanların dış dünyasına yönelik	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına yönelik
<i>Karar verme/oluşturma şekli</i>	Karar verici	Azimli
	Karara ulaşırken ve sorunları çözerken bir sıraya(düzene) odaklanmak	Mümkün olduğunca çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak
<i>Algı şekli</i>	Algısal	Sezgisel
	Duyguları algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara dönüklük	Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve maddeleri bir bütün olarak görmeye dönüklük
<i>Değerlendirme şekli</i>	Düşünen	Hisseden

Mantık ve gerçekliği kullanarak analiz yapmaya dönüklük	İnsani değerlere, dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük
---	---

Jung öğrenme stilleri sınıflandırmasını Tablo 1.6.'te görüldüğü gibi; dünyayla ilişki şekli, karar verme/oluşturma şekli, algı şekli ve değerlendirme şeklini ölçü olarak gruplandırmıştır.

2.2.2.2.Kolb Öğrenme Modeli

David A. Kolb'un "Yaşantısal Öğrenme Modeli" (Experiential Learning Model)' öğrenmede deneyimi temel alan John Dewey'e, zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre etkileşimi olarak gören Jean Piaget'in öğrenme kuramından ve öğrenme sürecinde bireylerin aktif olmasının önemini vurgulayan Kurt Lewin'e dayanmaktadır (McCarthy, 2010; Evin Gencil, 2006; Kolb, Kolb, 2005). Her üç öğrenme modeli de, öğrenmeyi bir süreç olarak tanımlamakta ve kavramların deneyimler yoluyla sürekli değişim gösterdiğini açıklamaktadır (Güven, 2004). Yaşantısal (deneyimsel) Öğrenme Teorisinin temeli Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget ve Lev Vygotsky'dir (Richmond ve Cummings, 2005). Öğrenme sürecinde, birbirinden bağımsız olan kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyut bulunmaktadır (Yalız ve Erişti, 2009). Öğrenme sürecinde yaşantı, davranış, algı ve biliş bileşimi olarak ortaya konulmaktadır. Kuramı; öğrenme sürecine yaklaşım açısından, öğrenme sürecinde kişisel yaşantı ve bilincin rolünü reddeden yönüyle davranışçı kuramdan ve bilginin yönlendirilmesi, kazanılması ve soyut sembollerin hatırlanmasına önem veren bilişsel kuramlardan farklıdır. Bu kurama göre düşünceler değişmeyen ve sabit değerlerdir ve yaşantılar yoluyla tekrar ve tekrar oluşabilmektedir. Öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olduğu ve bilginin, deneyimlerin şekil değiştirmesiyle oluştuğu düşüncesi üzerine; yaşantı, kişinin çevresi ile olan nesnel ve öznel etkileşimi olarak tanımlanır (Tepehan, 2004; Ergür, 2010).

Bir öğrenen olarak bireyin güçlü ve zayıf yanlarını anlamasına yardım eden Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramına dayalı dört öğrenme stili bir döngü halindedir. Dört

öğrenme biçimi, bu öğrenme stillerinin içinde bulunmaktadır (Akkoyunlu, 1995). Bunlar sırasıyla, somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek, dinleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek”, aktif yaşantı (etkin deneme/deneyim) için “yaparak” öğrenmeyi temel almaktadır (Özden, 2010).

Somut Yaşantı (SY): Öğrenme biçiminde, düşünmekten daha önemli olan yaşantı ve problemlerle “bireysel” olarak ilgilenmek ve hissetmektir. Problem çözümünde sezgisel bir yaklaşımı, sistematik ve bilimsel yaklaşıma tercih eder. Onun için o anki gerçekliğin tekliğini ve karmaşıklığını ele alır (Mutlu, 2008). Bu öğrenme biçimine sahip kişiler gerçek olayların içinde yer almaktan zevk alırlar, diğer bireylerle birlikte olmaktan mutlu olurlar, incelemeye hazır ve istekli olurlar, yeni görüş ve düşüncelere açık, genelde sezgilere dayalı karar verme ve yapısal olmayan durumlarda başarılı olurlar. Somut yaşantı öğrenme biçiminde, kişilerle etkileşim, bireysel yaşantılar, kişi ve hislere karşı duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yeni yaşantılar, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma, oyunlar, rol yapma ve bireysel çalışma yer almaktadır (Karakış, 2006).

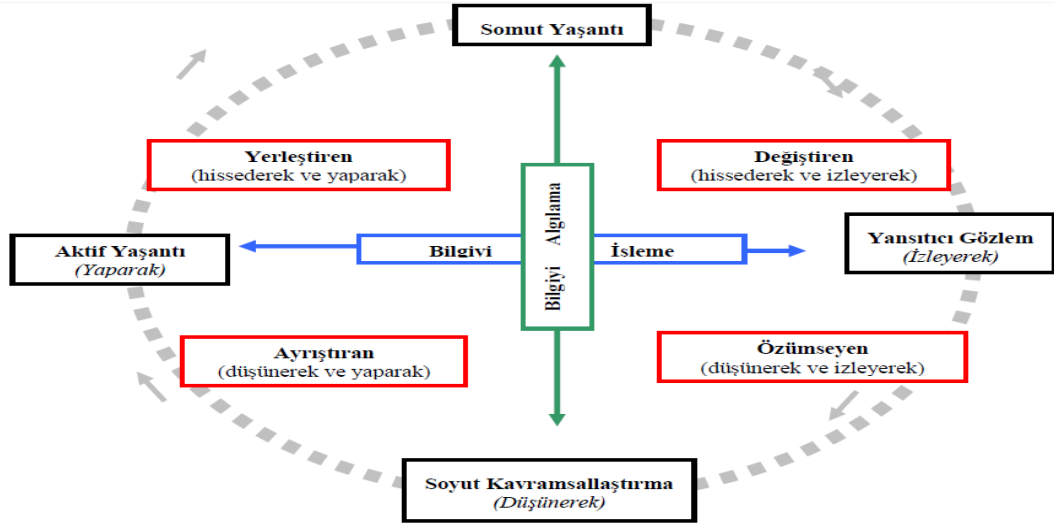
Yansıtıcı Gözlem (YG): Kolb (1984)’ e göre; öğrenme biçiminde, olayların özünün kavrayarak ve doğru nedir, nasıl oluşur gibi sorulara yanıt arayarak bulmaya çalışırlar. Genellikle, düşünce ve olayları duyguları yoluyla anlamaya çalışırlar (Güven, 2004). Özden (1998)’in Mc Charty (1983)’den aktararak belirttiğine göre, bu gruptaki bireyler gözlemlerini kişisel bilgilerle bütünleştirmekte çok yeteneklidirler. ‘Mühendis aklı’ denebilecek bir düşünme biçimine sahiptirler. Mantıksal düşüncelidirler, görüşleri kavramlaştırmayı severler, yeni modeller ve kavramlarla çalışırlar. Sosyal etkileşimi, takım çalışmasını, gözleyerek ve dinleyerek öğrenme, olaylara değişik açılardan bakmayı seven bu öğrenme biçimindeki bireyler ders anlatımında görsel-işitsel araçlar kullanmasını isterler. Mutlu (2008), bu bireylerin pratik uygulamalar yerine olayın özünü kavrama ile “gerçek nedir?, nasıl oluşur?” sorularına cevap ararken, sezgisel davrandıklarını ve kendi fikir ve duygularına güvendiklerini belirtmektedir.

Soyut Kavramsallaştırma (SK): Öğrenme biçiminde, mantık, düşünce ve kavram duygulardan daha önemli olup kuram geliştirme ve problemlerin çözümünde bilimsel yaklaşım ön planda olup sistematik planlama yapma konusunda başarılıdırlar. Olayların mantıksal ve düşünce analizini yaptıktan sonra eyleme geçmeyi tercih

ederler (Mutlu, 2008). Clark (2000)'e göre bu bireyler sembollere karşı daha çok yakınlık gösterip, otorite tarafından yönlendirilmiş, sistematik analiz ve teorinin uygulandığı öğrenme biçimlerinde iyi öğrenirler ve durum çalışması, yansıtıcı düşünme egzersizleri bu tip öğrenenlere yardımcı olur. Peirce (2000); bu bireylerin tek başına çalışmayı, teorik okumaları ve açık iyi yapılandırılmış fikir sunumlarını tercih ettikleri ve öğretmenin bu stilde bilginin sunucu olduğunu savunmaktadır (aktaran; Palas Aktaş, 2007).

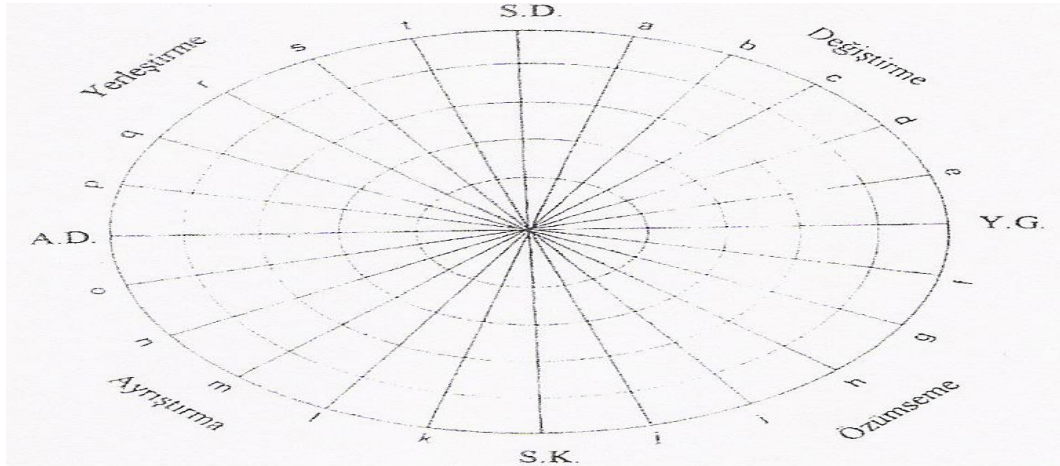
Aktif Yaşantı (AY): Öğrenme biçiminde kişiler, çevrelerini ve durumlarını etkileme-değiştirme özelliğine sahiptirler. Mutlak gerçek yerine işe yarayanı alma-benimseme, izleme yerine pratik uygulamalar yapma, başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşabilmek için risk alma hususunda duyarlı ve başarılıdırlar (Mutlu, 2008; Karakış, 2006). Bu bireyler için öğrenme ve öğretme ortamları düzenlerken daha çok uygulamaya dönük, dönüt alınabilecekleri etkinlikler, bireysel öğrenme etkinlikleri, küçük grup tartışmaları ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerekmektedir (McCarthy, 2010; Karakış, 2006). Peirce (2000)'e göre bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişi öğretmendir (aktaran; Palas Aktaş, 2007).

Düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak belirlenen öğrenme stilleri; yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni özümseyen(assimilator), somut yaşantı ve aktif yaşantı biçimlerinin bileşenleri yerleştiren(accomadator), somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni değiştiren(diverger) ile soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı biçimlerinin bileşeni ayrıştıran(converger) öğrenme stildir (McCarthy, 2010; Karakış, 2006). Yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme çemberi Şekil 1.2 ve yeterlik çemberi Şekil 1.3'de görülmektedir.



Şekil 1.2. Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na Göre "Öğrenme Çemberi" (Karakış, 2006)

Şekil 1.2. de görüldüğü gibi bilgiyi algılamadaki öğrenme boyutları somut yaşantı ile soyut kavramsallaştırma oluşurken, bilgiyi işleme de ise aktif yaşantı ile yansıtıcı gözlem oluşturmaktadır.



Değişirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleşirme
a.Hislere duyarlılık	f.Bilgi organize etme	k.Yaratıcı düşünme	p.Hedeflere adanma
b.Değerlere duyarlılık	g.Kavramsal modelleme	l.Yenilikleri deneme	q.Fırsat değerlendirme
c.Önyargısız dinleme	h.Kuram test etme	m.En iyi çözüm yolu seçme	r.Liderlik
d.Bilgi toplama yeterliği	ı.Deney tasarlama	n.Hedef belirleme	s.Bireysel katılım
e.Sonuç tahmin edebilme	j.Nitel veri analizi	o.Kendi kararını alma	t.Çevreye ilgi

Şekil 1.3. Yeterlik Çemberi (Gencel, 2008)

Şekil 1.3. teki yeterlik çemberinde görüldüğü gibi, öğrenme stil için bireyde bulunması gereken özellikler verilmiştir. Örneğin, bir bireyde hislere ve değerlere duyarlı, önyargısız bir şekilde dinleme ve bilgi toplayabiliyor ve o bilgiden yola çıkarak olay ve olgular hakkında sonuç tahmin edebiliyorsa o kişide Değiştiren öğrenme stili daha baskındır.

Kolb öğrenme stilinde yer alan özümseyen, ayırıştırıcı, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine sahip bireylerin özellikleri şunlardır (Evin Gencil, 2008; Denizoğlu, 2008; Karakış, 2006; Kolb ve Kolb, 2005; Ekici,2003a).

Değiştiren öğrenme stili, yansıtıcı gözlem ve somut yaşantı biçimlerinin bileşimidir. Kişi, somut durumlara farklı açılardan bakma konusunda başarılıdır. Beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşır. Eylemden çok gözlem yapmayı tercih ederler. Tümevarım yöntemini kullanırlar. Detayı seven bu stile sahip bireyler problem çözme, sistematik plan yapma, karar verme, öğrenme sürecinde belli basamakları takip ederler. En önemli özelliği düşünme yeteneği; değer ve anlamların farkında olmalarıdır. Sosyal çalışmalarda edebiyat, psikoloji, gazetecilik, sanat, tiyatro gibi meslekleri tercih eden bireyler nesnel, sabırlı, belirsiz durumların neyin göstergesi olabileceğini tahmin etme, bilgi toplama konularında çok pratiktirler (Karakış, 2006).

Genel özellikler; esneklik, iyi sentez yapma, empati kurabilme, sezgisel düşünebilme, hayal etme yeteneğine sahip, sosyal olma, fikir üretme, mantıksız olma, kararsız olma, mekanik olmama, kuramsal olmama, keşif yapmaktan hoşlanma, anlamaya değer vermedir (McCarthy, 2010).

Jonnassen ve Grobowski (1999) Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ve zayıf yönleri Tablo 1.7.'daki gibi sıralamaktadırlar (Karakış, 2006).

Tablo 1.7.

Değiştiren Öğrenme Stillerine Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> • Benzer gözlemleri bütünleştirilmiş açıklamada birleştirebilme yeteneği • Duygulara yönelme • Hayal gücü ve sezgilere sahip 	<ul style="list-style-type: none"> • Karar verme yeteneğinin zayıflığı • Düşünmeye yönelmede zayıflık • Kuramlar ve genellemelere az ilgi duyma • Düzenli ya da sistematik olmada

olma	zayıflık	
<ul style="list-style-type: none"> • Çok sayıda bakış açısını görebilme • Çok sayıda fikir üretebilme • Farklı kültürlere ilgi duyma • Açık fikirli olma • Anlamlı düşünmeye ilgili olma • Geniş ağılı bilgi toplama yeteneği 	<ul style="list-style-type: none"> • Fikirlerini uygulayamama 	yeterince

Jonnassen ve Grobowski (1999) Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ve zayıf yönlerini Tablo 1.7.’de görüldüğü gibi vermiştir.

Ayrıştırıcı öğrenme stili, aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Öğrenme için öğretmen eşliğinde sık sık geri bildirimlere gereksinim duyan, “fikirlerin pratik uygulayıcıları” olarak nitelendirilmektedir (Kolb, 1999). Bütünden parçaya akıl yürütmeye sahiptirler. Mantıksal çözümler, doğru karar verme, sosyal konular yerine teknik konularla ilgilenmeyi severler. Küçük grup bu öğrenme stiline sahip bireylere önerilmektedir (Ergür, 1998). Daha çok tıp, mühendislik, bilgisayar bilimleri, ekonomi gibi teknoloji ağırlıklı meslekleri tercih ederler (Ekici, 2003). Riding ve Rayner (1998), ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip kişilerin özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar; sorunları iyi çözme, iyi organize olma, iyi liderlik yapma, iyi ayrıştırma, teknik konulardan hoşlanma, geniş/yanal düşünme, işe odaklanma, odaklaşmada sınırlı olma ve düşüncelere açık olmama, kararlı, yararcı, mantıklı, sistematik olma, kuramcı, empati kurma, dikkatsiz düşünme, hayal gücünün azlığı gibi belirgin özelliklerdir (McCarthy, 2010; Karakış, 2006).

Jonnassen ve Grobowski (1999) Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ve zayıf yönlerini Tablo 1.8.’deki gibi sıralamaktadırlar (Karakış, 2006).

Tablo 1.8.

Ayrıştırıcı Öğrenme Stillerine Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> • Sorun çözme yeteneği • Karar verme yeteneği • Bir şeyler yaptırabilme yeteneği • Konuya yoğunlaşma • Fikirleri pratik bir biçimde uygulama • Tek iyi ve doğru yanıtı seçebilme • Mantıklı olma • Sistematik ve bilimsel yaklaşım 	<ul style="list-style-type: none"> • İlgilerinin sınırlılığı • Nispeten duygusuz • İnsanlara ve duygulara az dikkat gösterme • Açık fikirli olmama • Hayal gücünün zayıflığı • Sezgisel anlama yetersizliği • Yeterince sanatsal olmama • Kesin ‘gerçek’e az ilgi duyma

<ul style="list-style-type: none"> • Diğer insanları ve durumları etkileyebilme • Teknik hedefler ve sorunları belirleme • Yeni düşünme ve harekete geçme yolları yaratabilme 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal ve kişisel durumlarla ilgili olma
--	--

Jonnassen ve Grobowski (1999) Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ve zayıf yönlerini Tablo 1.8.'de görüldüğü gibi vermiştir.

Yerleştiren öğrenme stili, aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme biçimlerini kapsamaktadırlar. Dikkatsiz plan yapma, bireye bağlı olma, sistematik olmama, bir konuda ya da durumda taraf olma, fırsat peşinde koşma yeni deneyimler için yer alma, kararları yürütme özellikleri ve açık fikirli-değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Bireyler kamu yönetimi, pazarlamacılık, eğitim yönetimi, yönetim, bankacılık gibi meslekleri tercih ederler (Ekici, 2003). Somut deneyimlere açık ve meraklı olduğundan araştırarak, keşfederek, yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur.

Jonnassen ve Grobowski (1999)'e göre Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ile zayıf yönleri Tablo 1.9.'deki gibi sıralanmaktadır (Karakış, 2006).

Tablo 1.9.

Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> • Eylem ve sonuç odaklı olma • Planları gerçekleştirme • Yeni deneyimler peşinde koşmaktan hoşlanma • Fırsatların peşinden koşmaktan hoşlanma • Yeni durumlara iyi uyum sağlama • Risk alma • Gerçeklere ve şu anki gerçeklere inanma • Sezgisel ve sanatsal olma • Açık fikirli olma • Diğer insanları ve durumları etkileyebilme • Yararcı olma • İşlerini yaptırabilme • Kişisel olarak dahil olmaktan hoşlanma 	<ul style="list-style-type: none"> • Diğer insanlarla ilgili bilgiye güvenme • Bazen sabırsız olma • Bilimsellik ve sistematiklik konusunda yetersiz olma • Denetimden hoşlanmama • Kendi analitik gücüne güvenmeme • Sorunların çözümünde deneme-yanılma hatası yapma • Gerçeklere az ilgi • Kuramı önemsememe

Jonnassen ve Grobowski (1999) Yerleşiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ve zayıf yönlerini Tablo 1.9.’de görüldüğü gibi vermiştir.

Özümseyen öğrenme stili, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. En üstün özellikleri çok iyi plan yapma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirmeleridir. Ders anlatımında sesli ve görsel sunumları tercih ederler. Riding ve Rayner (1998); soyut düşünme, iyi sentez yapma, analitik, mantıklı, iyi düzenleme, çoklu bakış açısı üretme, rakamlardan, tasarımlardan, somut işlemlerden hoşlanma, eylem yönelimli olmama, çok sosyal olmama, kararsız olma özellikleri sıralamıştır (Karakış, 2006).

Jonassen ve Grobowski (1999)’e göre Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ile zayıf yönlerini Tablo 1.10.’daki gibi sıralamaktadırlar (Karakış, 2006).

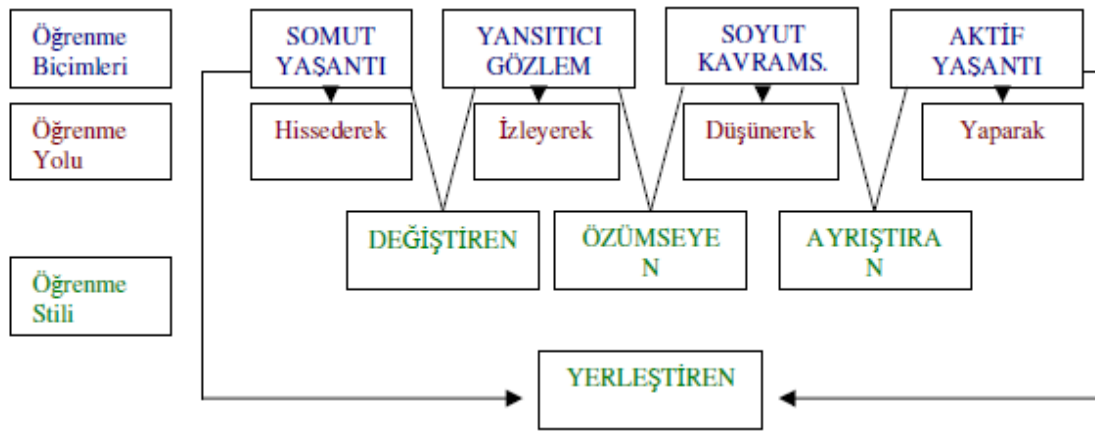
Tablo 1.10.

Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Üstün ve Zayıf Yönleri

Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
<ul style="list-style-type: none"> • Mantıklı karar verme • Kuramsal modeller oluşturma • Tümevarımsal sonuç çıkarma • Düşüncelerini geniş bir çerçevede özümseme yeteneği • Anlamlı düşünceye yoğunlaşma • Çoklu bakış açısı yaratabilme • Sistemik ve bilimsel yaklaşım izleme • Analitik, soyut ve nitelikli işlerde görev alma • Bilgiyi iyi bir şekilde düzenleme • Deneyimleri iyi tasarlama 	<ul style="list-style-type: none"> • İnsanlara ya da duygulara fazla yoğunlaşmama • Kişisel dahil olmama eğilimi • Diğer insanları fazla etkileyememe • Kuramları/modelleri uygulama ve bunları mantıksal açıklamada bütünleştirememe • Eylem eğimli olmama • Karar verebilme yeteneğinin azlığı • Sanatsal olmama

Jonnassen ve Grobowski (1999) Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri ve zayıf yönlerini Tablo 1.10.’de görüldüğü gibi vermiştir.

Kolb Yaşantısal Öğrenme Kuramındaki öğrenme biçimleri, öğrenme yolların öğrenme stil ilişkisi Şekil 1.4'te görülmektedir.



Şekil 1.4. Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Yolu ve Öğrenme Stili İlişkisi (Veznedaroğlu ve Özgür,2005).

Şekil 1.4. incelendiğinde; değiştiren öğrenme stili için öğrenme yolu hissederek olan somut yaşantı ile öğrenme yolu izleyerek olan yansıtıcı gözlemin birleşimiyle oluştuğu, özümseyen öğrenme stili için öğrenme yolu düşünerek olan soyut kavramsaltırma ile öğrenme yolu izleyerek olan yansıtıcı gözlemin birleşimiyle oluştuğu, ayırıştırıcı öğrenme stili için öğrenme yolu düşünerek olan soyut kavramlaştırma ile öğrenme yolu yaparak olan aktif yaşantı birleşimiyle oluştuğu, yerleştiren öğrenme stili için öğrenme yolu hissederek olan somut yaşantı ile öğrenme yolu yaparak olan aktif yaşantının birleşimiyle oluştuğu görülmektedir.

2.2.2.3. Mc Carthy Modeli (4MAT)

Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı başta olmak üzere birçok model ve araştırmacıdan (Carl Jung, Jean Piaget, John Dewey, Joseph Bogen, Gabriele Rico, Betty Edwards, John Bradshaw ve Norman Nettleton) esinlenerek bu kuramın temelleri atılmıştır (McCarthy, 1990). Mc Carthy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stilleri diğer araştırmacıların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Başbüyük, 2004). Mc Carthy özellikle Kolb öğrenme stili modelini 4MAT öğrenme stili modeli olarak geliştirip, her bir öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenirken cevap aradıkları "niçin, nasıl, ne ve ise" soruları ve sağ/sol beyin yarımküreleri ile ilişkisinin önemini ortaya koyan bir model oluşturmuştur (Ekici, 2003a).

4 tip öğrenme stili ortaya atılmıştır. I. Tip-İmgesel öğrenenler, II. Tip-Analitik, III. Tip-Sağduyulu ve IV. Tip-Dinamik öğrenen öğrenme stilleridir.

I. Tip-İmgesel öğrenenler: Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayan ve yansıtıcı gözlem yoluyla işleyen öğrenme tipidir. Öğrenme çemberinin sağ üst köşesinde gösterilen bu öğrenme tipi hissederek ve izleyerek öğrenmeyi tercih eden, fikir alışverişinde bulunan, derse katılmak isteyen ve yaratıcı bir öğrenim yaklaşımı sergileyen öğrenme stilidir.

Güçlü yanları: Yenilikçi olma, bilgi/fikir alışverişinde bulunabilme, tasavvur gücü

Amaçları: Önemli konularda işin içinde bulunmak, lüzumlu konulara odaklanmaktır.

Favori soruları: Niçin?

Seçtikleri meslekler: Öğretim, örgütsel gelişme, beşeri ve sosyal bilimler, danışmanlık (Öztürk, 2007).

II. Tip-Analitik öğrenenler: Bireyin kavramı formüle edebildiği bu çeyrek çemberin sağ alt köşesidir. Yansıtıcı gözlemden soyut kavramsallaştırmaya, gözlemleyerek öğrenmeden düşünerek öğrenmeye doğru bir basamak izlerler. Sistematik düşünmeye önem verirler. Ayrıntıya girmekten hoşlanırlar bu nedenle okullar bu tip öğrenen öğrenciler için idealdirler. Analitik öğrenciler, zihinsel yeterlilikleri ve bireysel etkinlikleri araştırırlar (Demirkaya, Mutlu ve Uşak, 2003).

Güçlü yanları: Model ve kavram oluşturmaları

Amaçları: Kendilerini yeterli kılmak ve zihinsel farkında olmaktır.

Favori soruları: "Ne?"

Seçtikleri meslekler: Matematik, araştırma ve planlama bölümleri, temel bilimler, doğal bilimler (Öztürk, 2007).

III. Tip-Sağduyulu öğrenenler: Soyut kavramsallaştırmadan aktif yaşantıya bir öğrenme süreciyle öğrenen öğrenme stil tipleridir. Bu bireyler öğrenmek için ellerini kullanırlar. Nesnelere nasıl çalıştıklarını görmek istedikleri için denemelerine izin verilir. Öğretmenin rolü öğrencilerin bir soru veya bir problemi çözerken rehberlik etmektir (Peker ve diğ. 2003).

Güçlü yanları: Fikirleri pratiğe dönüştürmeleridir.

Amaçları: Bu günkü görüşlerini ortaya koymak, üretmek, ustalık yaparak geleceği emniyete almak isterler.

Favori soruları: "Bu iş nasıl yapılır?"

Seçtikleri meslekler: Uygulamalı bilimler, hemşirelik, mühendislik, doktor, teknoloji (Demirkaya ve diğ. 2003).

IV. Tip-Dinamik öğrenenler: Bilgiyi aktif yaşantı yoluyla işler ve somutlaştırarak algırlar. Sezgileri kuvvetli olup, yeni şeyler konusunda heyecanlıdırlar. Sabırsız bir yapıları vardır. Risk almak isteyen bu bireyler için okul can sıkıcıdır. Cevaplanmasını istedikleri soru "... ise ne olur?"dur (Mutlu, 2006).

Güçlü yanları: Planları yerine getirip, mücadele ederler.

Amaçları: Bir şeye sebep olmak, fikirleri hayat mal etmektir.

Favori soruları: İse ne olur?

Seçtikleri meslekler: Pazarlama, eğlence, eğitim, satış- tezgahlar, sosyal meslekler, aksiyon gerektiren yönetim işleri (Demirkaya ve diğ. 2003).

2.2.2.4. Gregorc Öğrenme Modeli

Gregorc (1998)'a göre, kişinin hayat felsefesinden, insanların öğrenmesinin doğası konusundaki fikirleri oraya çıkar. Hayatın temel amacı; bireyin maneviyatını, bireyselliğini gerçekleştirmek ve insanlık özelliklerini anlamaktır. Kişinin zeka yapısını, bireysel öğrenme tecrübelerini, bireysel farklılıklarını vb ortaya çıkaran; toplumun bir üyesi olarak kişiye inançları hakkında, nasıl, neden ve niçin öğreniriz sorularına verilen cevaplardır (Ekici, 2003a).

Cornet (1983) ile Guild ve Garger (1998)'e göre model bilgiyi alma, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir. Kişisel niteliklerin belirlenmesinde en önemli faktör; her insanın zekasının farklı olmasıdır. Bu niteliklerin özellikleri yetenekleri, zeka kanallarının gücü ve kapasitesi bireyin öğrenmesinde aracılık eden bir yapıya sahiptir. Anlamanın doğal nitelikleri zeka kanalları ve yeteneklerin anlamada aracılık etmesidir (Ekici, 2003a). Jung'un kavramlarını beynin yarı küreleriyle ilgili yapılan araştırmaları birleştiren ve öğrenme stillerini iki boyutta inceleyen Gregorc'dur (Veznedaroğlu, Özgür, 2005).

- 1) Algısal tercihler a) somut b) soyut
- 2) Sıralama tercihler a) aşamalı b) dağınık

Bu modelde; bireyler algılama yeteneklerine göre somut ya da soyut algılanır, bu algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık ve random (ardışık olmayan) düzenleyenler olarak incelenir. Bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme stilleri modelinde; somut ardışık, somut random, soyut ardışık, soyut random öğrenme stilleri olmak üzere dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2003a). Bu bireylerin özellikleri aşağıda verilmektedir (Ekici, 2003a,b; Akhtar,2010; Yenice ve Saracaloğlu, 2009; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Somut Ardışık (Aşamalı) Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler. Bilgilerin kolaydan zora, basitten karmaşığa, adım adım verilmesini isterler. Bu kişilerin duyu organları geliştiğinden dokunmak hoşlarına gider bu nedenle; somut materyalleri, dokunsal yöntemi, doğrudan yapılan öğretimi tercih ederler. Detaylı öğretimler şeklinde hazırlanmış ders kitapları, akış şemaları, bilgisayar destekli öğretim,diyagramlar ve elle yapılan aktiviteler bu öğrenen için kullanılabilir. Bireylerin yaklaşık olarak %27'sinin sahip olduğu bu öğrenme stiline sahip bireyler öğrenmek için nasıl sorusunu sorarlar.

Soyut Ardışık Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler; ilk başta öğrenecekleri konunun yapısı ile ilgili zihinlerinde değerlendirilebilecek boş bir çerçeve oluştururlar. Aldıkları bilgiyi ya da bilgileri bu çerçeve yapısının üzerine yerleştirirler. Şekil/semboller yüzlerce kelimedenden değerlidir. Kavram ve fikirlere önem verirler. Bilgiye ulaşmak için kitap, otorite veya tecrübeli bir kişiye başvururlar. Okuma, anlatım, internette tarama yapma, elektronik posta, ana hatları bulma ve teyp bu tip öğrenenler için etkili olabilir. Bireylerin yaklaşık olarak %27'sinin sahip olduğu bu bireyler "ne" sorusunu sorarlar.

Somut Random Öğrenme Stili: Uyarıcı bakımından zengin olan çevreleri, deneme- yanılma yaklaşımlarını severler. Herhangi bir otoriteden gelen bir şeyi kolay kolay kabul etmez, belirli bir sistematığı takip etmekte, talimatları okumaktan ve, yapılandırılmış olan şeylerden hoşlanmazlar. Risk almayı severler. Y yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sağlayan gözlem gezileri, laboratuvar ortamı ile bağımsız çalışmalar, çoklu ortamlar, bilgisayar oyunları ve benzetimler bu tip öğrenen için

düşünebilecek öğretim ortamlarındandır. Yaklaşık olarak bireylerin %19'unun sahip olduğu bu tip öğrenenler "niçin" sorusunu sorarlar.

Soyut Random Öğrenme Stili: Görsel öğretime olumlu tepki verirler. İlişkilere ve duygulara odaklanmayı, duygu ve düşüncelerinin açıkça ifade etmeyi, kişisel deneyimleri değerlendirmeyi, herkesle olumlu ilişkiler kurmayı severler. bu tip öğrenenler için bilgilerde bir düzen olmasına gerek yoktur. Bireylerin kendilerinin rahat ifade edebilecekleri, diğer kişilerle fikir alışverişinde bulunabilecekleri, video gösterimleri, televizyon, örnek olay çalışmaları, misafir konuşmacılar, grup tartışmaları, tartışma yöntemi, soru-cevap yöntemi en iyi öğrenme yöntem ve ortamlarıdır. Bireylerin yaklaşık olarak %27'sinin sahip olduğu bu bireyler "ise" sorusunu sorarlar.

2.2.2.5.Dunn ve Dunn Öğrenme Stili

Modelin temeli biliş stil ve beyin yerleşim teorisidir. Model bilişsel stil tercihi ile iç (bireysel) ve dış (çevresel) faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Ekici,2003a).

Dunn ve Dunn'na göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin zor ve yeni bilgi üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009).

Öğrenciler arasındaki farklılıkların dikkate alındığı bu modelde 5 temel element ve bunların 21 alt elementten oluşmaktadır (Akhtar,2010; Bozkurt ve Aydoğdu, 2009).

Çevresel uyarıcılar: Ses, ışık, sıcaklık, dizayn

Duygusal uyarıcılar: Motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı

Sosyal uyarıcılar: Bireysellik, ikili grup, üçlü grup, takım, yetişkinle öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme,

Fizyolojik uyarıcılar: Algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik

Psikolojik uyarıcılar: Bütünsellik-çözümsellik, beyinin sol- sağ yarım kürelerini tercih etme, hızlı tepki verme-sakin davranma

Herkesin öğrenme kapasitesi vardır, ancak her birey farklı bir kapasiteye sahiptir. Öğretim çevresi, kaynakları ve uygulamaları farklılaşmış bu kapasitelerden

sorumludurlar. Bireysel öğrenim tercihleri vardır ve güvenilir olarak ölçülebilir. Gereksinim duyulan çevre sağlanırsa; öğrencilerin istatistiksel olarak belirlenen bir ilerleme gösterdikleri ve daha yüksek not aldıkları görülmektedir (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009).

Modele göre bireylerin öğrenme stillerini belirlemek için üç farklı envanter bulunmaktadır. Bunlar (Ekici, 2003a);

1. Envanter: 2. Ve alt sınıflar için hazırlanmış envanteredir.
2. Envanter: 3-12. Sınıflar için hazırlanmış envanteredir.
3. Envanter: Yetişkinler için hazırlanmış öğrenme stili envanteredir.

2.2.2.6.Felder Ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder ve Silverman öğrenme stili modeli; farklı olarak kişilerin bilgiyi algılama, organize etme, işleme, anlama özellikleri ve algılanan bilgi türlerini dikkate alarak oluşturulmuştur (D.Özer, 2010). Fen eğitimine yönelik olarak, 1994 yılında ortaya konan bir öğrenme stili olup bu modele göre, öğrenme iki basamaklı bir süreçte gerçekleşir. Birinci basamak bilginin alınması, ikincisi ise alınan bilginin işlenmesini içerir. Bilginin alınması basamağında dış ve iç kaynaklı bilgi öğrenci tarafından alınabilir hale getirilir, bu da dış dünyadan duyu organları ve iç gözlem yoluyla ortaya çıkarılır. Bilgiyi işleme basamağında ise, basit olarak akılda tutma, tümdengelimsel ya da tümevarımsal muhakeme yapma, kendi kendine tahlil etme veya etkileşimde bulunma, yansıtma veya etkinlikte bulunma gibi süreçleri içerir (Samancı ve Keskin, 2007; Felder ve Henriques, 1995; Felder, 1993).

Felder ve Silverman dört boyut içeren öğrenme stil modeli aşağıda verilmiştir.

- 1.Öğrenciler hangi tip bilgiyi almayı tercih ederler?
 - a. Hissederek(dış kaynaklı): Görüntüler, bedensel duyular, sesler
 - b. Sezgisel(iç kaynaklı): Olasılıklar, önseziler, algılar
- 2.Dış kaynaklı bilgi hangi tip kanalla en etkin şekilde alınmaktadır?
 - a. Görsel: Resimler, diyagramlar, gösteriler, grafikler
 - b. İşitsel: Sözlü ya da yazılı açıklamalar
3. Öğrenci bilgiyi nasıl bir süreçle işlemeyi tercih etmektedir?

- a. Yaparak: Tartışma ya da bedensel bir aktivite ile
 - b. Düşünerek: Bireysel muhakeme/ düşünme yolu ile
4. Öğrenci bilgiyi anlama sürecinde nasıl bir yol izlemektedir?
- a. Sıralı: Mantıklı bir şekilde birbirini takip eden küçük adımların ilerlemesi
 - b. Bütünsel: Bir bütün olarak öğrenmesi

2.2.2.7. Grasha- Reichmann Öğrenme Modeli

Grasha-Reichmann öğrenme stili modelinde 6 boyut öğrenme stilini üç başlıkta Pasif-Katılımcı, Rekabetçi-İşbirlikli, Bağımlı-Bağımsız olmak üzere sınıflandırılmıştır (Cengizhan, 2006).

Pasif-Katılımcı, boyut bireyin sınıf ortamına katılımını, bireysel istekleri, öğrenmeye karşı tutumunu ve sınıf etkinliklerindeki tepkilerini ölçmeye yarar. Rekabetçi -işbirlikçi boyut, bireyin yönlendirilmesinin ve güdülerinin arkasında ne olduğunu ölçmeye yarar. Jonassen ve Grabowski (1993)'e göre bağımsız-bağımlı boyut, öğrenenin öğrenme çevresinin denetim altına alınması, özgürlük ve kontrolü ne ölçüde istediğini ve öğretmenlere karşı tutumu ölçer. Bireylerin eğitim-öğretim ortamları ve geçmiş yaşantıları öğrenme stillerinin şekillenmesinde etkilidir. A.Özer (2008)'e göre hiç kimse doğarken işbirlikli, kaçınan, rekabetçi ya da bağımsız öğrenme stiline sahip olarak doğmaz. Bu yüzden öğrenme stillerini değişmez ve katı özellikler olarak görmek doğru değildir. Bireylerin öğrenme stilleri yaşamları boyunca değişiklik gösterebilir.

“Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği”nde yer alan altı boyutun kendine özgü özellikleri aşağıda verilmiştir (Grasha, 1995, 2002; Güven, 2004; Cengizhan, 2006; Arı, 2008):

Rekabetçi (Competitive): Sınıfın en başarılı öğrencisi olmak için çalışan; rekabetçi, girişken, ben merkezli, oyun – yarışmalardan hoşlanan, ödevlerini diğer öğrencilerden daha iyi yapmaya ve öğretmenin takdirini görmek isteyen öğrencilerdir. İlgi odağı olmayı, sınıfta dikkat çekilmeyi seven öğrencilerdir.

Genel Sınıf Tercihleri: Tartışmalarda grup lideri olma. Öğretmen merkezli eğitici uygulamalar, bireysel çalışmalar. Diğer öğrencilerden daha iyi yapabilecekleri sınıf aktiviteleri.

İşbirlikli (Collaborative): İşbirlikli öğrenen öğrenciler, arkadaşları ile öğretmenleriyle birlikte çalışmaktan hoşlanır, fikirlerini ve yeteneklerini paylaşarak öğrenirler. İşbirliğinden hoşlandıkları için, grup çalışmasıyla sınavlara hazırlanmayı tercih ederler. Öğrenmeye heveslidirler. Sınıfı bir etkileşim alanı olarak görürler. Yeteneklerini grup ve takım arkadaşları ile daha çok geliştirmeye yatkın olan öğrenciler, iyi hazırlanmış olan öğrencilere çok bağımlı hale gelebilir ve tek başlarına çalışamayabilirler.

Genel Sınıf Tercihleri: Öğrenci merkezli eğitim onların gelişime katkı sağlayabilir. Küçük grup tartışmaları, küçük seminerler, grup projeleri ile dersler daha iyi olabilir.

Pasif (Avoidant): Pasif öğrenme stiline sahip öğrenciler, eğitsel süreçlerde edilgen davranmayı tercih eden, öğrenme içeriğine ve sınıf katılımına karşı ilgisiz, sınıftan hoşlanmayan, sınıfta dikkati dağınık, sınıfı geçecek kadar çalışan ve derste dikkat çekmekten hoşlanmayan öğrencilerdir. Öğrenmeyi sevmeyen bu gruptaki öğrencilere başarılı olmaları için aldıkları eğitimin hayata getirilerinin hatırlatılması gerekir. Yaşamlarında karşılaştıkları zorluklara, sıkıntılara karşı ilgisiz, kaygısız ve gerilime kapılmayan öğrencilerdir. Kendi istediklerine göre hareket eden bu öğrenciler eğlenceli işlere vakit ayırmayı severler. Eksiklerinin yüzlerine vurulmasını istemeyen, vurulduğunda performansları daha da düşme ihtimali yüksek olan, daha az üretken öğrencilerdir.

Genel Sınıf Tercihleri: Genellikle sınıf aktivitelerinde içine kapanıktırlar. Testleri/değerlendirmeleri sevmeyen, geçme-kalma gibi derecelendirme sistemlerini sevmezler. İstekli öğretmenleri sevmezler. Sınıfta çağrılmayı, dikkatlerin üzerlerinde olmasını istemeyen, sevmeyen öğrencilerdir.

Katılımcı (Participant): Katılımcı öğrenen öğrenciler, öğrenmeye istekli olduklarından dolayı genellikle sınıfta ön sıralarda oturan, ödevlerini zamanında yapan öğrencilerdir. Başarma istekleri vardır ve tartışmalara çok ilgi duyan öğrencilerdir. Öğrenmeye arzulu, etkinliklere katılmayı seven, otorite (öğretmen) istediğinde diğer öğrencilerle işbirliğine giden, arkadaş gruplarında olmayı seven öğrencilerdir. Kendilerinden istenileni yaparlar.

Genel Sınıf Tercihleri: Tartışmalı dersleri. Materyal tartışma fırsatları, Sınıfta okuma ödevlerini, bilgiyi güzel analiz ve sentez edebilecek öğretmenleri severler.

Bağımlı (Dependent): Bağımlı öğrenen öğrenciler, kılavuzluk için öğretmen ya da diğer öğrencilere bağımlı olan, güdülenme ve destek gerektiren, az meraklı, entelektüel bilgisi zayıf ve yalnızca gerektiği zaman öğrenen öğrencilerdir. Yapılması istenen konunun açık olarak söylenmesini ve not almayı seven öğrencilerdir. Özerklik becerileri zayıf,olaganüstü durumlarda nasıl davranacağını bilmeyen öğrencilerdir.

Genel Sınıf Tercihleri: Tahtadaki notlar ve taslaklar. Ödevler için açık son teslim tarihleri ve yönergeler. Öğretmen merkezli sınıf metotları. Dersin tüm yönlerden mümkün olabildiğince belirsizliğinin az olmasını isteyen öğrencilerdir.

Bağımsız (Independent): Bağımsız öğrenen öğrenciler, öğrenmede kendi yöntem ve stratejileri olan, özgür düşünen, sorumlu olma güdüsü yüksek, bireysel çalışmayı tercih eden öğrencilerdir. Toplu çalışmalardan- projelerden kaçınırlar. Ders dışında kendince önemli gördükleri konuları çalışan, derinlemesine bilgi edinmeye çalışan ve yeni fikirler üreten bireylerdir. Anlamadığı konularda birisine sormadan-danışmadan önce kendileri çalışırlar. Yeteneklerini geliştirmeyi seven öğrencilerdir. Öz güvenleri yüksektir. İşbirlikli çalışma becerileri zayıf olduğu için yardım istemekte sıkıntı çekebilirler.

Genel Sınıf Tercihleri: Bağımsız çalışma. Adım adım hazırlanmış yönergeler. Öğrencilere, bağımsız düşünme şansı veren ödevler. Öğrencilerin dizayn edebileceği projeler. Öğretmen merkezlienden ziyade, öğrenci merkezli ders dizaynlarından hoşlanan öğrencilerdir.

Öğrenme stili, kişinin başarısını etkileyen ve doğuştan kazandığı karakteristik özelliktir. Eğitimdeki başarı performansının artması için bütün toplum olarak bilinmesi gereken öğrenme stillerinin temel basamaklarından biri “Öğrenmeyi öğrenme”dir. Birçok öğrencinin sadece kendi stilini bilinmediği ve dikkate alınmadığı için öğrenemediği veya istenmeyen şekilde davranıldığı gerçeğinin anlaşılması ile başarısızlığın ana nedenine inilmiş olur. Öğrenme stili kişinin en iyi öğrendiği yoldur. Eğitim ve öğretimde önemli olan bir nokta da öğrencinin öğrenme stiline uygun olarak öğretim yapmaktır (<http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>). Anderson

(2000)'e göre; öğrenme stilleri gibi temel bazı karakteristik özelliklerin, ilgileri, tutumları ve yeteneklerinin çok iyi analizi yapıldığında eğitim ve öğretim eylemleri kalıcı olur (akt: Çömek,2009).

Grasha (1995) öğrenme ilkelerini belirleyen bir çalışmada bilginin nasıl daha iyi elde edildiği ve bilginin daha kalıcı nasıl bellekte olabileceğiyle ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır.

- Öğrenciler yapacakları zihninde şekillendirerek, başkalarını gözlemleyerek ve kendileri yaparak kazanırlar.
- Öğrenmeyi kolaylaştıracak oyun kartları, anekdotlar, kavram haritaları, resimler, analogiler kullanılmalıdır.
- Öğrenmeyi etkileyen başka bir etki görev verildiğinde zamanın iyi kullanılmalıdır.
- Sosyal girişkenliğin yüksek olması, bilginin kalıcı olması ve kazanımını kolaylaştırır.
- Öğrenmeyi teşvik eden ödülün kullanılmalıdır (Ekici, 2009).

2.2.3. Öğrenme Stili Modellerinin Vurguladığı Ortak Noktalar

Öğrenme stillerine göre düzenlenen bir ortam öğrencinin algılamasını artırarak başarıyı getirebilir. Ekici (2003a) ortak noktaları şu şekilde belirtmektedir;

- Kişilerin öğrenme stilleri tespit edilebilir.
- Öğreticiler öğrenme ortamlarını zenginleştirdiklerinde öğrenci başarısı artar.
- Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen duygusal, psikolojik, biyolojik ve kültürel tercihlerine yönelik öğrenme tecrübelerini sağlamak çok önemlidir (More, 1987).
- Öğrenme stillerinin birbirine göre üstünlükleri olmamakla beraber birey için başarılı öğrenmeler gerçekleştiren stil en iyi öğrenme stildir.
- Öğrenme stili kişiden kişiye ve materyale göre de değişiklik göstermektedir.

2.2.4.Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim

Okullarda çok farklı kültür ve değişik seviyelerde bilgi birikimine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Buna paralel olarak, öğrenme alışkanlıkları ve stilleri de farklılık gösterebilir. Bu nedenle bir eğitimcinin sınıfındaki tüm öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları, genel bilgi ve becerilerinin, öğrenme stillerinin hatta ilgi alanlarının belirlenmesi uygun olacaktır. Başarılı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenme – öğretme ortamlarının öğrenme stillerine göre düzenlenmesi gerekir.

Öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin, öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi uygulamasına “Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim” denir. Sınıf içi öğretiminin tek bir yolu yoktur. Öğretmen, öğrencilerinin istek ve motivasyonuna göre ders içeriğini zenginleştirebilir ve sınırlandırabilir. Öğrenme stiline dayalı öğretimin yararları, sınırlılıkları, uygulamasında dikkat edilmesi gereken noktalar ve öğretimin dayandığı prensipler aşağıda verilmiştir (Ekici, 2003a, <http://bep.meb.gov.tr/eicerikDis/default.aspx>).

2.2.4.1.Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Yararları

Yapılan bilimsel çalışmalar öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, görerek-duyarak, mantıksal-sezgisel düşünme, hatırlayarak ve görsel yollarla çok değişik şekillerde öğrenebilir (Felder, Henriques, 1995). Başarıyı artırmada öğrenme stillerine dayalı öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir(Günay Ermurat, 2008). Öğrencilerinin öğrenme stillerine hitap eden öğretiminin planlanması ve uygun öğrenme ortamının hazırlanması, öğrencilerinin etkili öğrenmeleri için gereklidir. Aksi takdirde öğrencilerinin bu özellikleri dikkate alınmadığında sadece öğretmenin öğretme stili ile uyum gösteren öğrenciler başarılı olurlar. (Ekici, 2003a; Usta ve diğ. 2011).

Öğrenme stillerine dayalı öğretimin yararları;

- Öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olur.
- Sınıf içi düzeni bozan öğrenci davranışları çok düşük oranda gözlenir.

- Öğretmenin yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırması sağlanır.
- Öğrencilerinin özdenetim geliştirmelerine yardımcı olur.
- Bireylerinin yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olur.
- Öğrencinin karar verme ve sorumluluk alma yetenekleri kazanmasını sağlar.
- Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinden, başarı/başarısızlık durumlarından sorumlu olduklarından dolayı öğretim faaliyetlerini kendileri değerlendirebilirler.
- Öğretmen, öğrencinin öğrenmesinde rehber görevindedir.
- Öğrencilere sunulan özgür çalışma ortamları sonucunda ilginç ve yaratıcı öğrenme ürünleri ortaya çıkabilir.
- Öğrenciler sadece tek bir öğrenme ortamı yoluyla bilgiyi almakta zorlanmadıklarından dolayı çoğu zaman öğrenmeye isteklidirler.
- Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireysel ve grup çalışmaları başta olmak üzere pek çok farklı öğretim yaklaşımlarına yer alır.
- Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerinde, fikirlerin ifade edilmesi, sınıf içi kararların alınması sonucu her açıdan demokratik bir sınıf atmosferi oluşmaktadır.

2.2.4.2. Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretimin Sınırlılıkları

Öğrencilerin öğrenme stillerinin çok fazla öğretmen tarafından dikkate alınmadığı bir gerçektir (Mutlu, 2005a). Öğrenme stillerine dayalı öğretimin sınırlılıkları şu şekildedir (Ekici, 2003a).

- Öğretmenlerin öğrenme stillerini belirleme ve öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerine ait bilgilerden yararlanma yolları konusunda yeterli eğitim almaları gereklidir.
- Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenci sayısı mümkün olduğu kadar az olmalıdır.
- Okulda öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve miktarda araç-gereç bulunmalıdır.
- Okul-aile işbirliği düzenli olarak sürdürülmelidir.
- Öğrencilerinin çok yönlü tanınmasına yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi gereklidir.

- Öğretmenin kendini sürekli gelişen ve değişen eğitim sistemi içerisinde geliştirmesi gerekir.
- Öğretim programlarının öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasına uygun olması gereklidir.
- Öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasında kullanılacak malzemenin her öğretmenin yapabileceği özellikte olmaması.

2.2.4.3.Etkin Uygulamalarda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Öğrenme stilleri diğer kişisel özelliklerde olduğu gibi, farklı durumlardan etkilenebilmektedir. Olumsuz sonuçlarla karşılaşmamak için şunlara dikkat edilmelidir (Grasha, 2002; Kılıç, 2002; Ekici, 2003a, Usta, 2006).

- Öğretiminin tek bir yolu yoktur.
- Öğretmen, öğrencilerinin istek ve motivasyonuna göre ders içeriğini zenginleştirip sınırlandırırken sınıfın uyumunu koruması gerekir.
- Özellikle bir öğrenci grubuna hitap edecek öğretim metodları diğer öğrencilerin motivasyonunu korumasına dikkat edilmesi gerekir.
- Öğretmenin sürekli hazırlık yapması gereklidir.
- Öğretmenin zamanı iyi kullanması yönünde zaman tuzaklarına dikkat etmesi gereklidir.
- Her öğrenme stiline yönelik olarak eşit düzeyde faaliyetler uygulanması gereklidir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmelidir.
- Okul ortamının öğrencilerinin rahat çalışmalarına uygun olması gereklidir.
- Öğretim faaliyetleri sınıftaki tüm öğrenme stillerine uygun olmalıdır.
- Okulda çeşitli öğretim araçlarının bulunması gereklidir.
- Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri tercihlerinde kültürel bir baskının olup olmadığına dikkat edilmelidir.
- Öğrenme stilleri ile ilgili olarak, başta öğretmenler olmak üzere öğrenci ailelerin, okul yönetimlerinin, velilerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilere iyi düzeyde rehberlik gereklidir.
- Konuların seçiminde özen gösterilmelidir.

- öğrenme stillerine dayalı etkinliklere eğitimin her kademesinde yer verilmelidir.
- Öğrenme stillerine dayalı etkinliklere sadece bir alanda değil (Fen ve teknoloji, sosyal...) tüm derslerde yer verilmelidir.
- Öğretmen adayları öğrenme stilleri ve öğrenme stillerine dayalı ders tasarımları hakkında bilgilendirilmelidir.
- Öğretim programları öğrenme stillerine dayalı ders tasarımlarını destekler biçimde düzenlenmelidir.
- Derslerin işlenişinde öğrenme öğretme süreci, öğrencilerin öğrenme stillerine cevap verebilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Aile, çocuk, öğretmen, öğrenci psikolojisi ile öğrenme stilleri ilişkisinin ilgili kişilere yönelik bilgilendirmeseminerleri düzenlenmelidir.
- Araştırmalar farklı düzey ve farklı derslerde uygulanmalıdır.
- Öğretim süreçleri, özel stillere uyacak şekilde tasarlanabilir.
- Öğretim süreçleri, öğrencilerin sahip oldukları stillerdeki yaratıcı zıtlıkları sağlayacak şekilde tasarlanabilir.
- Çeşitli öğretim süreçleri kullanılabilir, böylelikle öğrencilere, kendi tercih ettikleri öğrenme stilleri ile “yaratıcı zıtlıklar” sağlayan yöntemler sergilenebilir.

2.2.4.4.Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimin Dayandığı Prensipler

Öğrenme stillerine dayalı öğretimin dayandığı prensipleri şu şekilde sıralayabiliriz (Kılıç, 2002; Ekici, 2003a).

- Ciddi zeka problemi olan bireyler hariç herkes öğrenebilir.
- Bireyler belirli düzeyde öğrenme gücüne sahiptir. Fakat bireylerin öğrenme güçleri birbirinden farklıdır.
- Bireylerin farklı öğretimsel tercihleri vardır ve bu güvenilir bir biçimde ölçülebilir.
- Öğrencilerinin öğrenme stillerindeki farklılıklar öğrenme ortamının zenginliği olarak kabul edilmelidir.
- Bireylerin öğrenme farklılıklarına saygı gösterilmeli ve bu farklılıkları geliştirmek yönünde öğretim ortamları hazırlanmalıdır.

- Öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamları, öğretim kaynakları ve öğretim yaklaşımları hazırlandığında, istatistiksel olarak öğrencilerinin başarıları artmaktadır.
- Öğretim ortamı, öğretim kaynakları ve öğretim yaklaşımları öğrenme stillerindeki farklılıklardan sorumludur.
- Öğretmenlerinin çoğunluğu öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerini önemli köşe taşları olarak kullanabilmeyi öğrenebilirler.
- Öğrencilerinin çoğu yeni ve akademik materyale konsantre olurken öğrenme stiline kapasitesini de öğrenebilirler.
- Bütün öğrenme stillerine göre az çok demeden öğretim dikkate alınmalıdır.

2.3.Öğretim Stili

Öğretim stiline ilişkin birçok tanım yapılmış olmasına karşın araştırmacıların ortak olarak vurguladıkları noktanın; öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde tutarlı olarak gösterdikleri kendine özgü öğretim davranışları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri, öğrenme-öğretme sürecinde bilgi aktarma, rehberlik etme, öğrenme alanlarının çoğaltması ve öğrencilerle etkileşim kurma gibi rolleri şekillendirmektedir.

Grasha(2002) öğretme stilini, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle olan etkileşimlerinde devamlı ve tutarlı olarak sergiledikleri davranışlar olarak ifade etmiştir. Bu stiller, öğretmenin sınıf ortamındaki edim, davranış, performansın, inanç, ihtiyaç ve mesleki bilgilerinin özel bir görüşüdür. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stiline bir neticesi olarak öğrenme-öğretme sürecinde bilginin nasıl kullanıldığı, öğrenci etkileşiminin, sosyalleşmenin nasıl gerçekleştiği görülür.

Üredi-Üredi (2007); öğretim stillerini tanımlayanları aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Fischer ve Fischer (1979), Öğretim stilini, bir öğretmenin öğretim sürecinde üstlendiği ve tutarlı olarak sergilediği öğretim davranışlarını olarak tanımlamıştır. Heimlich ve Norland (2002) Öğretim stilini, öğretmenlerin öğretime ilişkin sahip

oldukları inanç ve değerleri ile öğrenme-öğretme sürecindeki edimleri bütünleştirme-örtüşme gayreti olarak tanımlamıştır. Conti (1985) Öğretim stili, öğretmenin ısrarla devam ettirdiği kendine özgü öğretim şeklidir. Dunn ve Dunn (1979)'da öğretim stilini, öğretmenlerin öğretim programlarına, yöntemlerine, öğretim ortamlarına ve kullandıkları malzemelere karşı tutumları olarak ifade edilmiştir. Bir öğretim stilinin diğer öğretim stillerinden daha üstün olmadığını, öğretim stilinin duruma ve konuya göre değişebileceğini vurgulamışlardır.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretme stilindeki genel amacının, öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkındaki inançlarını saptayarak, öğretim davranışları ile tutarlı hale getirmek ve bir programa devam eden öğrencilerin öğrenme olanaklarını çoğaltmak olduğunu belirtmişlerdir. Yazarların bazıları öğretim stilini, öğretme metodu ya da öğretme tekniği ile eş manalı olarak kullanmaktadırlar. Bu kavramı öğretme davranışı yerine kullanmakta ve eğitimcilerin öğretme davranışları ile öğretme inançları arasında bir uyum olarak düşünlerde vardır.

Eğer stil bir öğretmenin ne olduğu ise, bu durumda ne kadar öğretmen varsa o kadar da stil olmalıdır. Sistematik olarak stil, bir öğretmenin yaptıklarını ve yapmadıklarını ifade eder (Grasha, 2002). Eğitim-öğretim ortamını düzenleyen öğretmendir. Öğrenmeyi artırmak için öğretmenin yaptığı her davranışta bir inanç, değer ve felsefe vardır. Öğretmenin davranışları ile değerleri, felsefesi ve inancıyla tutarlı olmalıdır (Lardner, 1989; Felder, Henriques, 1995). Öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklara göre öğretim yapan, dersi düzenleyen öğretmenler öğrenci merkezli modeli benimsemektedirler (Lardner, 1989). Öğrencilerin başarı, tutum ve motivasyonlarında da öğretmen niteliklerin etkisi olduğu bilinmektedir (Korur, 2001).

Grasha (1994), öğretmenlerin her bir öğretme stili özelliklerine farklı derecelerde sahip olduklarını savunur. Ona göre her ayrı stil, bir ressamın paletindeki farklı renkler gibidir. Bu renkler gibi stillerde birbiriyle kaynaşabilir. Öncelikli ya da baskın stiller, ressamın tablosundaki ön plan gibidirler. Görüş alanının merkezindedirler ve kolayca görülebilirler. Diğer özellikler ise arka plan gibidir. Öğretme metodları da çok değişiktir. Bazı öğretmenler anlatır, diğerleri gösteri (sunum) yapar veya tartışma yöntemini kullanır, bazıları kurallara odaklanır, bazıları örnekler üzerine eğilir, bazıları hafızayı vurgularken diğerleri anlamaya önem verir. Öğrencinin sınıfta ne kadar öğrendiği sadece öğrencinin yetenekleri ve önceki bilgileri (hazır bulunuşlukları) ile değil aynı zamanda onun tipik öğrenme stili ve öğretmenin öğretme stiline

yaklaşımı ile ölçülür(Felder, Henriques, 1995). Costa ve Piéron (1996)'a göre bir öğretmen farklı durumlarda farklı öğretim stillerini kullanmak durumunda kalabilir. Öğretmenlerin kesin ve belirli bir stile sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle literatüre bakıldığında öğretim stillerinin farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Üredi,2006).

2.3.1.Grasha Öğretim Stili

Grasha; Öğretmenlerin sınıftaki inanışlarını, bilgilerini, performanslarını ve davranışlarını yansıttığını ileri sürdüğü öğretim stilini belirlemeye yönelik olarak "Öğretim Stili Ölçeği (Teaching Style Inventory)"ni geliştirmiştir.

Grasha (2002) yaptığı araştırmalar sonucu öğretim stilini; Uzman (expert), otoriter (formal authority), kişisel model (personal model), kolaylaştırıcı (facilitator) ve temsilci(delagator) olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

1.Uzman (Expert): Uzman öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ve uzmanlığa sahiptirler. Öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmek için onları tartışarak ve ayrıntılı bilgileri göstererek öğrenciler arasında, bir uzman olarak statüsünü korumaya çalışır. Gerçek olay, durum ve kaynaklardan yola çıkarak öğrencilere yol gösterir, rehberlik eder ve onları yönlendirirler. Öğrenimi ne zaman ve nasıl destekleyeceklerine kendileri karar verirler. Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilendirler. Uygulamada, geleneksel öğretmen merkezli sınıf süreci baskındır.

Avantajı: Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve beceriler.

Dezavantajı: Aşırı kullanıldığında, deneyimi az olan öğrenciler için uygun olmayabilir. Bu tür öğrenciler cevap vermelerinin önemli olduğu durumlarda, her zaman çözüm üretemeyebilirler.

2.Otoriter (Formal Authority): Öğrenciler bilgileri sayesinde bir statusü kazanırlar. Olumlu ve olumsuz geribildirim sağlamak, öğrenme amaçları, beklentileri ve öğrenciler için yönetim kurallarını oluşturmakla ilgilendirler. Her şeyi doğru, kabul edilebilir ve standart yollarla yapmakla ve öğrencilere öğrenmeye ihtiyaç duydukları

yapıları sağlamakta ilgilidirler. Öğrencileri yönlendirmede katı kuralları uygularlar. Geleneksel öğretim özellikleri taşırlar.

Avantajı: Net açıklamalara ve herşeyi makul yollarla yapmaya odaklanır.

Dezavantajı: Öğrencilerin ve onların ilgilerinin kontrolünü katı ve esnek olmayan yollarla idare eder.

3. Kişisel Model (Personal Model): "Kişisel örneklerle öğretmeye " inanan bu öğretmenler, öğrencilere bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir, öğrencileri gözlem yapmaları için cesaretlendirir ve onları, kendi yaklaşımını taklit etmeleri için yönetir, rehberlik eder ve yönlendirirler.

Avantajı: Doğrudan gözlemlemeyi ve bir rol modelini takip etmeyi vurgular.

Dezavantajı: Bazı öğrencilerinin beklenti ve standartlarını gerçekleştiremediklerinde, bazı öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmelerini sağlamanın en iyi yaklaşım olduğuna inanırlar.

4. Kolaylaştırıcı (Facilitator): Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kişisel doğasını vurgular. Öğrencileri, sorular sorarak, seçenekler sunarak, alternatifler önererek ve kendi seçeneklerini oluşturmaları için onları cesaretlendirerek rehberlik eder ve yönetirler. Tüm amacı, öğrencilerde bağımsız hareket ve sorumluluk kapasitesi geliştirmektir. Öğrencilerle projeler üstünde danışman şeklinde çalışır ve mümkün olduğuncadaha çok cesaret ve desteklemeye çalışırlar. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli bir sınıf süreci baskındır.

Avantajı: Seçenekleri ve alternative dersleri gözlemek için öğrencilerin ihtiyaçları, hedefleri ve isteklerine odaklanma ve esnek yapısıdır.

Dezavantajı: Stil çoğu kez zaman alır ve bazen daha direkt bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunda kullanılır. Olumlu ve doğru bir tavırla uygulanmadığında öğrenciler rahatsız verebilir.

5. Temsilci (Delegator): Öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların yeteneklerini, kapasitelerini geliştirmeye çalışırlar. Öğrencileri sorumluluk alma ve girişimde bulunmaya teşvik ederler. Öğretmen kaynak kişi olarak öğrencilerin istedikleri zaman ulaşabildikleri kişi

konumundadır. Sınıf ortamında öğrenci merkezli bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır.

Avantajı: Öğrencilerin bağımsız birer öğrenci olarak kendilerini fark etmelerine yardımcı olur.

Dezavantajı: Öğrencilerin bağımsız çalışmalarına hazır bulunuşları yanlış yorumlanabilir.

Grasha öğretim stilinde; Kolaylaştırıcı ve temsilci stiller *öğrenci merkezli* yaklaşımlardır. Uzman ve otorite stiller, *öğretmen merkezli* stillerdir. Kişisel model stilinde ise, *işbirlikli bir öğrenme* söz konusudur. Grasha (1996) yaptığı bir çalışmada bir kolej öğrencisi ve öğretmenleri ile çalışarak, öğretmenlerin belirli bir yolla niçin ve nasıl öğrettiğine ilişkin bir analiz yapmış, bu analiz sonucunda ölçeğini uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş şekilde sınıflandırmış ve her alt boyutta sekiz soruya yer vermiştir. Grasha öğretim stilindeki maddelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

- Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir
- Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.
- Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.
- Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.
- Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.

Grasha uzman ve otorite öğretim stillerinin öğretmen merkezli, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin ise öğrenci merkezli olduğunu ve kişisel modelin ise her iki grubun özelliklerini gösterdiğine vurgu yapmıştır. Araştırmacı, 40 maddeye yer verdiği ve yedili likert tipi olarak geliştirdiği ölçme aracında bir öğretmenin birden fazla stili bir arada kullanabileceğini belirtmiştir. Grasha (1996; 2002) çalışma örneklemini üzerinde yaptığı gözlemler ve röportajlar sonucunda beş öğretim stilinin bütünleştirilmesi ile dört kategorinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu kategoriler; uzman/otorite, kişisel model/uzman/ otorite, kolaylaştırıcı/kişisel model/ uzman ve

temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman şeklindedir. Grasha(2002)'nin üzerinde durduğu öğretim stilleri grupları şu şekildedir.

1.Grup: Uzman/Otorite; Geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı öğretmen merkezli bir eğitim ortamı oluştururlar. Öğrencilerin bireysel farklılıkların göze alınmadığı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmalarına ve işbirliğe izin vermeyen, öğretmenin konunun içeriğini, bilgi akışını ve zamanını kendisi yönlendiren gruptur.

2. Grup: Kişisel model/Uzman/Otorite; Öğrenmeleri teşvik edebilmek için ara sıra sınıf kontrolünü öğrencilerle paylaşan bu grup, bir şeyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda yol gösteren, ne yapabileceklerini göstermelerine izin veren gruptur.

3. Grup: Kolaylaştırıcı/Kişisel model/ Uzman; Bu grup sınıfta işbirliğine dayalı öğrenmeyi hakim kılar. Öğretme süreçlerine yön verir. Öğretmenler aktif öğrenmeyi teşvik için etkinlikler düzenleyen, çalışmalarını başlatan, sınıf içi etkileşimleri kolaylaştıran ve öğretme sürecine yön veren kişilerdir.

4. Grup: Temsilci/Kolaylaştırıcı/Uzman; Öğretmenin danışman ve kaynak kişi olarak görev aldığı, öğrencilerin bireysel veya grup halinde olarak öğrenme etkinliklere katan gruptur. Kolaylaştırıcı/Kişisel/uzman gruba göre daha aktif bir öğrenme ortamı oluştururlar.

Gruplara dikkat edildiğinde Uzman öğretim stili bütün gruplarda yer almaktadır. Bunun sebebi; öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgiye sahip olarak algılamalarıdır (Grasha 1996; Yangarber-Hicks,Grasha, 2000).

Öğretme stil gruplarına sahip öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları öğretim yöntemleri Tablo 1.11' de verilmiştir:

Tablo 1.11

Öğretim Stilllerine Sahip Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri(Grasha. 2002)

1.Grup:Uzman/ Otoriter	2.Grup: Kişisel model/ Uzman/ Otoriter	3.Grup: Kolaylaştırıcı/ Kişisel model/ Uzman	4.Grup: Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman
Düz anlatımı tercih ederler	Kişisel deneyimlerini paylaşan	Rehberlik çalışmaları yapan	Modüler öğretim gerçekleştiren
Hedefleri bilgi eksiklerini gidermek	Danışmanlık yaparak örneklerle rol modellemesi yapan	Problem temelli öğrenmeyi yapan	Bağımsız çalışmalar-keşfetmeler-uygulamalar yapan
Sınav ve notlar üzerinde durarak ödev verirler, soru cevap tekniğini kullanırlar	İşbirliğine dayalı öğretim yapan	Küçük grup tartışmaları, yuvarlak masa, zihin haritaları ve eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar yapan	İşbirlikli öğrenme etkinlikleri yapan
Öğretmen merkezli tartışmalar yaparlar	Gösterip yaptırma ve yapılacak şeylerin gösterimini yapan	Belirlenmiş okumalar yapan, laboratuvar projelerini veren	Panel, sempozyum, eşli öğrenme, tartışmalar, yap bozlar, öğrenci dergileri çıkaran, küçük grup çalışmaları, araştırmalar yaptıran öğretmenlerdir.
Yetkin kişileri konuşmacı olarak sınıfa getirirler	Düşüncelerin paylaşılmasını isteyen	Rol oynama, benzetmeler ve buluş etkinlikleri yapan	
Teknolojiye dayalı sunumlar yaparlar	Dikkat çekmeyi seven öğretmenlerdir	Hem öğretmenin hem de öğrenci sunum yapma tercihini seçen öğretmenlerdir.	

Tablo 1.11. incelendiğinde; 1. Gruptaki öğretmenlerin düz anlatımı daha çok tercih ettikleri, 2. Grup öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğretimi kullandıkları, 3. Grup öğretmenlerin rehberlik ederek problem temelli öğrenmeyi yaptıkları ve 4. Gruptaki öğretmenlerin ise bağımsız çalışmalara daha çok ağırlık verdikleri görülmüştür.

2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Karadeniz Bayrak ve Bayram (2012) " web ortamında probleme dayalı yöntemin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisi" başlıklı çalışmalarını 8. Sınıf öğrencileri ile yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin Grasha-Riechmann öğrenme stiline göre yarıya yakının işbirlikçi öğrenme stilini, geriye kalanların rekabetçi ve bağımsız öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Güneş ve Gökçek (2012)'nin "pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri" adlı çalışmasının örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon dersleri alan 133 öğrenci oluşturmuştur. Myers-Briggs Tip Belirleyicisi(MBTI)nin uygulandığı çalışma sonucunda; öğrencilerin büyükten küçüğe doğru İçedönük, Düşünen, Sezgisel ve Yargılayıcı kişilik tiplerine sahip oldukları belirlenmiş ve öğrenci öğrenme stilleri ile cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Zengin ve Alşahan (2012)'in Fırat Üniversitesi fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerle yapılan çalışmalardan şu sonuçlar çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunun (% 89,4) ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenim görülen lise, okul öncesi eğitim, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne mesleği ve baba mesleğinin öğrenme stilleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı, bu sonuçtan hareketle ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin demografik değişkenlerinin(cinsiyet ve ailenin aylık geliri hariç) göre çok fazla değişmediği belirtilmiştir. Cinsiyet bakımından özümseyen öğrenme stiline, ailenin aylık geliri etkisine göre ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Arı ve Bayram(2011)nin "yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin laboratuvar uygulamalarında başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi" isimli çalışmalarını bir devlet üniversitesinin, eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümü kimya laboratuvarı-II dersini alan birinci sınıf öğrencileriyle yapmışlardır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin bilimsel başarıları, kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme stillerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Bu bulguya göre; öğretim yaklaşımı ve öğrenme stili faktörleri ayrı ayrı düşünüldüğünde bilimsel başarılar arasında anlamlı bir fark oluşurken, iki değişkenin ortak etkisinin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme stillerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre; yaklaşım ve öğrenme stili faktörleri ayrı ayrı düşünüldüğünde bilimsel süreç becerileri son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşurken, bilimsel başarıda olduğu gibi iki değişkenin ortak etkisinin anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Alaçayır (2011) nin “zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında Grasha-Riechmann öğrenme stilini uygulamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğu, ayrıca zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarıyla cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bölüm tercih sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğrenme Stilleri ile cinsiyet ve bölüm tercih sırası arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Şeker ve Yılmaz (2011)'ın yaptıkları çalışmanın amacı, “öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir”. Yapılan analizler sonucunda; öğrenme stillerine uygun öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış meydana getirdiği, başarı puanlarındaki artışta yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi ve veli mesleğinin etkili olmadığı ama öğrenme stillerine uygun öğretim programlarının etkili olduğu görülmüştür.

Usta ve diğ. (2011) “ilköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi” isimli araştırmaların, ilköğretim 4. Sınıf öğrencileriyle yapmışlardır. Araştırma sonucunda; öğrenme stillerine dayalı öğretimin, fen bilgisi dersi başarısını artırdığı öğrenci erişimlerini geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altun ve Canca (2011) nin 1404 ilköğretim 6. Ve 7. Sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmada bağımsız değişkenleri öğrenme stilleri, cinsiyet ve okul türü oluştururken bağımlı değişken öğrencilerin sbs puanlarıdır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde açıklanmış; öğrencilerin sbs puanlarında öğrenme stillerine göre, görsel ve kinestetik stile sahip öğrenciler lehine, okul türüne göre özel okullar lehine ve cinsiyete göre ise kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş.

Çelik ve Şahin (2011)'nin "beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ örneği)" adlı çalışmalarına 81 öğretmen adayı katılmıştır. Kolb öğrenme stili envanterinin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının en çok özümseyen öğrenme stili, en az yerleştiren öğrenme stili çıkmıştır. Öğrenme stilleri ve bileşenlerinde cinsiyete ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir etkiye rastlanmamıştır.

Yanardöner (2010)'nin "Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerin öğrenme stilleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki" adlı yüksek lisans çalışmasında 224 öğrenciye Kolb öğrenme stilleri envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; çoğunluğun ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenen çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleriyle, cinsiyetleri, bölümleri ve genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ergür (2010)'in "Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Öğrenme Stillere Etkisi Ve Öğretim Sürecine Yansıması" isimli çalışmasına Hacettepe Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan 777 öğrenci katılmıştır. Kolb Öğrenme Envanteri sonucunda öğrencileri özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerini tercih etmişlerdir. Cinsiyet, yaş grupları ve üniversiteye giriş puanına göre öğrenme stilleri arasında fark olmadığı, Fen Liselerinden mezun olan öğrencilerin ayırıştırıcı, diğer lise(Anadolu, Kolej, Süper Ve Özel Liseler; Devlet Ve Deneme Liseleri; Mesleki-Teknik, Endüstri Ve Öğretmen Liseleri) gruplarından mezun olanların özümseyen öğrenme stilini benimsedikleri belirlenmiştir.

Uysal (2010)'ın "ilköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri" adlı çalışmasını ilköğretim 4. Sınıf öğrencisi olan 64 öğrenciyle yapmıştır. Grasha-

Reichmann öğrenci öğrenme stilleri ölçeğinde kullanıldığı çalışma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası başarı testi ve problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin uygulanmakta olan öğretim programı etkinliklerine göre 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi erişileri ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki erişileri üzerinde oluşan ve deney grubu lehine olan fark öğrenme stillerine göre değişmediği belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bir değişiklik oluşturmadığı fakat İşbirlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin ise işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stilinde deney grubu lehine olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Fırat Durdukça ve Arıbaş (2010)'ın "İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi" başlıklı 260 öğretmen adayına Kolb Öğrenme Envanteri uygulayarak yaptıkları çalışma sonucunda; a- öğrenme stilleri Özümseyen, Ayırıştırıcı, Değiştiren ve Yerleştiren şeklinde çıkmıştır. b- öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark vardır. c- öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğretim türleri, cinsiyet, doğum yerleri, anne ve babalarının öğretim düzeyleri, anne meslekleri, baba aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. d- baba mesleklerinin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. e- anne aylık gelir düzeyleri ile öğrenme stili arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Zollinger ve Martinson (2010), çalışmalarını özel bir üniversitedeki 568 öğrenciye Gregorc Öğrenme Stili uygulayarak yapmıştır. Çeşitli tasarım eğitimlerindeki öğrencilerin baskın öğrenme stilini belirlemek amacıyla yapmışlardır. En önemli bulgu öğrenciler arasında öğrenme stillerinin çeşitliliğidir.

Gürol (2010)'ın "altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanları ve seviye belirleme sınav sonuçlarıyla ilişkisini belirleme" isimli çalışmasının sonuçlarında; cinsiyet, dershaneye gitme durumu, bilgisayarın olması, çalışma odasının olması, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, babanın mesleği ve sınıfın öğrenci sayısı SBS puanlarını etkilerken, öğrenme stili ve çoklu zeka puanlarını

etkilemediği görülmüştür. Öğrenme stilleri ile çoklu zeka puanlarının SBS'yi yordama düzeyi düşük olarak bulunmuştur.

Said ve Ghani (2009) üniversitenin mezun aşamasındaki öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ders seçim ve tecrübelerinin öğrenme stili tercihlerini etkisini araştırmışlardır. Kolb öğrenme stiline kullanıldığı çalışmada, öğrencinin aldığı dersler ve bir dersteki deneyimin uzunluğunun öğrenme stiline etkisiyle sonuçlanmıştır.

Alşan (2009)'nin temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi adlı çalışmasında Grasha-Riechmann öğrenme stilleri envanteri kullanmışlardır. Çalışmada bağımsız ve bağımsız/rekabetçi öğrenme stili tercihi olan öğretmen adayları en yüksek başarıyı yakalarken, çekingen öğrenme stiline sahip olan öğretmen adayları en düşük başarıyı göstermiştir.

Smeets ve diğ. (2009) yaptıkları çalışmadan öğretme stilleri üzerine odaklanmışlardır. Öğretmenlerin bilgi transferine odaklanan geleneksel öğretmen merkezli stil ve öğrenciler tarafından bilginin yapılandırılmasını amaçlayan öğrenci merkezli, yenilikçi öğretme stili. Üçüncü olarak da ICT(Information and Communication Technology) sorusu araştırmada incelenmiş. Bilgi ve iletişim teknolojisi kullanılmadığında süreç daha çok öğretmenin bilgi transferi olduğu, kullanıldığında ise tam tersine sonuç verdiğini vurgulamıştır. Yani ICT kullanan öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler aktif, öğrenmelerinden sorumlu, daha aktifken, kullanılmadığında daha geleneksel, öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Araştırmaya Hollanda'daki öğretmen yetiştirme kurumlarından 12'sinden 262 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin bilgi kaynaklarına kendileri ulaşması, işbirlikli çalışmalar yapılması gerektiğini, öğretim materyallerini kendilerinin geliştirmelerini belirtmişlerdir.

Palas Aktaş ve Mirzeoğlu (2009)'in "İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi" adlı çalışmalarında 1498 öğrenciye Kolb öğrenme stilleri envanteri uygulanarak yapmışlar. Öğrenme stilleri çoktan aza doğru Değiştiren, Özümseyen, Ayırıştırıcı ve Yerleştiren çıkmıştır. Beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre 7. Sınıf hariç diğer sınıflarda anlamlı bir fark bulunmuştur. 6. Ve

7. Sınıf öğrencilerinin okul başarıları öğrenme stillerine göre anlamlı bir fark oluşturmazken 8. Sınıf öğrenciler için anlamlı düzeyde çıkmıştır.

Yenice ve Saracaloğlu (2009) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 1.sınıfta okuyan 153 öğretmen adayına Gregorc öğrenme stili envanteri uygulayarak yaptıkları çalışma sonucunda, Somut Random, Soyut Ardışık ve Soyut Random öğrenme stili çıkmıştır. En ilginç özelliği Somut Ardışık öğrenme stiline sahip öğretmen adayın olmamasıdır. Cinsiyet ile öğrenme stili arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının fen dersleri başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bozkurt ve Aydoğdu (2009)'nin "ilköğretim 6. Sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması" adlı çalışmalarını 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 6. Sınıf öğrencileriyle yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda, öğrenme stiline göre yapılan fen eğitiminin, 6. Sınıf öğrencilerinin; akademik başarı düzeylerini artırdığı ve fen bilgisi dersine karşı tutumlarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaplan ve Emir (2009)'nin "öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmalarına İstanbul'da bulunan 147, 7. Ve 8. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Kolb öğrenme stili envanterinin kullanıldığı çalışmada öğrenme stillerinin toplam duygusal zeka puanları açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam duygusal zeka puanlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanlarından daha düşük çıkmıştır. Öğrenme stilleri ile duygusal zeka alt boyutlarından bireyler arası, stress yönetimi, uyum boyutları ve toplam duygusal zeka puanları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Üredi (2009), "ilköğretim öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkisi" adlı çalışmasını 1306 öğretmene Grasha öğretim stili uygulanarak yapmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, çalıştıkları okul türü ve en son mezun oldukları okul ile tercih ettikleri öğretim stili arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna karşın öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciyi en çok merkeze alan Temsilci, Kolaylaştırıcı ve Uzman

öğretim stillerini en azdan en çoğa sıralanışı; müzik, beden eğitimi, sınıf ve okul öncesidir. Baskın öğretmen merkezli stil olarak bilinen Uzman/Otorite stilini tercih etme oranı yüksek çıkan branşlar; matematik, müzik ve din kültürü öğretmenliğidir.

Bilgin ve Bahar (2008) "sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmalarını 57 öğretmene Grasha'nın öğrenme stilleri ölçeği ile öğretme stilleri ölçeğini uygulayarak yapmışlardır. Uzman/otoriter/kişisel Öğretim stilleri ile pasif ve bağımlı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın başka bir sonucu da işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin baskın, temsilci/yol gösterici/uzman öğretim stillerinin diğer stil gruplarından daha baskın olduğu sonucuna varılmıştır.

Tatar ve diğ. (2008) Atatürk Üniversitesi kazım Karabekir eğitim fakültesi kimya öğretmenliği programında öğrenim gören 1,2,3,4 ve 5. Sınıflarındaki toplam 112 öğrenciye Grasha ve Riechmann öğrenme stili ölçeği uygulayarak yaptıkları çalışma sonucunda rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili seviyesi yüksek düzeyde çıkmıştır. Başarı ile pasif öğrenme stili arasında negatif, katılımcı öğrenme stili arasında ise pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Arı (2008) "Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Stillerinin Genel Kimya Laboratuvar Uygulamalarında Öğrencilerin Başarısı Bilimsel İşlem Becerileri ve Tutumları Üzerine Etkisi" isimli doktora çalışmasını Fen bilgisi Öğretmenliği 1.sınıfta okuyan toplam 120 öğrenciye Grasha–Riechmann Öğrenme Stili uygulayarak yapmıştır. Çalışma sonucunda; deney ve kontrol gruplarında bilimsel başarı ön testlerinde anlamlı bir farklılık oluşmazken son testlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. deney grubunda öğrencilerinin öğrenme stillerine göre bilimsel başarı bilimsel işlem becerileri ve kimya tutum ve algılama ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

Mutlu (2008) "eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri" adlı çalışmasında Kolb öğrenme stili uygulamıştır. 546 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; en çok özümseyen öğrenme stili çıkmıştır. Eğitim fakültesindeki öğrencilerin cinsiyeti ile öğrenme stilleri arasında ve öğrenim görülen anabilim dalına göre öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Şahin (2008) in yaptığı çalışmada; radyoaktiflik konusunda Vygotsky'nin sosyo-kültürel oluşturmacı öğretim yönteminin başarı düzeyleri, geleneksel öğretim yöntemi ile yapılan ders işlenişinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyo-kültürel oluşturmacı temelindeki öğretimin öğrencilerin iletişim becerileri üzerine olumlu bir etkisi bulunmazken, tartışma gruplarından akran öğretiminin yapıldığı öğrenme stillerine göre homojen tasarlanması öğretiminin başarısını olumlu yönde etkilemiştir.

Süral (2008) "Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki" adlı yüksek lisans tezini 278 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Kullanılan ölçek Grasha-Riechmann öğrenme stilleri ölçeğidir. Cinsiyet değişkeni açısından; bağımlı, çekingen paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler ile öğrenim durumları açısından ise sadece bağımlı öğrenme stilinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik başarıları İşbirlikli de düşük düzeyde, Pasif öğrenme stili, Bağımlı öğrenme stili, Bağımlı öğrenme stili ile Rekabetçi öğrenme stili orta düzeyde, Bağımsız öğrenme stili ile Paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında yüksek düzeyde çıkmıştır.

Samancı ve Keskin (2007) "Felder ve Soloman öğrenme stili indeksi: Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışması" isimli çalışmalarında Gazi Üniversitesinin farklı fakültelerinde okuyan öğrencilerle yapmışlardır. İndeksin genel Cronbach alfa katsayısı 0.64 olarak tespit edilmiştir. İndeks 4 farklı boyutu içermektedir. Bunlar; hissederek-sezgisel, görsel-işitsel, yaparak- düşünerek ve sıralı-bütünseldir. İndekste sorulara verdikleri cevaplara göre öğrencinin öğrenme stili zayıf, orta ve güçlü olarak nitelendirilmiştir. Sonuç olarak bütün bölümlerde okuyan öğrencilerin sıralı ve bütünsel öğrenme stili boyutu için belirgin bir tercihlerinin olmadığı ayrıca cinsiyetin tercih edilen öğrenme stili üzerine etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Lu ve diğ. (2007) "Kolb öğrenme stilleri, internet üzeri öğrenme davranışları ve öğrenme sonuçları arasındaki ilişki" adlı çalışmaların sonuçlarından biri Kolb Öğrenme stiline toplam okuma süresi ve konuların toplam tartışma süreleri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğudur. Kolb öğrenme stilleri ve öğrenme sonuçları arasında güçlü bir etki görülmemesine rağmen, deney verileri ayırıştırıcı ve özümseyenlerin öğrenme sonucu ortalamalarının değişiren ve yerleştirenkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları, internet üzeri kurs moderatörleri ve

eğiticilerine yarar sağlayacağı kanısında olan araştırmacılar; Öncelikle, internet üzeri kursları kullanan eğiticiler, farklı öğrenciler için internet üzeri öğrenme modülleri tasarlarken ve geliştirirken öğrenme stillerinin çeşitliliğini ciddi bir şekilde düşünmelidirler. İkinci olarak, öğrencilere çok miktarda elektronik döküman sağlamalılar ve internet üzerinden okuyarak bilgileri anlamalarına yetecek kadar süre vermelidirler. Bunlar internet üzeri kursların kalitesinin artırılmasında etkilidirler.

Kaya (2007) çalışmasını ilköğretimde okuyan 687 öğrenci ile yapmıştır. Kolb öğrenme stili envanteri kullanılan çalışmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bileşenleri ile öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak sınıf ve başarı düzeylerine göre değiştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok Değiştiren, en az Yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme biçimleri ve bileşenlerinin sınıf düzeylerine değişimi; en yüksek ortalamalar 6. Ve 7. Sınıf öğrenciler için Aktif Yaşantı, 8. Sınıf öğrenciler için Soyut Kavramlaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimleridir. En düşük ortalamalar ise 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrenciler için Somut Yaşantı , Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimleri ile Soyut-Somut birleştirilmiş puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Başarı düzeylerine göre en yüksek ortalamalar ders notu "pekiyi" olan öğrenciler için Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimine ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarı düzeyleri artıkça Ayırıştırıcı ve Özümseyen öğrenme stilleri daha çok benimsenmiştir. Öğrenme stillerine dayalı ders öğretiminde başarının artırıldığı belirtilmiştir.

Çelenk ve Karakış (2007)'in 1.sınıfta okuyan toplam 258 öğrenciye Kolb öğrenme stili envanteri uygulayarak yaptıkları çalışmaları sonucunda; öğrencilerinin en çok Özümseyen öğrenme stili, daha sonra Ayırıştırıcı öğrenme stili, Değiştiren öğrenme stili ve en az Yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. araştırma kapsamındaki öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülteler ve cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dikkartın ve Mert Uyangör (2007) Kolb öğrenme envanteri kullanarak Balıkesir'de 7.sınıf toplam 195 öğrenciye yaptıkları deneysel çalışma sonucunda 4MAT öğretim modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları ortalamasından daha yüksek olduğu ve farklılığın deney grubu lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Matematik

dersine yönelik tutum puanlarının gruplarında deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği ve deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaf Hasırcı (2006)'nin sınıf öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıflarında okuyan 202 öğrenciye Kolb Öğrenme Envanteri uygulayarak yaptığı çalışma sonucunda öğrenme stilleri Özümseyen, Ayrıştıran, Değiştiren ve Yerleştiren çıkmış olup baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna varılmıştır.

Demir (2006) Gazi Üniversitesinden 301 sınıf öğretmenliği 1.sınıfta okuyan öğrenciyle Kolb Öğrenme Envanteri kullanarak yaptığı araştırma sonucunda öğrenme stilleri tercihleri Ayrıştıran, Özümseyen, Yerleştiren ve Değiştiren çıkmış olup öğretmen adaylarının öğretim türleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna karşın cinsiyet ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Demirel (2006)'nin yaptığı "öğrenme stillerine göre anlamlı gruplar oluşturmanın etkililiği Osmangazi Üniversitesi yabancı diller bölümünde bir uygulama" adlı yüksek lisans çalışmasının amacı öğretmen ile öğrencilerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde uygun materyaller kullanıldığında daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespit etmektir. Hazırlık sınıflarında okuyan 60 öğrenciye Michigan Testle seviyeleri belirlendikten sonra Rebecca Oxford'ın Stil Analiz Anketi uygulanarak öğrenme öğretme stilleri belirlenmiştir. Çalışma süresince öğrencilerin öğrenme stillerine göre hazırlanan materyaller ve yöntemler kullanıldığında ve öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde öğrencilerin başarısında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Usta (2006)'nin "ilköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi" başlıklı yüksek lisans tezini ilköğretim 4. Sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Araştırma tezinin sonuçlarına; Öğrenme stillerine dayalı ders etkinliklerinin uygulandığı deney grubu, geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Buna göre öğrenme stillerine dayalı öğretim öğrenci erişimlerini artırmada geleneksel yöntemlerden daha etkilidir ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Öğrenme stillerine dayalı öğretim, öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine neden olmuştur.

Zereyak (2006) yaptığı doktora çalışmasında sınıf ve internet olarak iki farklı ortamda oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarında, öğrencilerin öğrenme stili ile grup yapılarının akademik başarı ve etkileşim düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Grasha-Riechmann öğrenme stilleri ölçeğininde Türkçeye uyarlanması yapılmış olan çalışmanın sonucunda; başarı anlamlı düzeyde artmış ancak öğrencilerin öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Grup araştırması tekniğinde deneyim kazanmış olan grubun sınıf ve internet ortamındaki başarıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamasına rağmen iki farklı tekniği kullanan grubun başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Sezer (2006) "IX. Sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile coğrafya dersi başarı puanları ve coğrafya dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi" adlı çalışmasını 362 öğrenciye Kolb öğrenme stilini uygulayarak yapmıştır. Sonuçları; öğrencilerin öğrenme stillerinde cinsiyetin bir faktör olmadığını, üçüncü tip öğrenme stiline sahip öğrencilerin coğrafya dersi başarı puanları birinci ve dördüncü tip öğrenenlerin başarı puanlarından farklı bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerinin coğrafya dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mutlu (2005), ilköğretim 6. Sınıf fen bilgisi dersinde "canlıların iç yapısına yolculuk" ünitesinin Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli kullanarak yaptığı çalışmada; deney grubuna Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline göre ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğrenme yöntemlerine göre 8 hafta boyunca ders işlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; öğrenme stili modeline göre yapılan fen eğitiminin, öğrencilerin; akademik başarı düzeylerini artırdığı, fen bilgisi dersine karşı tutumlarını geliştirdiği, bilimsel süreç becerilerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yenilmez ve Çakır (2005) "ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri" adlı çalışmalarının sonuçları şu şekilde bulunmuştur. 6-7 ve 8.sınıfta okuyan 238 öğrencinin katıldığı çalışma sonunda; öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumu, anne-baba eğitim durumlarına göre öğrenme stillerinin seçiminde farklılık oluşturmamaktadır. Kullanımcı öğrenmede erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken diğer öğrenme stilleri açısından böyle bir farklılık görülmemiştir. Sınıf düzeyi ve matematik karne notuna göre öğrenme stilleri seçiminde farklılıklar bulunmuştur.

Ertekin (2005)'in "öğrenme ve öğretme stilleri üzerine bir çalışma" adlı doktora tezinde ilköğretim II.kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri, matematik öğretmenlerinin öğretme stilleri ve öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Konya ilindeki bir ilköğretim okulunun 6., 7. Ve 8. Sınıflarından rasgele seçilen toplam 228 öğrenci ve matematik öğretmenleri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, Kolb'un öğrenme stilleri ölçeği, Reid'in öğretme stilleri ölçeği ve matematik başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stili ile başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrenci başarıları arasında da bir ilişki bulunamamıştır.

Peker (2005) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği'ni kazanan 155 öğrenciye Mc Carthy 4MAT öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Yaptıkları çalışma sonucunda öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasında; üçüncü tip öğrenenler ile dördüncü tip öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş. Farklılık üçüncü tip öğrenenler lehinedir.

Uzuntiryaki, Bilgin, Geban, (2004) "İlköğretim düzeyi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmada Grasha öğrenme stilleri envanterini kullanmışlardır. Fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalından 121 öğrencinin katıldığı bu çalışmanın çok yönlü varyans analizi sonucunda; İşbirlikçi öğrenme stilineki ortalamaların en yüksek olduğu, cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Güneş (2004)'nin "Gazi üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri" adlı yüksek lisans çalışmasında; öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiş ve farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin öğrenme stilleri ile fakülte, cinsiyet, dil düzeyi ve başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bilgin ve Durmuş (2003) "öğrenme stilleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine karşılaştırılmalı bir araştırma" adlı çalışma ilköğretim ikinci kademesindeki 240 öğrenciyle Grasha öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Analizler sonucunda katılımcı ve bağımsız öğrenme stilleri ile başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken bağımlı öğrenme stili ile başarıları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur.

Ekici (2003b) Ankara'da ikamet eden Eskişehir Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi öğrencilerden 173'üne Gregorc öğrenme stili ölçeği uygulayarak yaptığı çalışması sonucunda öğrencilerin baskın öğrenme stili Soyut Ardışık sonrasında sırasıyla Soyut Random, Somut Random ve Somut Ardışık öğrenme stilleri izlediğini bulmuştur. Öğrencilerin sadece %23.1'i kendilerine sunulan eğitim ortamlarının kolay öğrenmelerini sağlamak yönünde yeterli olduğu belirtmişlerdir.

Kennedy (2002) "Hong Kong'daki Çince öğrenen yetişkinler hakkındaki gizemli öğrenmeler" adlı çalışmasını 3 parçadan oluşturmuştur. İlki çin kültürün öğrenme stillerini ne kadar etkilediğidir. ikinci etkili yetişkin öğrenmeleri üzerine, son parça Hong Kong'taki yetişkin öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumunu araştırmaktadır. Araştırmanın sonuçları; öğrenme projeleri ve çalışmalar Hong Kong'taki yetişkin öğrencilerinin yeni öğrenme stillerini kabul etmeye istekli ve okullarda oldukça farklı öğrenme stillerinin benimsendiği görülmüştür.

Diaz ve Carnal (199) Grasha-Riechmann öğrenme stilleri envanterinin kullanıldığı çalışmalarına 103 öğrenciye katılmıştır. Sağlık alanında okuyan bu öğrencilerin 40 'i uzaktan eğitim almaktadır. Örgün eğitim alanların daha çok Bağımlı ve İşbirlikçi öğrenme stili çıkarken uzaktan eğitim alanlarda ise Bağımsız öğrenme stili daha çok çıkmıştır.

Murphy ve Casey (1997)'in öğrencilerin akademik başarılarını, cinsiyet ve öğrenme tarzlarına göre irdeleyen çalışmalarının sonuçlarına göre; Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız puanları cinsiyete göre değişmemiş en çok tercih edilen tarz alan bağımsızdır. Akademik başarılarına göre Alan Bağımsız Alan Bağımlılara göre daha yüksek başarı göstermişlerdir.

Akkoyunlu (1995)'nin Kolb Öğrenme Stili Envanterini kullandığı çalışmasına Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde formatör öğretmen hizmet içi eğitim kurslarına katılan 160 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme stillerini büyükten küçüğe doğru şu şekilde bulunmuştur; Özümseyen, Değiştiren, Yerleştiren ve Ayırıştırılan öğrenme stili.

Felder (1993)'in üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışma, fen eğitimi alanında öğrenme ve öğretme stilleri üzerinedir. Üniversite öğrencilerini fen alanında iyi

dereceler alanlar ve başarılı oldukları halde iyi notlar alamayanlar olarak iki gruba ayırmıştır. İkinci gruptaki öğrencilerin başarılı olması için; öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri eşleşmelidir sonucuna varmıştır.

Özetle alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Bu araştırma, alan yazında tespit edilen bu eksikleri gidermek amacıyla yapılmıştır. Eksikliklerden biri katılımcıların çoğunlukla lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmasıdır. Bu çalışmada katılımcılar ilköğretim ikinci kademe öğrencileridir. Bir diğer eksiklik önceki çalışmalarda veli mesleği, veli eğitim durumları, herhangi bir derse karşı tutum ve motivasyonları, mezun oldukları okul, fakülte gibi değişkenler üzerine yoğunlaşırken, bu çalışmada ilköğretim öğrencileri; öğrenme stili puanları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, genel akademik başarı, fen ve teknoloji dersindeki genel akademik başarı, sosyo-ekonomik durum, okulların SBS başarılarına göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımı ve öğrencilerin öğrenme stil puanları ile öğretmenlerin öğretim stil puanları arasındaki dağılımları üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenme stilleri envanteri çeşidi de bir diğer eksiklik olarak görülmüştür. Dünyada ve Türkiye’de en çok kullanılan envanter, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteridir. Daha sonra 4MAT, Dunn ve Dunn gibi öğrenme stili envanterleri kullanılmıştır. Bu çalışmada Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ile öğretmenlerin öğretim stilleri puanları arasındaki ilişkiye çok az sayıda çalışmada yer verilmiştir. Bu çalışmada öğretim stilleri envanteri olarak da Grasha Öğretim Stili Envanteri kullanılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, genel akademik başarı, fen ve teknoloji dersi akademik başarı, sosyo-ekonomik durum, SBS başarısı ve öğretmenlerin öğretim stili değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2002)'in da belirttiği gibi , tarama modelleri; var olan bir durumu ya da geçmişteki bir olayı olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen araştırmalara uygun bir modeldir. Araştırmaya konu olan olgular, kişiler kendi koşulları içinde, değiştirilmeden, etkilenmeden "gözleyip" tanımlanmaya çalışılır.

3.2. Araştırmacının Rolü ve Özellikleri

Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları v.b.) eski kalıntılar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri kendi gözlemleri ile, bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlaması durumudur (Karasar, 2002).

Bu çalışmada araştırma konusu ile ilgili benzer çalışmaları incelenmiştir. Alanyazın kısmını oluşturma ve uygulama aşamasında bu çalışmalardan yararlanılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılı Burdur merkezde bulunan 24 ilköğretim okullarında öğrenim gören 3099 öğrencinin yaklaşık %48'i oluşturan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 1494 kişi ve bu okullarda fen ve

teknoloji dersine giren 35 öğretmenin yaklaşık %91'ini oluşturan 32 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna katılan öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 3.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.1.

Okullarda Ankete Katılan Öğrenci Sayıları

OKUL	TOPLAM SAYISI	ÖĞRENCİ	KATILAN SAYI	GEÇERLİ SAYI	GEÇERSİZ SAYI
BAHÇELİEVLER İ.O.	257		109	94	15
T.Y.SEVENLER İ.O.	45		40	37	3
T.H.K. İ.O.	67		61	52	9
HÜSNÜ BAYER İ.O.	96		46	43	3
MEHMETÇİK İ.O.	50		46	14	32
İSTİKLAL İ.O.	89		39	34	5
M. YILDIZLI İ.O.	153		70	66	4
SAKARYA İ.O.	103		60	51	9
SUNA UZAL İ.O.	267		130	126	4
K. SOLMAZ İ.O.	97		48	43	5
TURAN İ.O.	34		32	29	3
KIŞLA İ.O.	48		43	36	7
GAZİ İ.O.	233		143	123	20
CUMHURİYET İ.O.	162		68	58	10
TOKİ Y.K. BEYATLI İ.O.	171		97	77	20
U.S.O İ.O.	129		69	63	6
ŞEKER İ.O.	246		142	127	15
ÖZBOYACI İ.O.	218		133	115	18
M.A. ERSOY İ.O.	101		46	44	2
VALİ DR. S. OĞUZ İ.O.	52		50	44	6
T.O.B.B. İ.O.	157		75	69	6
A. TERİM SOLMAZ İ.O.	106		56	54	2

N.M.N. VELİCANGİL İ.O.	112	50	48	2
ÖZEL A. ALİCAN İ.O.	106	52	47	5
TOPLAM	3099	1705	1494	211

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi; 2011-2012 eğitim öğretim yılında Burdur merkezdeki ilköğretim okulların 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıflarında toplam 3099 öğrenci öğrenim görmektedir. Çalışmamıza 1705 (% 55.0) katılmıştır. Envanterdeki bilgileri eksiksiz bir şekilde dolduran ve bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğrenci sayısı ise 1494 (%48.2)'dir. Formu geçersiz sayılan öğrenci sayısı ise 211(% 6.8)'dir. Çalışma grubunda öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.2.'de görülmektedir.

Tablo 3.2.

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
E	734	49,1
K	760	50,9
Toplam	1494	100,0

Tablo 3.2. incelendiğinde öğrencilerin 734 erkek öğrenci (% 49.1), 760 kız öğrenci (% 50.9)'ını oluşturduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre değişimleri Tablo 3.3.'de görülmektedir.

Tablo 3.3.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
6	513	34.3
7	488	32.7
8	493	33.0
Toplam	1494	100.0

Tablo 3.3. incelendiğinde; çalışmamıza katılan ilköğretim öğrencilerin sınıflara göre dağılımları; 6 sınıftan 513 öğrenci (% 34.3), 7 sınıftan 488 öğrenci (% 32.7) ve 8 sınıftan 493 öğrenci (% 33.0) katılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim stil grup dağılımları Tablo 3.4.'de görülmektedir.

Tablo 3.4.

Öğretmenlerin Grupsal Olarak Dağılımı

Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
G3: Kolaylaştırıcı / Kişisel Model / Uzman	13	40.6
G4: Temsilci / Kolaylaştırıcı / Uzman	19	59.4
Toplam	32	100.0

Tablo 3.4. incelendiğinde; 3.Grup: Kolaylaştırıcı/Kişisel model/ Uzman 13 kişi %40.6 ve 4. Grup: Temsilci/ Kolaylaştırıcı/ Uzman öğretmenlerimiz ise 19 kişi %59.4 olarak çıkmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci literatür tarama, ölçeklerin uygulanması ve puanlaması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarını kapsamaktadır. Ölçeklerle ilgili gerekli izinler alındıktan sonra uygulama kısmına geçilmiş ve ölçekler 2011-2012 eğitim öğretim yılının 2. dönemin Burdur merkezinde bulunan 24 ilköğretim okulundaki 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencileri ile 32 fen ve teknoloji öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Anket çalışmalarımıza 1705 öğrenci ve 32 fen ve teknoloji öğretmen katılımıyla yapıldı. Araştırmacının başında bulunduğu uygulamalardaki, geçerli öğrenci anketlerin sayısı 1494'tir. Puanlama yapıldıktan sonra veriler SPSS paket programı ile analiz edilmesinin ardından veriler yorumlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Grasha – Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği",

“Grasha Öğretim Stili Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Bireysel Bilgi Formu

Çalışma grubu hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen bu formda, öğrencilerin adı-soyadı, cinsiyeti, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, ailenin toplam geliri, anne-babanın eğitim durumları, genel akademik başarı puanı, birinci dönem fen ve teknoloji akademik başarı puanı ve 8. Sınıflar içinde, 6. Sınıftaki ve 7. Sınıftaki SBS puanları gibi sorular bulunmaktadır. Okullardan genel akademik başarı puanları, fen ve teknoloji birinci dönem akademik başarı ile SBS puanları alınarak öğrencilerin hatırlayamadıkları tespit edilerek eksik olanlar doldurulmuştur.

Ailenin toplam geliri de 01.01.2012-30.06.2012 arasındaki Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı çalışma genel müdürlüğü istatistik dairesinin verilerine dayanarak alınmış olan net asgari ücret ve katları kullanılmıştır (http://www.csqb.gov.tr/csqbPortal/ShowProperty/WLP%20Repository/cgm/asgariuc ret/2012_birinci_alti_ay).

İstatistik analiz yapılırken kullanılan kodlamaların bireysel bilgi formundaki karşılığı aşağıdaki gibidir.

Cinsiyete göre: 1 Erkek öğrencileri, 2 Kız öğrencileri için kullanılmıştır.

Sınıf: 1= 6. Sınıf öğrencileri, 2= 7. Sınıf öğrencileri ve 3= 8. Sınıf öğrencilerini sembolize edilmiştir.

Ailenin toplam geliri: 1=701,14 TL'den az, 2=701,15-1402,28 arası, 3=1402,28-3197 arası ve 4=3197 TL'den fazla olarak alınmıştır. Bu çalışmada sosyo-ekonomik durum olarak ailenin toplam geliri, asgari ücret ve katları olarak baz alınarak yapılmıştır.

Anne ve babanın eğitim durumları için: 1 Okur-yazar değil, 2 Okur-yazar, 3 ilkokul mezunu, 4 ortaokul mezunu, 5 lise mezunu, 6 yüksekokul mezunu, 7 üniversite mezunu ve 8 lisansüstü eğitim mezunu olarak kodlanmıştır.

3.5.2. Grasha – Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRÖSE)

Grasha – Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği (GRÖSE: Grasha-Riechmann Learning Style Scale)'nin orijinali Anthony F. Grasha ve Sherly Riechmann tarafından geliştirilen ve Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği öğrencilerin tercihleri üzerine odaklanarak Bağımsız, Pasif, İşbirlikli, Bağımlı, Rekabetçi ve Katılımcı olmak üzere 6 farklı öğrenme stili tanımlamıştır. Ölçek 5'li Likert ölçek olarak hazırlanıp 60 maddeden oluşmaktadır (Ek-2). Ölçeğimizde öğrencilerin öğrenme süreci ve diğer öğrencilerle etkileşimine odaklandığı için öğretmenlere öğrenciler hakkında sınıftaki algılarını ve davranışlarını algılamada yardımcı olabilir (Grasha, 1996).

GRÖSE kullanımı, sosyal ve duyuşsal boyutları barındırdığı için öğrenme stillerinin ölçülmesi, sosyal etkileşimin ölçülmesi ve olabilecek öğretme stillerine tanıtılmasına da elverişlidir (Novak ve diğ. 2006).

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği Türkçe versiyonunun kullanılması için Türkçeye çevirenlerden izin alınmıştır (Ek-6). Bu çalışma için GRÖSE ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı (Cronbach Alpha)= .833 olarak bulunmuştur.

3.5.3. Grasha Öğretim Stili Ölçeği

“Grasha Öğretim Stili Ölçeği” Tez çalışmamızda kullanılan öğretme stilini Grasha 1996 yılında geliştirdiği 40 maddeden oluşan, yedili likert tipli “Grasha Öğretim Stili Envanteri (Ölçeği)”dir (Ek-3). Alan yazında en çok kullanılan öğretim stili yaklaşımı olduğu için bu model kullanılmıştır (Kolay, 2008). Grasha'nın Öğretim Stilleri Ölçeğinde stilleri uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci olmak üzere beş alt boyut vardır. Bu beş alt boyutun her birinde ise 8 madde bulunmaktadır. Ölçeği Türkçeye uyarlayan Üredi (2006)dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacıdan ölçeğin bu çalışmada kullanımı için izin alınmıştır (Ek-5). Bu çalışma için Grasha Öğretim Stili Ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı (Cronbach Alpha)=.914 olarak bulunmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket proğramı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel analiz teknikleri, t-testi, korelasyon analizi ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde uygulama sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemi için yapılan betimsel istatistik sonuçları ve t-testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 4.1.'de cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Cinsiyet	N	\bar{x}	S
Bağımsız	e	734	3.70	.52
	k	760	3.72	.49
Pasif	e	734	2.51	.70
	k	760	2.19	.62
İşbirlikli	e	734	3.81	.65
	k	760	4.00	.58
Bağımlı	e	734	3.93	.57
	k	760	4.11	.47
Rekabetçi	e	734	3.98	.70
	k	760	4.21	.60
Katılımcı	e	734	3.91	.60
	k	760	4.14	.52

Öğrencilerin öğrenme stil puanları cinsiyete göre değişiminin t-testi sonuçları Tablo 4.2'de görülmektedir.

Tablo 4.2.
Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanları Cinsiyete Göre Değişiminin T-testi Sonuçları

Öğrenme Stili	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bağımsız	E	734	3.70	.52	1492	-.95	.34
	K	760	3.72	.49			
Pasif	E	734	2.51	.70	1498.88	9.14	.00*
	K	760	2.19	.62			
İşbirlikli	E	734	3.81	.65	1456.34	-5.77	.00*
	K	760	4.00	.58			
Bağımlı	E	734	3.93	.57	1425.94	-6.70	.00*
	K	760	4.11	.47			
Rekabetçi	E	734	3.98	.70	1492	-6.61	.00*
	K	760	4.21	.60			
Katılımcı	E	734	3.91	.60	1492	-7.99	.00*
	K	760	4.14	.52			

*p<.05

Tablo 4.2.'e göre; bağımsız öğrenme puanları dışında, diğer öğrenme stili puanlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; pasif öğrenme stili puanına göre erkek öğrenciler ($\bar{X}= 2.51$, $S=.70$; $t(1459.88)=9.14$, $p=.00$) kız öğrencilerden ($\bar{X}=2.19$ $S=.62$), işbirlikli öğrenme stil puanlarına göre kız öğrenciler ($\bar{X}= 4.00$, $S=.58$; $t(1456.34)=-5.77$, $p=.00$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3.81$, $S=.65$), bağımlı öğrenmeye göre kız öğrenciler ($\bar{X}=4.11$ $S=.47$; $t(1425.94)=-6.7$, $p=.00$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3.93$, $S=.57$), rekabetçi öğrenme stili puanlarına göre kız öğrenciler ($\bar{X}= 4.21$, $S=.60$; $t(1440.45)=-6.59$, $p=.00$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3.98$, $S=.70$), katılımcı öğrenme stil puanlarına göre kız öğrenciler ($\bar{X}=4.14$, $S=.53$; $t(1450,34)= -7.97$, $p=.00$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3.91$, $S=.60$) daha yüksek puanlar almışlardır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemi için yapılan betimsel istatistik sonuçları ve ANOVA testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.3.de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Stili	Sınıf	N	\bar{X}	S
Bağımsız	6	513	3.62	.48
	7	488	3.78	.51
	8	493	3.74	.50
	Toplam	1494	3.71	.50
Pasif	6	513	2.23	.63
	7	488	2.36	.72
	8	493	2.46	.67
	Toplam	1494	2.35	.68
İşbirlikli	6	513	3.90	.66
	7	488	3.92	.61
	8	493	3.91	.60
	Toplam	1494	3.91	.62
Bağımlı	6	513	4.05	.51
	7	488	4.05	.54
	8	493	3.96	.53
	Toplam	1494	4.02	.53
Rekabetçi	6	513	4.12	.64
	7	488	4.11	.69
	8	493	4.06	.66
	Toplam	1494	4.10	.66
Katılımcı	6	513	4.10	.56
	7	488	4.04	.59
	8	493	3.94	.56
	Toplam	1494	4.02	.58

6., 7. Ve 8. Öğrencilerine göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.3.de verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stil puanları sınıf düzeylerine göre değişiminin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.4 'te verilmiştir.

Tablo 4.4.
Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanları Sınıf Düzeylerine Göre Değişiminin ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Stili		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
Bağımsız	Gruplar arası	6.45	2	3.22	12.83	.00*	6-7 6-8
	Grup içi	374.47	1491	.25			
	Toplam	380.91	1493				
Pasif	Gruplar arası	13.19	2	6.59	14.52	.00*	6-7 6-8
	Grup içi	677.42	1491	.45			
	Toplam	690.61	1493				
İşbirlikli	Gruplar arası	0.16	2	.08	.20	.82	
	Grup içi	582.09	1491	.39			
	Toplam	582.25	1493				
Bağımlı	Gruplar arası	2.91	2	1.45	5.20	.01*	6-8 7-8
	Grup içi	417.40	1491	.28			
	Toplam	420.32	1493				
Rekabetçi	Gruplar arası	1.06	2	.53	1.21	.30	
	Grup içi	651.86	1491	.43			
	Toplam	652.93	1493				
Katılımcı	Gruplar arası	5.78	2	2.89	8.80	.00*	6-8 7-8
	Grup içi	489.34	1491	.32			
	Toplam	495.12	1493				

*p<.05

Tablo 4.4'e göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinden işbirlikli öğrenme puanları ve rekabetçi öğrenme stili puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmazken, Bağımsız $F(2-1491)=12.83$; $P=.00$), pasif $F(2-1491)=14.52$; $p=.00$), bağımlı $F(2-1491)=5.20$; $p=.01$) ve katılımcı $F(2-1491)=8.80$; $p=.00$) öğrenme stillerinde ise sınıfa göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur, Bağımsız öğrenme stillerinde 6. Sınıf ($\bar{X}=3.62$, $S=48$) ile 7. Sınıf ($\bar{X}=3.78$, $S=.051$) 8.Sınıflarındaki ($\bar{X}=3.74$ $S=.50$) öğrencilerin puanları arasında; Pasif öğrenme stillerinde 6. Sınıf ($\bar{X}=2.23$ $S=.63$) ile 7. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=2.36$ $S=.72$) ve 8. Sınıf öğrenciler ($\bar{X}=2.46$ $S=.67$) arasında; bağımlı öğrenme stilleri 8.

Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3.96$ $S=.53$) ile 6.Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=4.05$ $S=.51$) ve 7. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=4.05$ $S=.54$) puanları arasında; katılımcı öğrenme stilleri 8. Sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3.94$ $S=.56$) ile 6.Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=4.09$ $S=.57$) ve 7. Sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=4.04$ $S=.59$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemi için yapılan betimsel istatistik sonuçları ve ANOVA sonuçları aşağıda görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.5.'da verilmiştir.

Tablo 4.5.

Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Stili	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Bağımsız	Okur-yazar	49	3.53	.54
	İlkokul	608	3.66	.49
	Ortaokul	249	3.70	.52
	Lise	361	3.74	.50
	Yüksekokul	39	3.76	.57
	Üniversite	188	3.86	.47
Pasif	Toplam	1494	3.71	.50
	Okur-yazar	49	2.35	.62
	İlkokul	608	2.36	.68
	Ortaokul	249	2.35	.67
	Lise	361	2.36	.69
	Yüksekokul	39	2.23	.64
İşbirlikli	Üniversite	188	2.33	.69
	Toplam	1494	2.35	.68
	Okur-yazar	49	3.80	.71
	İlkokul	608	3.90	.61
	Ortaokul	249	3.90	.60
	Lise	361	3.95	.64
Bağımlı	Yüksekokul	39	3.79	.72
	Üniversite	188	3.92	.62
	Toplam	1494	3.91	.62
	Okur-yazar	49	3.89	.56

	İlkokul	608	4.02	.52
	Ortaokul	249	4.00	.53
	Lise	361	4.03	.55
	Yüksekokul	39	3.98	.48
	Üniversite	188	4.04	.52
	Toplam	1494	4.02	.53
Rekabetçi	Okur-yazar	49	4.06	.66
	İlkokul	608	4.09	.65
	Ortaokul	249	4.09	.66
	Lise	361	4.11	.70
	Yüksekokul	39	3.98	.72
	Üniversite	188	4.14	.62
	Toplam	1494	4.10	.66
Katılımcı	Okur-yazar	49	3.94	.56
	İlkokul	608	4.00	.55
	Ortaokul	249	4.05	.57
	Lise	361	4.04	.61
	Yüksekokul	39	4.06	.67
	Üniversite	188	4.08	.57
	Toplam	1494	4.02	.58

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.5.'teki gibidir.

Öğrencilerin öğrenme stil puanları ile anne eğitim durumlarına göre değişiminin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6 da verilmiştir.

Tablo 4.6.
Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanları İle Anne Eğitim Durumlarına Göre Değişiminin ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Stili		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
	Gruplar arası	7.65	5	1.53	6.10	.00*	2-7 3-7 4-7
Bağımsız	Grup içi	373.27	1488	.25			
	Toplam	380.91	1493				
	Gruplar arası	.72	5	.14	.31	.91	
Pasif	Grup içi	689.89	1488	.46			
	Toplam	690.61	1493				
	Gruplar arası	1.82	5	.36	.93	.46	
İşbirlikli	Grup içi	580.43	1488	.39			
	Toplam	582.25	1493				
	Gruplar arası	1.22	5	.24	.87	.50	
Bağımlı	Grup içi	419.10	1488	.28			
	Toplam	420.32	1493				

	Gruplar arası	.99	5	.20	.45	.81
Rekabetçi	Grup içi	651.94	1488	.44		
	Toplam	652.93	1493			
	Gruplar arası	1.94	5	.39	1.17	.32
Katılımcı	Grup içi	493.18	1488	.33		
	Toplam	495.12	1493			

*p<.05

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stil puanlarına göre anlamlı bir fark bulunmazken, bağımsız öğrenme stilleri puanları arasında $F(5-1488)=6.10$; $p=.00$), anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Post-Hoc testi sonuçlarına göre anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ($\bar{X}=3.86$, $S=.47$) ile anne eğitim durumu okuryazar ($\bar{X}=3.53$, $S=.54$), ilkokul ($\bar{X}=3.66$, $S=.49$) ve ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.70$, $S=.52$) olanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemi için yapılan betimsel istatistik sonuçları ve ANOVA sonuçları aşağıda görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Baba Eğitim Durumuna Gore Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Stili	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Bağımsız	Okur-yazar	31	3.71	.41
	İlkokul	408	3.66	.50
	Ortaokul	243	3.64	.51
	Lise	388	3.69	.52
	Yüksekokul	101	3.80	.47
	Üniversite	288	3.83	.49
	Lisansüstü	35	3.83	.53
	Toplam	1494	3.71	.50

Pasif	Okur-yazar	31	2.39	.63
	İlkokul	408	2.38	.68
	Ortaokul	243	2.35	.66
	Lise	388	2.39	.69
	Yüksekokul	101	2.27	.71
	Üniversite	288	2.30	.69
	Lisansüstü	35	2.06	.54
	Toplam	1494	2.35	.68
İşbirlikli	Okur-yazar	31	3.96	.59
	İlkokul	408	3.88	.61
	Ortaokul	243	3.88	.58
	Lise	388	3.93	.63
	Yüksekokul	101	3.99	.66
	Üniversite	288	3.89	.67
	Lisansüstü	35	3.94	.61
	Toplam	1494	3.91	.62
Bağımlı	Okur-yazar	31	3.89	.55
	İlkokul	408	4.01	.54
	Ortaokul	243	4.01	.52
	Lise	388	4.02	.54
	Yüksekokul	101	4.07	.51
	Üniversite	288	4.03	.51
	Lisansüstü	35	3.98	.58
	Toplam	1494	4.02	.53
Rekabetçi	Okur-yazar	31	4.09	.79
	İlkokul	408	4.09	.64
	Ortaokul	243	4.08	.65
	Lise	388	4.07	.65
	Yüksekokul	101	4.19	.72
	Üniversite	288	4.13	.67
	Lisansüstü	35	4.00	.70
	Toplam	1494	4.10	.66
Katılımcı	Okur-yazar	31	4.02	.52
	İlkokul	408	3.99	.56
	Ortaokul	243	4.02	.55
	Lise	388	4.01	.60
	Yüksekokul	101	4.03	.64
	Üniversite	288	4.09	.57
	Lisansüstü	35	4.14	.59
	Toplam	1494	4.02	.58

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları yukardaki Tablo 4.7'deki gibidir.

Öğrencilerin öğrenme stil puanları ile baba eğitim durumlarına göre değişiminin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8 de aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.8.
Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanları İle Baba Eğitim Durumlarına Göre Değişiminin ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenme Stili		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
	Gruplar arası	8.28	6	1.38	5.51	.00*	3-7 4-7 5-7
Bağımsız	Grup içi Toplam	372.64 38.91	1487 1493	.25			
	Gruplar arası	5.37	6	.89	1.94	.07	
Pasif	Grup içi Toplam	685.25 69.61	1487 1493	.46			
	Gruplar arası	1.56	6	.26	.66	.68	
İşbirlikli	Grup içi Toplam	58.70 582.25	1487 1493	.39			
	Gruplar arası	.92	6	.15	.54	.78	
Bağımlı	Grup içi Toplam	419.40 42.32	1487 1493	.28			
	Gruplar arası	2.00	6	.33	.76	.60	
Rekabetçi	Grup içi Toplam	65.92 652.93	1487 1493	.44			
	Gruplar arası	2.39	6	.40	1.20	.30	
Katılımcı	Grup içi Toplam	492.73 495.12	1487 1493	.33			

*p<.05

Öğrencilerin pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermezken, bağımsız öğrenme stili puanları baba eğitim durumlarına göre anlamlı fark göstermektedir $F(6-1487)=5.51$, $p=.00$), Post-Hoc testi sonuçlarına göre baba eğitim durumu üniversite ($\bar{X}=3.84$, $S=.49$) ile ilkokul ($\bar{X}=3.66$, $S=.50$) ortaokul ($\bar{X}=3.64$, $S=.51$) ve lise mezunu ($\bar{X}=3.69$, $S=.52$) olan öğrencilerin öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları ile genel akademik başarıları (GAB) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi için yapılan

korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.9.’de görülmektedir.

Tablo 4.9
Öğrenme Stilleri İle GAB’ye İlişkin Korelasyon Sonuçları

		GAO	Bağımsız	Pasif	İşbirlikli	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı
GAO	P.Correlation	1	.25	-.32	.19	.25	.25	.29
	Sig. (2)		.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
	N	1493	1493	1493	1493	1493	1493	1493
Bağımsız	P.Correlation	.25	1	-.02	.43	.41	.39	.36
	Sig. (2)	.00*		.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
	N	1493	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Pasif	P.Correlation	-.39	-.02	1	-.26	-.33	-.29	-.44
	Sig. (2)	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*	.00*
	N	1493	1494	1494	1494	1494	1494	1494
İşbirlikli	P.Correlation	.19	.43	-.26	1	.55	.46	.55
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*
	N	1493	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Bağımlı	P.Correlation	.25	.41	-.33	.55	1	.60	.64
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*
	N	1493	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Rekabetçi	P.Correlation	.25	.39	-.29	.46	.60	1	.57
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*
	N	1493	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Katılımcı	P.Correlation	.29	.36	-.44	.55	.64	.57	1
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	
	N	1493	1494	1494	1494	1494	1494	1494

*p<.05

Tablo 4.9.’a göre; genel akademik ortalamaları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Pasif öğrenme stili ($r=-.32$) ile negatif. bağımsız ($r=.25$), işbirlikli ($r=.19$), bağımlı ($r=.25$), rekabetçi ($r=.25$) ve katılımcı ($r=.29$. $N=1493$. $p<.05$) öğrenme stili ile pozitif yönde anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları ile fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemi için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.10.da görülmektedir.

Tablo

4.10.

Fen ve Teknoloji Ortalamaları İle Öğrenme Stil Puanları Arasındaki İlişki Düzeyleri

		Bağımsız	Pasif	İşbirlikli	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı	FenveTekort
Bağımsız	P.Correlation	1	-.02	.43	.41	.39	.36	.24
	Sig. (2)		.35	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
	N	1494	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Pasif	P.Correlation	-.02	1	-.26	-.33	-.29	-.44	-.25
	Sig. (2)	.35		.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
	N	1494	1494	1494	1494	1494	1494	1494
İşbirlikli	P.Correlation	.43	-.26	1	.55	.46	.55	.15
	Sig. (2)	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*	.00*
	N	1494	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Bağımlı	P.Correlation	.41	-.33	.55	1	.60	.64	.20
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*
	N	1494	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Rekabetçi	P.Correlation	.39	-.29	.46	.60	1	.57	.23
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*
	N	1494	1494	1494	1494	1494	1494	1494
Katılımcı	P.Correlation	.36	-.44	.55	.64	.57	1	.23
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*
	N	1494	1494	1494	1494	1494	1494	1494
FenveTekort	P.Correlation	.24	-.25	.15	.20	.23	.23	1
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	
	N	1494	1494	1494	1494	1494	1494	1494

*p<.05

Pasif öğrenme stillerine sahip öğrenciler ile fen ve teknoloji ortalamaları arasında negatif yönlü bir anlamlılık varken ($r=-.25$), bağımsız ($r=.24$), işbirlikli ($r=.15$), bağımlı ($r=.20$), rekabetçi ($r=.23$), katılımcı ($r=.23$, $N=1494$, $p<.05$) öğrenme stilleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları ile sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir fark göstermekte midir? alt problemi için yapılan betimsel istatistik sonuçları ve ANOVA sonuçları aşağıda görülmektedir.

Sosyo ekonomik durumlarına göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Sosyo Ekonomik Durumlarına Gore Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Stili	Sosyo-Ekonomik Durum	N	\bar{X}	S
Bağımsız	1	278	3.66	.48
	2	453	3.67	.50
	3	558	3.76	.52
	4	205	3.76	.48
	Toplam	1494	3.71	.50
Pasif	1	278	2.38	.66
	2	453	2.32	.64
	3	558	2.34	.70
	4	205	2.38	.73
	Toplam	1494	2.35	.68
İşbirlikli	1	278	3.91	.65
	2	453	3.92	.58
	3	558	3.90	.64
	4	205	3.90	.63
	Toplam	1494	3.91	.62
Bağımlı	1	278	4.00	.60
	2	453	4.01	.52
	3	558	4.05	.50
	4	205	3.98	.53
	Toplam	1494	4.02	.53
Rekabetçi	1	278	4.06	.68
	2	453	4.07	.65
	3	558	4.12	.68
	4	205	4.13	.59
	Toplam	1494	4.10	.66
Katılımcı	1	278	4.00	.58
	2	453	4.02	.57
	3	558	4.03	.59
	4	205	4.06	.55
	Toplam	1494	4.02	.58

Sosyo ekonomik durumlarına göre öğrencilerin öğrenme stil puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları yukarıda Tablo 4.11'deki gibidir.

Öğrencilerin öğrenme stil puanları ile sosyo-ekonomik durumları açısından karşılaştırılması Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12.
Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanları İle Sosyo Ekonomik Durumları Açısından Karşılaştırılması

Öğrenme Stili		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
Bağımsız	Gruplar arası	3.29	3	1.10	4.33	.00*	1-3 2-3
	Grup içi	377.62	1490	.25			
	Toplam	38.91	1493				
Pasif	Gruplar arası	.75	3	.25	.54	.65	
	Grup içi	689.86	1490	.46			
	Toplam	69.61	1493				
İşbirlikli	Gruplar arası	.08	3	.03	.07	.97	
	Grup içi	582.17	1490	.39			
	Toplam	582.25	1493				
Bağımlı	Gruplar arası	1.01	3	.34	1.19	.31	
	Grup içi	419.31	1490	.28			
	Toplam	42.32	1493				
Rekabetçi	Gruplar arası	1.05	3	.35	.80	.49	
	Grup içi	651.87	1490	.43			
	Toplam	652.93	1493				
Katılımcı	Gruplar arası	.36	3	.12	.36	.78	
	Grup içi	494.76	1490	.33			
	Toplam	495.12	1493				

*p<.05

Tablo 4.12.'e göre; öğrencilerin pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri puanları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermezken, bağımsız öğrenme stili puanları $F(3-1490)=4.33$, $p=.00$ anlamlı bir fark göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmada (Post Hoc Testi) bağımsız öğrenme stili puanları sosyo ekonomik duruma göre 3.grup ($\bar{X}=3.76$, $S=.52$) ile

1. Grup ($\bar{X}=3.66$, $S=.48$) Ve 2. Grup ($\bar{X}=3.67$, $S=.50$) arasında anlamlı fark göstermektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri puanları ile SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" alt problemi için yapılan ilişki analiz sonuçları Tablo 4.13. te görülmektedir.

Tablo 4.13
SBS Başarılarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Stil Puanları Arasındaki İlişki Düzeyleri

Sınıf	Öğrenme Stili		Bağımsız	Pasif	İşbirlikli	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı	SBS6	SBS7
3,00	Bağımsız	P.Corr elation	1	-.14	.38	.37	.41	.39	.27	.32
		Sig. (2)		.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
		N	493	493	493	493	493	493	493	493
	Pasif	P.Corr elation	-.14	1	-.35	-.37	-.33	-.48	-.30	-.29
		Sig. (2)	.00*		.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
		N	493	493	493	493	493	493	493	493
	İşbirlikli	P.Corr elation	.38	-.35	1	.53	.45	.54	.15	.17
		Sig. (2)	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
		N	493	493	493	493	493	493	493	493
	Bağımlı	P.Corr elation	.37	-.37	.53	1	.62	.63	.15	.17
		Sig. (2)	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*	.00*
		N	493	493	493	493	493	493	493	493
	Rekabetçi	P.Corr elation	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*
		Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*	.00*
		N	493	493	493	493	493	493	493	493
	Katılımcı	P.Corr elation	.39	-.48	.54	.63	.60	1	.20	.21
		Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*	.00*
		N	493	493	493	493	493	493	493	493
SBS6	P.Corr elation	.27	-.30	.15	.15	.21	.20	1	.94	
	Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*		.00*	
	N	493	493	493	493	493	493	493	493	
SBS7	P.Corr elation	.32	-.30	.18	.17	.23	.21	.94	1	

Sig. (2)	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*	.00*
N	493	493	493	493	493	493	493	493

*p<.05

Tablo 4.13'e göre SBS 6 ile pasif öğrenme stili ($r=-.30$) arasında negatif bir ilişki bulunurken bağımsız ($r=.27$), işbirlikli ($r=.15$), bağımlı ($r=.15$), rekabetçi ($r=.21$) ve katılımcı ($r=.20$, $N=493$, $p<.05$) öğrenme stilleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Buna göre SBS 6 puanı ile en yüksek ilişki negatif yönde pasif öğrenme stili bulunurken, en düşük ilişki pozitif yönde bağımlı öğrenme stilinde bulunmuştur.

SBS 7 ile pasif öğrenme stili ($r=-.29$) arasında negatif ilişki bulunurken bağımsız ($r=.32$), işbirlikli ($r=.17$), bağımlı ($r=.17$), rekabetçi ($r=.23$) ve katılımcı ($r=.21$) öğrenme stilleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Buna göre SBS 7 puanı ile en yüksek ilişki pozitif yönde bağımsız öğrenme stili iken en düşük ilişki pozitif yönde bağımlı öğrenme stilinde bulunmuştur.

4.9. Dokuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları ile fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğretim stil puanları arasında ilişki var mıdır? alt problemi için yapılan ilişki analiz sonuçları Tablo 4.14. de görülmektedir.

Tablo 4.14.

Öğrenme Stil Puanları İle Öğretim Stil Puanları Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Değişken	Eta Değeri
Bağımsız	.039
Pasif	.039
İşbirlikli	.004
Bağımlı	.054
Rekabetçi	.000
Katılımcı	.075

Tablo 4.14'e göre öğrencilerin öğrenme stil puanları ile öğretmenlerin öğretim stil puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($\eta^2<.19$).

BÖLÜM V

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde herbir alt problem için elde edilen bulgular literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir? ” alt problemi için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları; bağımsız öğrenme puanları dışında, diğer öğrenme stili puanlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre; pasif öğrenme stili puanına göre erkek öğrenciler kız öğrencilerden, işbirlikli öğrenme stil puanlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden, bağımlı öğrenmeye göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden, rekabetçi öğrenme stili puanlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden, katılımcı öğrenme stil puanlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almışlardır.

Alan yazın incelendiğinde öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamayan çalışmalar mevcuttur (Alaçayır, 2011; Şeker ve Yılmaz, 2011; Çelik ve Şahin, 2011; Ergür, 2010; Fırat Durdukça ve Arıbaş, 2010; Gürol, 2010; Yenice ve Saracaloğlu, 2009; Ok, 2009; T. Demir, 2008; Çelenk ve Karakış, 2007; Kaya, 2007; Öztürk, 2007; Keskin Samancı ve Özer Keskin, 2007; M.K. Demir, 2006; Uzuntiryaki ve diğ. 2004; Güneş, 2004).

Yapılan bazı araştırmalar kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Özgür ve Tosun, 2012; Zengin ve Alşahan, 2010; Keleş, 2009; Süral, 2008; İlknur Aktaş, 2007; Çaycı ve Ünal, 2007).

Bağımsız öğrenme stili ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması Keleş (2009)'in yaptığı çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Anlamlı farkın çıktığı öğrenme

stilleri ise “pasif”, “işbirlikli”, “bağımlı”, “rekabetçi” ve “katılımcı” öğrenme stilleri olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin pasif öğrenme stili puanlarına bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha pasif olduğu görülmektedir. Pasif öğrenme stilin özelliklerine bakıldığında; öğrenmeyi sevmeyen, sınıf içi faaliyetlere katılmak istemeyen, öğrenmeye karşı isteksiz ve hırssız, sorumluluk almak istemeyen grubun erkekler olduğu sonucuna varabilir.

İşbirlikli öğrenme stiline göre kız-erkek öğrenciler incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha işbirliğe dayalı bir öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Öğrenmeye karşı hevesli, eğlenerek öğrenen, kendi öğrenmeleri için sorumluluk alan, becerilerini grup ve takım çalışmalarıyla geliştirmeyi, kız öğrencilerin daha çok tercih ettiklerini söyleyebilir.

Bağımlı öğrenme stiline göre örneklem grubu içerisindeki kız-erkek dağılımı incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bağımlı bir öğrenmeyi tercih ettikleri, bir başka deyişle kız öğrenciler öğrenirken birisinden yardım almaya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu sonuçtan; özerklik ve öz denetim becerilerini geliştirmeye kapalı, sadece kendisinden istenileni öğrenen, otoriteye bağımlı, beklenmedik durumlarda nasıl davranacaklarını bilemeyen grubun, kız öğrenciler olduğu sonucuna varabiliriz.

Rekabetçi öğrenme stiline göre kız-erkek öğrenci grubu dağılımı incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha rekabetçi öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir. Sınıf ortamlarını mutlaka kazanmaları gereken bir ortam olarak gören bu öğrenme stiline bireyler, işbirlikli öğrenme becerilerine sahip kişileri anlamakta güçlük çekerler. Yüksek motivasyona sahip bu gruptaki öğrenciler takdir edilmesinden hoşlanan, rekabetçi özellikleri yüksek kişilerdir. Kız öğrencilerin daha yarışmacı bir yapıya sahip olduğu savunulabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkın ortaya çıktığı son öğrenme stili olan katılımcı öğrenme stiline göre örneklem dağılımı incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha katılımcı öğrenmeye dayalı eğitim-öğretim sevecekleri söylenebilir. Çıkan sonuca göre kız öğrencilerin fikir ve yeteneklerini paylaşmayı seven, derse devam ve etkinliklerin hemen hepsine katılmayı arzulayan, derse

istekli, hevesli, öğretmen istediğinde diğer öğrencilerle işbirliği yapmayı tercih ettikleri erkeklere oranla daha çok istedikleri görülüyor.

Cinsiyet yönünden alan yazında bu çalışmayı destekleyen tezlerden biri olan Süral (2008)'in çalışmasında pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilerin ortalamalarından büyük, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerden kızların ortalamaları erkek ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bir diğer çalışma olan Keleş (2009)'in çalışmasında ise pasif öğrenme stilinde erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilerin ortalamalarından yüksek, katılımcı öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek çıkmıştır.

5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine cevap aramak için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stillerinden işbirlikli öğrenme puanları ve rekabetçi öğrenme stili puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinde ise sınıfa göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre 6. Sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerin ve 6. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stilleri ve puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 6. Sınıf öğrencilerin puanlarının hem 7. Sınıf öğrencilerden hem de 8. Sınıf öğrencilerden düşük olmasının sebebi yaş ve ergenlikle ilgili olduğu düşünülmektedir. 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerin 6. Sınıflardan daha bağımsız, özgüvenleri daha yüksek, daha meraklı, yalnız başlarına ders çalışmayı seven, kendi öğrenme becerilerinden emin olan öğrenciler. 6. Sınıf öğrencilerin işbirlikli becerilerinin 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerden daha yüksek olduğuda çıkarılır.

Pasif öğrenme stilleri ve puanları arasında 6. Sınıf ve 7. Sınıf öğrencileri ile ve 6. Sınıf ve 8. Sınıf öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. 8. Sınıf öğrencilerin 6. Sınıf öğrencilerden ve 7. Sınıf öğrencilerin 6. Sınıf öğrencilerden; derse karşı daha ilgisiz, öğrenmeyi sevmeyen, sorumluluk almak istemeyen öğrenciler olduğu anlaşılır. Bu tür pasif öğrenme stiline sahip öğrencilere eğitim-

öğretim yapılırken öğrendikleri şeylerin hayatlarında ne kazandırılacağı sık sık anlatılmasını isterler.

6. sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin ve 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. 6. Sınıf öğrencilerin 8. Sınıf öğrencilerinden ve 7. Sınıf öğrencilerin 8. Sınıf öğrencilerinden merak duyguları daha düşük, yapılacak işlerde otorite figürlerinin ya da kanaat önderlerinin rehberliğine daha çok ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

6. sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin ve 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin katılımcı öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. 6. Sınıf öğrencilerin 8. Sınıf öğrencilerden ve 7. Sınıf öğrencilerin 8. Sınıf öğrencilerden; daha paylaşımcı, derslere devam etmede daha arzulu, öğrenmeye daha istekli, etkinliklere daha çok katılmayı istedikleri söylenebilir. Sınıf düzeyleri artıkça ortalamaların düşmesi ergenliğin getirdiği psikolojik, fizyolojik değişikliklerle beraber bilgisayar, internet, sosyal çevre gibi çevresel faktörlerde etkili olmuş olabilir.

Sonuç itibariye; bağımsız öğrenme stilleri ile pasif öğrenme stilleri 6. Sınıf ile 7.sınıf öğrenciler ve 6.sınıf ile 8. Sınıf öğrenciler arasında, bağımlı öğrenme stilleri ile katılımcı öğrenme stilleri ise 6.sınıf ile 8. Sınıf öğrenciler ile 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrenciler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde farklı çalışmalardan farklı sonuçların çıktığı görülmektedir. Öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmayan çalışmalar Özgür ve Tosun, 2012; Çelik ve Şahin, 2011; Ok, 2009; Yalız ve Erişti, 2009; Kaf Hasırcı, 2006. Öğrenme stilleri ile sınıf seviyelerine anlamlı bir farkın çıktığı araştırmalarda Küçükkaragöz ve diğ. (2009); Durdukoca ve Arıbaş, 2011; Gürsoy, 2008; Kaya, 2007; İlknur Aktaş, 2007 mevcuttur.

5.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemi için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin bağımsız öğrenme stilleri puanlarına göre, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte iken pasif,

işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stil puanlarına göre anne eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin bağımsız öğrenme stili puanları da artmıştır.

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin özelliklerine bakıldığında; kendi kendine çalışma programları yapan, özgüvenleri yüksek, öğrenci merkezli konu tasarımlarını seven, yeteneklerini geliştirmek için kendileri girişimde bulunan kişilerdir. Bu sonuçtan; annesi lisanüstü eğitim görmüş olan bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin annesi okur-yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu bağımsız öğrenme stiline sahip olan öğrencilere göre daha bağımsız, daha özgüvenleri yüksek olduğu söylenebilir. Bağımsız öğrenme stili dışındaki stiller ile anne eğitim durumları arasında bir farkın çıkmaması Durdukoca ve Arıbaş (2011) yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrenme stilleri ile anne eğitim durumları inceleyen bazı çalışmalarda Belgiç (2010) gibi annesi üniversite mezunu olan bireylerin annesi okula gitmemiş ve ilkokul mezun olanlara göre öğrenme stil ortalamaları daha yüksek çıkarak çalışmamızdaki bağımsız öğrenme stiline sonuçla benzer çıktığı söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermeyen çalışmalarda bulunmaktadır.(Zengin ve Aşahan, 2010; Gürol, 2010; İlkur Aktaş, 2007) Şeker ve Yılmaz (2011) yaptığı çalışmada da veli eğitim durumunu ile öğrenme stil puanları arasında da bir ilişkiye rastlanmamıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçları

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemi için öğrencilerin bağımsız öğrenme stili puanları baba eğitim durumlarına göre anlamlı fark gösterirken pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmaların (Post Hoc testi) sonuçlarına göre; öğrencilerin bağımsız öğrenme stili puanlarına göre 3-7, 4-7, 5-7 arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu şeklinde arttıkça bağımsız öğrenme stili puanları da artmıştır. Pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın çıkmadığı bu çalışmanın sonuçları ile Zengin ve

Alşahan (2010), Gürol (2010), Yenilmez ve Çakır (2005) yaptıkları çalışma sonuçları tutarlılık göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stilleri ile genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problem için yapılan analiz sonucunda, genel akademik ortalamaları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili ile pozitif yönde, Pasif öğrenme stili ile negatif yönde anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

Genel akademik ortalamaları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki çıkan bu çalışmada; Pasif öğrenme stili ile negatif, bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili ile pozitif yöndedir. Yani genel akademik ortalamaları artarken bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stillerinin puanları da artarken, pasif öğrenme stili puanları düşmüştür. Bilgin ve Durmuş (2003) te yaptığı çalışmada katılımcı ile bağımsız öğrenme stilleri ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye rastlayarak çalışmamızı teyit etmektedir. Pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarı ortalamalarının düşük olması bu araştırmanın bir bulgusudur. Bu da öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretimin yapıldığı yerde göz önüne alınması gereken bir etken olabileceğini sonucuna varılabilir.

Tatar ve diğ. (2008) yaptığı çalışmada başarı ile pasif öğrenme stili arasında negatif, katılımcı öğrenme stili arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuşlar. Bu da gösteriyor ki çalışmamız literatür tarafından desteklenmektedir. Alşan (2009) da yaptığı doktora çalışmasında öğrenme stil tercihleri ile genel akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. İlköğretim ikinci kademe 6. Ve 7. sınıflarda okuyan öğrencilerin okul başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 8. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir farkı çıkan çalışmada Palas Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) OKS gibi sınavlara 8. sınıfların gireceği için daha çok çalışmalarına bağlanmıştır. Koçak (2007) da yaptığı yüksek lisans çalışmasının sonucunda 6. Sınıf öğrencilerin akademik başarıları ile işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi, katılımcı ve pasif öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerin akademik başarıları ile bağımsız,

pasif, rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerin akademik başarıları ile bağımsız, işbirlikçi, rekabetçi ve pasif öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, pasif öğrenme stilleri bütün sınıflarda akademik başarıları ile olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Otrar (2006) da öğrenme stillerin akademik başarı üzerindeki etkisini istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur.

Azizoğlu ve Çetin (2009) da yaptıkları çalışmada 6. Ve 7. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile fen tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından ilköğretim 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile fen bilgisi, türkçe ve matematik dersleri başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Öztekin (2012) Grasha-Riechmann öğrenme stilin kullanıldığı çalışmasında lise öğrencilerin öğrenme stillerinin pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcıda anlamlı bir fark bulunmazken, sadece bağımsız öğrenme stili ile akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Karataş (2004) yaptığı yüksek lisans çalışmasında ise akademik başarı ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, Karadeniz Bayrak ve Bayram (2012) öğrencilerin öğrenme stillerinin ile akademik başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna vararak çalışmamızı doğrular niteliktedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları ile fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorunun cevabına ulaşmak için yaptığımız analizler sonucunda; pasif öğrenme stillerine sahip öğrenciler ile fen ve teknoloji ortalamaları arasında negatif yönlü bir anlamlılık varken, bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi, katılımcı öğrenme stilleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Koç (2007) da yaptığı yüksek lisans çalışmasında da öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuşken yine yüksek lisans tezi olan Kolay (2008) da yaptığı çalışmada ise farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Karagöz Bolat (2007) deki yüksek lisans çalışmasında 6. Ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile dokunmaya ve dinlemeye dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamıştır.

Önder (2006)'da yaptığı fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri çalışmasında ise öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunda en düşük puan ortalamaları hareketli öğrencilerin, en yüksek puan ortalamalarının ise görsel öğrencilerin çıkmıştır. Eskici (2008) yaptığı çalışmada ise fen ve teknoloji dersi akademik başarısı ile kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamışken, görsel öğrenme stilini kullanan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Eren (2002) yaptığı çalışma da fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin görsel öğrenme biçimi tercihleri arasında da anlamlı bir ilişki bulmuştur. Fen ve teknoloji hem fizik hem kimya hem de biyoloji derslerini içerdiği için görselliğin daha çok kullanılması gerektiği, dersi sevdirek işlenmesi, ilgi uyandırarak konuların anlatılması, pasif öğrenme stillerine sahip öğrencilerde olduğu gibi derse karşı ilgisiz, sorumluluktan kaçan öğrencilere hitap edecek şekilde derslerin amaçlarını, kazanımlarını, hayatlarına katacak değerleri ifade ederek, görselliği artırarak fen ve teknoloji derslerindeki akademik başarıyı artıracığı söylenebilir.

5.1.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin öğrenme stil puanları ile sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine cevap aramak için yapılan analiz sonucunda, pasif, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri puanları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermezken, bağımsız öğrenme stili puanları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı fark göstermektedir. Bu fark incelendiğinde sosyo-ekonomik durum arttıkça bağımsız öğrenme stili puanlarının da arttığı görülmektedir.

Zengin ve Alşahan (2012)'nin yaptıkları çalışmalarda öğrenme stilleri ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir farka rastlamıştır. Akademik benlik; kişinin bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin tarz olarak açıklayan Şahin (1994), sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okulun sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okula göre akademik benliğin dolayısıyla başarının daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Bloom (1979)'a göre duyuşsal giriş özelliklerin en üstünü olan akademik benliğin başarıdaki değişkenliğin %25'ini açıklayarak akademik benliğin başarıyı yordanmasında kullanılabildiğini ifade etmiştir (Şahin,1994).

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin “problem çözme” ve “gereken ilgiyi gösterme” boyutları açısından, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ise “roller”, “iletişim”, “duygusal tepki verebilme”, “davranış kontrolü” ve “genel fonksiyonlar” açısından daha sağlıklı işlevler gösterdikleri belirlenmiştir (Çakıcı, 2006). Yine aynı çalışma da anne-çocuk ilişkisinde alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin tüm bileşenlerde üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelere göre sağlıklı ilişkiler gösterdikleri belirlenmiştir. Durdukoca ve Arıbaş (2011) yaptıkları çalışmada babaların aylık gelirleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, annelerinin aylık gelir düzeylerine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır. En fazla farklılaşma 501-1000 TL olanlar ile 0-500 TL arasında saptanmıştır. Savaşçı (2010) yaptığı çalışmada ise Burdur il merkezindeki öğrencilerin SP(sınıf puanı) ve YBP (yılsonu başarı puanı) üzerinde aylık ortalama gelir değişkeninin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stili puanları ile SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine cevap aramak için yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrenme stilleri ile sbs başarı puanları arasında düşük ya da zayıf anlamlı ilişki olduğu gözlenirken pasif öğrenme stili değişkeni ile okulların SBS puanları arasında ters yönlü zayıf ilişki olduğu tespit edilmiştir. Savaşçı (2010) da yaptığı çalışmada kız öğrencilerin SBS puanları üzerinde anne eğitim düzeyi, ailenin büyüklüğü ve ailenin derslere yardımcı olma etki etmezken, dersane kurs ve özel ders alma değişkeni etki etmiştir. Erkek öğrencilerin SBS puanları üzerine bütün sosyoekonomik değişkenler etkide bulunurken en fazla etkiyi kurs alınan süre bulunmuştur. Bilgisayarın olma durumunun SBS puanlarını artırdığını söyleyen Gürol (2010) yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin, öğrenme stil puanları ve çoklu zeka ölçeğinden aldıkları puanlarının SBS puanları yordama düzeyi ise düşük bulunmuştur.

Otrar (2006) yaptığı çalışmada öğrenme stil alt boyutlarından sosyal etkileşim puanlarının ÖSS sözel ham puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuşken, diğer puanlarda açıklanan varyanslar anlamlı bulunmamıştır. Ötken (2012) de yaptığı 7. Sınıf SBS başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi

yüksek lisans çalışmasının sonuçlarında; cinsiyetin, sınıf mevcudunun farklılaşmaya sebep olmadığı, anne ve baba eğitim durumu lise ve üniversite düzeyinde olan öğrencilerin SBS başarılarının daha yüksek olduğu ve güçlü aile desteği-olumlu öğretmen tutumu SBS başarısını yordadığı ile etkili sınıf-okul özellikleri-akran ilişkileri SBS başarısını manidar bir yordayıcıları olmadığı bulunmuştur.

5.1.9.Dokuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stil puanları ile fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğretim stil puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine cevap aramak için yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerin öğretim stilleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Bireysel farklılıklardan olan öğrenme stillerini öğretmenlerin öğretim stillerinden etkilenmemekle beraber yine çalışmamızda gösterildiği gibi (cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, sosyo-ekonomik durum..) başka faktörlerle ilişkisi bilinmektedir.

Sutton (2003) öğretmenlerin öğretim stiline bağlı olarak öğrencinin öğrenme stilini değiştiğini tespit etmiştir. Bu çalışma bizim çalışmamızla örtüşmemektedir. Kılıç (2011)'in öğretim biçimleri ile öğrenme biçimleri arasındaki ilişkileri şu şekilde bulmuştur. Uzman öğretim biçimi ile kaçınan ve rekabetçi öğrenme biçimi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yalnızca işbirlikli öğrenme biçimi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Otoriter öğretim biçimi ile bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme biçimi arasında anlamlı ilişki bulunmamışken, yalnızca işbirlikli öğrenme biçimi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Kişisel model öğretim biçimi ile bağımsız öğrenme biçimi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kişisel model öğretim biçimi ile yalnızca işbirlikli öğrenme biçimi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Yol gösterici öğretim biçimi ile bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme biçimi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Temsilci öğretim biçimi ile bağımlı ve rekabetçi öğrenme biçimi arasında anlamlı ilişki bulunmazken, işbirlikli ve katılımcı öğrenme biçimi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Kaleci (2012) yaptığı çalışmada ise; Grasha'nın 3. Grup öğretim stili tercihi ile Bağımsız ve Bağımlı öğrenme stili pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmişken, 4.Grup öğretim stili tercihi ile İşbirlikli ve Katılımcı öğrenme stili arasında

pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Kolay (2008) 'de yaptığı çalışmada farklı öğretim stilineki öğretmenlerin farklı öğrenme stilineki öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir etkileşim olmadığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın örneklemini Burdur daki öğrenci ve öğretmenler oluşturduğu için, Burdur MEB'e bağlı okullardaki öğrenci ve öğretmenler hakkında bilgi sahibi olabiliriz. Bu sonuçtan da öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin faydalanacakları düşünülmektedir.

Literatürde öğrenme/öğretim stili ile ilgili araştırmalar daha çok İngilizce dersi, matematik, sosyal bilgiler ile bilgisayar dersi için yapılmıştır. Fen ve teknoloji dersine yönelik daha çok araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmamızda genel akademik başarı ile fen ve teknoloji dersi akademik başarı ele alınmıştır. Tutum, motivasyon gibi farklı faktörler de değişken olarak kullanılabilir.

Çalışma Burdur ilinde yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalar; il merkezlerin dışında ilçe, köy-kasaba ve başka illerle kıyaslanabilir.

Çalışmamızda 32 öğretmene Grasha Öğretim Stili Ölçeği uygulanmıştır. İlerideki araştırmalarda daha çok sayıdaki öğretmene ulaşılmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır.

Özellikle mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere hizmetiçi içi eğitimlerde öğrenme/öğretim stili kavramlarına yönelik bilgilendirilmeler yapılabilir.

Öğrenme stiline dayalı eğitim hakkında öğretmenler bilgilendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 105-109.
- Akhtar, Z. (2010). The effects of learning styles and socio-economic status on learning achievement of secondary school students. *Doktora Tezi*. National University of Modern Languages. Islamabad.
- Alaçayır, S. (2011). Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Altun, S., Canca, D. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavından aldıkları puanlar öğrenme stiline, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1)
- Alşan, E. U. (2009). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi, *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 117-133
- Arı, E. (2008). Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin genel kimya laboratuvar çalışmalarında öğrencilerin başarıları bilimsel işlem becerileri ve tutumları üzerine etkisi, *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Arı, E., Bayram, H. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenme stillerinin laboratuvar uygulamalarında başarı ve bilimsel süreç üzerine etkisi. *İlköğretim online*, 10(1), 311-324
- Arslan, B., Bababdoğan, C. (2005). İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Asgari ücret için,
http://www.csqb.gov.tr/csqbPortal/ShowProperty/WLP%20Repository/cqm/asgariucret/2012_birinci_alti_ay. 11.10.2012'de erişildi.
- Aydede, M.N. (2006). İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl?, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2(8),68-74
- Azizoğlu, N., Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17 (1), 171-182.
- Babadoğan, C. (2000). Öğrenme stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 61-63.
- Başıbüyük, A. (2004). Matematik öğretmenlerinin dikkate alabilecekleri öğrenme stilleri: Mc Carthy Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
- Bilgin, İ., Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 19-38.
- Bilgin, İ., Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırılmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 381-400.
- Budakoğlu, I.İ. (2011). Gazi Üniversitesi tıp fakültesi türkçe ve ingilizce bölümü 1. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü,
- Boydak, H. A. (2008). *Öğrenme stilleri*.(12. Basım) İstanbul : Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, O., Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dunn ve dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması . *İlköğretim Online Dergisi* , 8 (3), 741-754.
- Brown, E., Cristea, A., Stewart C., Brailsford, T. (2005). Patterns in authoring of adaptive educational hypermedia: A taxonomy of learning styles. *Educational technology ve society*, 8(3), 77-90
- Cassidy, S. (2004). Learning styles:An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419
- Cengizhan, S. 2006. Bilgisayar destekli ve proje temelli öğretim tasarımlarının bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin incelenmesi, *Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Çakmak, O. (2004). *Öğretim sistemi nasıl olmalı?*. Erişim: 20 Ekim 2012, Sızıntı

- Dergisi*, <http://www.sizinti.com.tr/konular/ayrinti/ogretim-sistemi-nasil-olmalı.html>
- Çatalkaya, R. (2005). Bazı bireysel farklılıkların kavram haritası yapma başarısına etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çaycı, B., Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7 (3), 1-16.
- Çelenk, S., Karakiş, Ö. (5-7 Eylül 2007). Bazı yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olma düzeyleri [Kongre]. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat
- Çelik, F., Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 31 23-38
- Çömek, A. (2009). İnternetin etkin kullanımı ile öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demir, M. K. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi. *Eurasian Journal of Education Research*, 28-37.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 1 (4), 129-148
- Demirel, B. (2006). Öğrenme stillerine göre anlamlı gruplar oluşturmanın etkililiği Osmangazi Üniversitesi yabancı diller bölümünde bir uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirkaya, H., Mutlu, M., Uşak, M. (2003). 4MAT öğretim sistem modeli'nin çevre eğitimine uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14, 68-82.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Diaz, D.P., Carnal, R.B. (1999). Students' learning styles in two classes: online distance learning and equivalent on-campus. *College Teaching*, 47 (4), 130-135.
- Dikkartın, F.T. (2006). Geometri öğretiminde 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir
- Dikkartın, F.T., Mert Uyangör, S. (5-7 Eylül 2007). Geometri öğretiminde 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi [Kongre], 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat
- Dincer, T. (2007). Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri, *Yüksek Lisans Tez*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duman, B. (2004). Öğrenme öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık
- Dunn, R., Ingham, J., Deckinger, L. (1995). Effects of matching and mismatching corporate employees' perceptual preferences and instructional strategies on training achievement and attitudes. *Journal of Applied Business Research*, 11 (3), 30-37.
- Durdukoca, Ş. F., Arıbaş, S. (2011). İnönü üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilerinin farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *E-journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (1) 169-182.
- Duy, B. (2010). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Kaya A. (Ed.) *Eğitim psikolojisi*. Ankara : Pegem A Yayınları.
- Ekici, G. (2003a). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara : Gazi Kitapevi
- Ekici, G. (2003b). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Eskici, M. (2008). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Erden, M., Akman, Y. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara : Arkadaş Yayınları.

- Erden, M., Altun, S. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul : Morpa Kültür Yayınları.
- Eren, A. (2002). Fen, sosyal ve eğitim bilimi alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenme biçimleri arasındaki farklılığın incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Ertekin,E. (2005). Öğrenme ve öğretme stilleri üzerine bir çalışma, *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39, 173-184.
- Evin Gencil, İ. (2006). Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi, *Doktora Tezi*. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Felder, R. M. (1993).Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education, *J. College Science Teaching*, 23 (5), 286–290.
- Felder, R.M., Henriques, E.R. 1995. Learning and teaching styles in foreign and second language education, *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara : Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme, Ankara: Kadioğlu matbaası.
- Gilbert, J. E., Swanier, C.A. (2008). Learning styles: How do they fluctuate ? *Institute for Learning Styles Journal* 1, 29-40
- Grasha, A. F. (2002). Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. San Bernadio: Alliance Publishers, USA
- Günay Ermutat, D. (2008). Lise biyoloji derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Güneş, C. (2004). Gazi Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri, *Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Güneş, G., Gökçek T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri, *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi* 1(4) 4
- Gürol, A. (2010). Altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanları ve seviye belirleme sınav sonuçlarıyla ilişkisini belirleme, *e-Journal of New Sciences Academy*, 5 (4)
- Gürsoy, T. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerininin çeşitli değişkenler

açısından incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* , 15-25.

Kaplan, A., Emir, S. (1-3 EKİM 2009). *Öğrenme stilleri ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* [kongre], Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne

Karadeniz Bayrak, B., Bayram, H. (2012). Web ortamında probleme dayalı öğrenme yönteminin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 479-497

Karagöz Bolat, N. (2007). İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri, *Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. (11. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.

Karakış, Ö. 2006. Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, (*Yüksek Lisans Tezi*). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Bolu

Kaya, F. (2007). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Keleş, D. (2009). Öğretmen adaylarının alan eğitimi ve bazı psikososyal değişkenlere göre denetim odağı eğilimleri ile öğrenme stilleri tercihleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*. 21(5), 430-445

Keskin Samancı, N., Özer Keskin, M. (2007). Felder ve Solomon öğrenme stili indeksi: türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (2), 37-54.

- Kılıç, E. (2002). Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kılınç, M. (2011). İlköğretim hayat bilgisi programı karakter eğitimi boyutunun öğrencilerinin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi: Kırşehir örneği. *Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Kolay, B. (2008). Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Kolb, A.Y., Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 193-212.
- Korur, F. (2001). Öğretmen niteliklerinin lise seviyesindeki öğrencilerin fizik başarısına, motivasyonuna ve tutumlarına etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (2004). Eğitimde bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Editörler). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Birinci Baskı. Ankara : Nobel yayın Dağıtım.
- Küçükkaragöz, H., Deniz, H., Ersoy, E., Karataş, E. (2009). İlköğretim matematik, fen bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. Çanakkale, Turkey: The First International Congress of Educational Research.
- Lardner, T. (1989). Retinking classrooms: Perspectives on teaching and learning styles. *English Journal*. 78(8), 88-89
- Lu, H., Jia, L., Gong, S.H., Clark, B. (2007). The relationship of Kolb learning styles, online learning behaviors and learning outcomes. *Educational Technology & Society*, 10 (4), 187-196.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools *Educational Leadership*, 48(2), 31-37
- McCarthy, M. (2010). Experiential learning theory: From theory to practice, *IABR ve ITLC Conference Proceedings*, Orlando, USA
- Mertoğlu, H. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarına etkileri, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Murphy, H. J., Casey, B. (1997). Field dependence/independence and

- undergraduates' academic performance in an information management program. *College Student Journal*, 31 (1), 45-50.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17, 1-21.
- Mutlu, M. (2006). The Relation between the learning styles of the students. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(2) 148-162
- Mutlu, M. (2005a). Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi II* (II), 1-24.
- Mutlu, M. (2005). Öğrenme Stili. İçinde: M. Aydoğdu, ve T. Kesercioğlu Ed. *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Novak, S., Shah, S., Wilson, J.P., Kenneth A. Lawson, K.A., Robert D. Salzman, R.D. (2006). Pharmacy students' learning styles before and after a problem-based learning experience. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (4), 1-8.
- Ivie, S.D. (2009). Learning styles: Humpty dumpty revisited, *Mcgill Journal of Education*, 44 (2) 177-192
- Ok, E.G. (2009). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyeti ve akademik başarı ile ilişkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Otrar, M. (2006). Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarıları arasındaki ilişki. *Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öğrenme stilleri (t.y.) Erişim: 17.12.2012 <http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>
- Önder, F. 2006. Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkileri. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Ötken, Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıf SBS başarılarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. (10. Baskı). Ankara : Pegem Akademi Yayınları.
- Özer, A. (2008). İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, İstanbul.

Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur

Öztekin, Z. (2012). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, Z. (2007). Öğrenme stilleri ve 4mat modeline dayalı öğretimin lise derslerindeki öğrenci başarısına etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Özgür, H., Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 113-125.

Palas Aktaş, İ. (2007). İlköğretim II.kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisi, *Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Peker, M. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik başarıları arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research* 21, 200-210

Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş., Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme stillerine dayalı öğretimde 4MAT öğretim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13, 1-14.

Richmond, A.S., Cummings, R. (2005). Implementing Kolb's learning styles into online distance education, *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7 (1), 45-54

Said, J., Ghani, E.K. (2009). The effect of course selection and course experience on students' learning style preference. *European Journal of Social Sciences*, 10(1) 74-84

Savaşçı, H. S. (2010). Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu. *Yüksek Lisans Tezi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Burdur.

Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara :Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretme*. (22. Baskı). Ankara : Pegem Akademi Yayınları.

Sezer, A. (2006). IX. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile coğrafya dersi başarı puanları ve coğrafya dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1-10

Simpson, C., Du, Y. (2004). Effects of learning styles and class participation on students' enjoyment level in distributed learning environments. *Journal of Education for Library & Information Science*, 45 (2), 123-136

Smeets, E., Gennip, H.V., Rens, C.V. (2009). Teaching styles of teacher educators and their use of ICT. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 10 (3), 49-62

Sutton, S. E. (2003). A study of elementary school teachers' perceptions regarding the match between teachers' teaching styles and students' learning styles. *PhD Thesis*. Seton Hall University. USA.

Süral, S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Sürel, S. (2010). Pamukkale Üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretim stillerinin karşılaştırılması. *e-Journal of New Sciences Academy Education Sciences*, 1C0196, 5 (3), 1226-1242

Süzen, S. (2007). Aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara

Şeker, M., Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19(1), 251-266

Şahin, T. (1994). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 43-48.

Şahin, N. (2008). Radyoaktiflik konusunun sosyo-kültürel oluşturmacı anlayış temelinde öğretiminin ortaöğretim öğrencilerinin öğrenmeleri üzerine etkisinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Şimşek, A. (2004). Öğrenme biçimi. Y. Kuzgun ve D. Deryakuzu. (Editörler).

Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Birinci Baskı. Ankara: Nobel Yayınları

- Tatar, E., Tüysüz, C., İlhan, N. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 185-192.
- Tepehan,T. (2004). Deniz harp okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise ve lisans ders grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki, *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Tomul, E. (2007). Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 122-131.
- Palas Aktaş, İ., Mirzeoğlu, D.E. (2009). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VII (1), 1-8
- Usta, A. (2006). İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Usta, A., Bodur, H., Yağız, D., Sünbül, A.M. (2011). İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 / 01-13
- Uysal, G. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişime, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Üredi, L. (2006). İlköğretim I. Ve II. Kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi, *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Üredi, F. (2011). İlköğretim öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 6 (1), 1129-1141.
- Üredi, T.L., Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken: Öğretim stili tercihi. *e-Journal of New Sciences Academy*,4, 1C0088, 1171-1185
- Veznedaroğlu, R. L., Özgür, A. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *ilköğretim-online.org.tr* , 4 (2), 1-16.
- Yalız, D., Erişti, B. (2009). Anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi*

ve Spor Yüksekokulu Dergisi , 4 (4), 156-163.

- Yanardöner, E. (2010). Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yangarber-Hicks, N., Grasha, A.F. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology, *College Teaching*, 48 (1), 2-9.
- Yenice, N., Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 6 (1), 162-173.
- Yenilmez, K., Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44 (güz), 569-585.
- Yetkin, D., Daşcan, Ö. (2006). *Son değişikliklerle ilköğretim programı 1-5 sınıflar*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Yıldız, K., Ali, Ş., Jale Balaban, S., Metin, P., Binnur, Y., Deniz, D., ve diğ. (2004). Öğrenme biçimi. İçinde: A. Şimşek Ed. *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Zengin, R., Alşahan, Ö.L. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *e-Journal of New Sciences Academy*, 7 (1)
- Zereyak, E. (2006). İnternet tabanlı işbirlikli öğretimde grup yapısı ile öğrenme stilinin öğrencilerin etkileşim düzeyleri ve akademik başarılarına etkisi, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Zollinger, S.W., Martinson, B. (2010). Do all designers think alike ? What research has to say *Institute for Learning Styles Journal* 1, 1-15

EKLER

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.15.20.02-355.01/A 846

.../02/2012

Konu : Araştırma izni

13 SUBAT 2012

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 31/01/2012 tarihli ve 120-561 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Hasan METE'nin "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını ilimiz merkez ilçe ilköğretim okullarında uygulamak istemesi araştırma değerlendirme komisyonunca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 10.02.2012 tarih ve 1702 sayılı olurları örneği, araştırma değerlendirme formu ve anket örneği ilişikte gönderilmektedir.

Konunun ilgiliye tebliğ edilerek, Millî Eğitim Bakanlığı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi ekindeki "Araştırma Tamamlandıktan Sonra Araştırma Teslimine İlişkin Ek-1 Formu"nun CD ile birlikte Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda gereğini arz ederim.


İsmail ÇETİN
Müdür

EKLER :

- 1- Araştırma değ.for.(1 adet)
- 2- Olur örneği (1 adet)
- 3- Anket örneği (3 adet-7 sayfa)



Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bahçelievler Mh.Şeker Cad. 15100 BURDUR
Telefon : (0248) 233 11 19-120
Faks : (0248) 233 13 43
Ayrıntılı bilgi: M.KUYUMCU MD.YRD



www.egitimdestek.meb.gov.tr



http://haydiokularkula.meb.gov.tr/



www.bilgisayarligitimdestek.org



Daha aydınlatılmış gelecektir

Ek-2: Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri

F-K-3

Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri

AÇIKLAMA: Bu ölçekte öğrenme stillerini belirleyici cümleler yer almaktadır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı daire içine alarak belirtiniz. Eğer siz ifadeye, *kesinlikle katılmıyorsunuz* "1"yi, *kesinlikle katılıyorsunuz* "5"i daire içine alınız. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsunuz, 1 ile 5 arasında size en yakın dereceyi daire içine alınız.

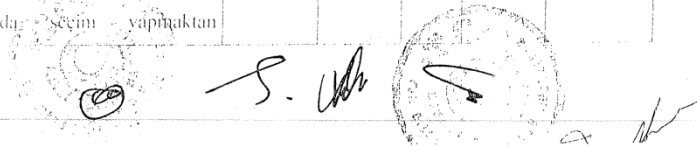
	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
1. Ödevlerime kendi başıma çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
2. Ders esnasında, sık sık hayal kurarım.	1	2	3	4	5
3. Sınıf aktivitelerinde diğer öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
4. Her zaman öğretmenlerin dersin gereklerini ve beklentilerini açıkça ifade etmelerinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenin üzerinde durduğu şeyleri daha iyi yapabilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	1	2	3	4	5
6. Derslerimde konuyu öğrenebilmem için benden istenenlerin tamamını yaparım.	1	2	3	4	5
7. Konu hakkındaki fikirlerim çoğu kez ders kitabındaki kadar iyidir.	1	2	3	4	5
8. Sınıf aktiviteleri genellikle sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
9. Ders konuları hakkındaki düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
10. Benim öğrenmem için ne önemli ise öğretmenlerimin bana söyleyeceğine itimadım vardır.	1	2	3	4	5
11. İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir.	1	2	3	4	5
12. Dersler devam etmeye değer.	1	2	3	4	5



P. Çelik

EK-3

13. Benim için ne önemli ise ona çalışırım fakat öğretmenin söyledikleri her zaman önemli değildir.	1	2	3	4	5
14. Bir derste kullanılan araç ve gereçler hemen hemen hiç-hiç heyecanlandırmaz.	1	2	3	4	5
15. Sınıfta problemler hakkında diğer öğrencilerin ne düşündüklerini duymaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
16. Derslerimde kesinlikle ne yapmam gerekiyorsa sadece onu yaparım.	1	2	3	4	5
17. Sınıfta düşüncelerimi açıklamak için diğer öğrencilerle mutlaka rekabet etmeliyim.	1	2	3	4	5
18. Derse gitmekle evde kaldığımdan daha çok şey öğrenirim.	1	2	3	4	5
19. Derslerimin içeriği hakkında kendi kendime daha çok şey öğrenirim.	1	2	3	4	5
20. Çoğu derse devam etmek istemiyorum.	1	2	3	4	5
21. Öğrenciler fikirleri diğer öğrencilerle daha çok paylaşmaya teşvik edilmelidir.	1	2	3	4	5
22. Ödevlerimi tam olarak öğretmenin bana gösterdiği yöntemle yaparım.	1	2	3	4	5
23. Öğrenciler derste başarılı olmak için katılımcı olmalıdırlar.	1	2	3	4	5
24. Bir derste mümkün olduğunca çok şey kazanmak benim sorumluluğumdur.	1	2	3	4	5
25. Kendi kendime anlama yeteneğim konusunda kendimi güvenli hissederim.	1	2	3	4	5
26. Dersin işleniş sırasında dikkatimi vermek yapabileceğim zor bir iştir.	1	2	3	4	5
27. Diğer öğrencilerle sınavı çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
28. Ne çalışacağım ya da ödevlerimi nasıl yapacağım hakkında seçim yapmaktan	1	2	3	4	5



EK-3

başlanmam.					
29. Herkesten önce problemleri çözme ya da soruları cevaplamayı severim.	1	2	3	4	5
30. Sınıf aktiviteleri ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
31. Ders içeriği hakkında kendi fikirlerimi geliştirmeyi severim.	1	2	3	4	5
32. Sınıfla zamanla bir şeyi öğrenmekten vazgeçtim.	1	2	3	4	5
33. Ders saatleri, kendimi insanların birbirlerine öğrenmede yardım ettikleri bir grubun parçası gibi hissetmeme neden olur.	1	2	3	4	5
34. Öğrenciler ders projelerinde öğretmenler tarafından daha sıklıkla denetlenmelidirler.	1	2	3	4	5
35. Sınıftaki öğrencilerden daha ilerde olmak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekir.	1	2	3	4	5
36. Bir derse, bütün yönleriyle elinden geldiğince katılmayı denerim.	1	2	3	4	5
37. Derslerin nasıl işleneceği hakkında kendi düşüncelerim var.	1	2	3	4	5
38. Sadece geçebileceğim kadar çalışmak bana yeter.	1	2	3	4	5
39. Ders almanın en önemli parçası, diğer öğrencilerle birlikte öğrenmektir.	1	2	3	4	5
40. Ders notlarım, öğretmenin derste söylediği hemen hemen her şeyi içerir.	1	2	3	4	5
41. Derslerimde en başarılı öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
42. Derlerimle ilgili ödevlerimin hepsini onların ilginç olup olmadıklarına düşünmeksizin yaparım.	1	2	3	4	5
43. Eğer bir konuyu seviyorsam, o konu hakkında kendim daha fazla bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
44. Genellikle sınavlar için çok çalışırım.	1	2	3	4	5
45. Bir konuyu öğrenmek, öğrencilerle öğretmenler arasındaki bir işbirliğinin çabasına	1	2	3	4	5

(2)

P. ÇELİK

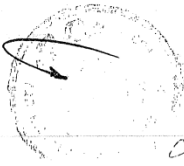


...

İfade	1	2	3	4	5
bağlıdır.					
46. İyi organize edilmiş dersleri severim.	1	2	3	4	5
47. Derslerde göze çarpmak için ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	1	2	3	4	5
48. Geçmişle ödevlerimi teslim tarihinden önce tamamlarım.	1	2	3	4	5
49. Kendi kendime çalışabileceğim dersleri severim.	1	2	3	4	5
50. Öğretmenlerin derste beni görmezlikten gelmelerini tercih ederim.	1	2	3	4	5
51. Diğer öğrenciler bir şeyi anlamadıkları zaman onlara yardım etmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5
52. Öğrencilere, sınavın hangi konuları kapsadığı tam olarak söylenmelidir.	1	2	3	4	5
53. Diğer öğrencilerin sınavları ve ödevleri ne kadar iyi yaptıklarını bilmek isterim.	1	2	3	4	5
54. Verilen ödevlerle birlikte seçmeli olanları da yaparım.	1	2	3	4	5
55. Bir şeyi anlamadığım zaman, ilk önce kendi kendime öğrenmeyi denerim.	1	2	3	4	5
56. Ders sırasında yanımda oturan öğrenciyle sohbet ederim.	1	2	3	4	5
57. Ders sırasında, küçük grup aktivitelerine katılmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
58. Öğretmenler tarafından iyi düzenlenmiş bir ortamı severim.	1	2	3	4	5
59. Öğretmenlerimin yaptığım iyi çalışmaların farkında olmasını isterim.	1	2	3	4	5
60. Derslerimde çoğu kez sınıfın ön taraflarında otururum.	1	2	3	4	5



P. Akal



amk

EK-4

Cinsiyetiniz:
Meslekteki Çalışma Yılıınız:

GRASHA ÖĞRETİM STİLİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 40 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp-katılmadığınızı daire içine alarak belirtiniz. Eğer siz ifadeye, **tamamen katılıyorsanız** "7"yi, **hiç katılmıyorsanız** "1"i daire içine alınız. Eğer siz ifadeye, daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceyi daire içine alınız.

	1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Kararsızım	5 Biraz Katılıyorum	6 Katılıyorum	7 Tamamen Katılıyorum
1. Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.							
2. Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.							
3. Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.							
4. Öğretim amaçlarım ve metodlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.							
5. Öğrencilerim ders projeleri üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.							
6. Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.							
7. Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum.							
8. Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.							
9. Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırım.							
10. Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.							
11. Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.							
12. Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlarlar.							
13. Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.							
14. Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.							
15. Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli(kendi kendine = öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.							
16. Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.							
17. Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorumluluktur.							
18. Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıklıkla kullanırım.							



	1	2	3	4	5	6	7
19.Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini yönlendiririm.							
20.Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.							
21.Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.							
22.Derslerde verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.							
23.Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.							
24.Dersteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için insiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.							
25.Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.							
26.Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.							
27.Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.							
28.Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.							
29.Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkında ki önerilerini öğrenmek isterim.							
30.Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.							
31.Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.							
32.Bu sınıfta öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.							
33.Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.							
34.Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.							
35.Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.							
36.Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.							
37.Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.							
38.Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzelen bir rehber olarak görürler.							
39.Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.							
40.Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.							



[Handwritten signature]



Ek-4: Bireysel Bilgi Formu

BİREYSEL BİLGİ FORMU

EK-5

1) Adınız Soyadınız:

2) Cinsiyetiniz: E () K ()

3) Sınıfınız: 6 () 7 () 8 ()

4) Ailenizin toplam geliri ne kadar?

() 701,14 TL'den az

() 1402,28-3197 TL arası

() 701,14-1402,28 TL arası

() 3197 TL'den fazla

5) Anne ve babanızın eğitim durumları nedir?

	Anne	Baba
Okur-yazar değil	()	()
Okur-yazar	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Yüksekokul mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()
Lisansüstü eğitim mezunu	()	()

6) Genel akademik başarı puanı:

7) Birinci dönem fen ve teknoloji akademik başarı puanı:

Sekizinci sınıf öğrencileri için.

8) 6.sınıftaki SBS puanı:

7.sınıftaki SBS puanı:



→ S. H. H.



Ek-5: Grasha Öğretim Stili Ölçeği Kullanım İzni

Hasan izin senindir. Çalışmada başarılar dilerim. Hoca hanımada selamlar. Kolay gelsin.

Lütfi ÜREDİ

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "hasan mete" <metecanlar47@hotmail.com>

Kime: lutfiuredi@mersin.edu.tr

Gönderilenler: 25 Ekim Salı 2011 14:07:02

Konu: Grasha'nın Öğretim Stili Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Hocam,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamı öğrenme stilleri ve öğretim stilleri üzerine yapmak istiyorum. Danışmanımla (Yrd.Doç.Dr.Selda Bakır) birlikte incelediğimiz ölçekler arasında çalışma grubuma en uygun olanın sizin tarafınızdan Türkçeye çevrilen Grasha'nın Öğretim Stili Ölçeği olduğuna karar verdik. Bu ölçeği kullanmak için sizden izin istiyorum. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Hasan METE

Ek-6: Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Mete,

Calismanizda Türkce'ye cevirmis oldugumuz Öğrenme Stili Ölçeği'ni kullanmaniz uygundur.

Iyi calismalar.

Esen Uzuntiryaki

From: hasan mete [mailto:metecanlar47@hotmail.com]

Sent: Wednesday, December 28, 2011 4:56 PM

To: esent@metu.edu.tr

Subject: Grasha Öğrenme Stili Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Hocam,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamı öğrenme stilleri ve öğretim stilleri üzerine yapmak istiyorum.Danışmanımla(Yrd.Doç.Dr.Selda Bakır) birlikte incelediğimiz ölçekler arasında çalışma grubuma en uygun olanın Geban, Bilgin ve sizin tarafınızdan Türkçeye çevrilen Grasha Öğrenme Stili Ölçeği olduğuna karar verdik.Bu ölçeği kullanmak için sizden izin istiyorum. Ayrıca ölçeği ve puanlama yönergesini de ekte gönderiyorum.Bu belgenin de uygun olup olmadığını kontrol ederseniz çok memnun olurum.İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Hasan METE

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Hasan METE
Doğum Yeri ve Yılı :Dargeçit/1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi (Fen Bilgisi
Öğretmenliği) 2003-2007
Yüksek Lisans Öğrenimi :Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Fen Bilgisi Eğitimi)
2010-2013
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :1- Bucak Özel Yeni Yıldız Eğitim Kurumları /BURDUR
2- Burdur Özel Oğuz Eğitim Kurumları / BURDUR

İletişim

E-Posta Adresi :metecanlar47@hotmail.com

Tarih :Ağustos, 2013