



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN  
ÖĞRENME STİLLERİNE KÜLTÜRÜN ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**Fatih DİKEN**

**Danışman**

**Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Haziran 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayımlayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

## YAZARIN

Adı : Fatih

Soyadı : Diken

Bölümü : SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

İmza :

Teslim Tarihi :

## TEZİN

Türkçe Adı : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Kültürün Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Effect of Culture on Learning Styles of Ondokuz Mayıs University Students

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: .....

İmza: .....

## KABUL VE ONAY

**Fatih DİKEN** tarafından hazırlanan “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Kültürün Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **İlköğretim** Anabilim Dalı, **Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi) .....

**Başkan:** Prof. Dr. Emine Altunay Şam

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Amasya Üniversitesi) .....

**Üye:** (Dr. Öğretim Üyesi Murat Bayram YILAR)

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi) .....

**Üye:** (Doç. Dr. Necati TOMAL)

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi) .....

**Üye:** (Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ)

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Amasya Üniversitesi) .....

Bu tezin **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Anabilim Dalı, **Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



*“Anneme ve Babama”*

## TEŞEKKÜRLER

Araştırmamda bana çok Şey öğreten ve yardımını esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR'e,

Veri toplama ve verilerin zmlenmesinde bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım mer Taha ARSLAN ve Emir Ersegn VURAL'a,

Hayatım boyunca her zaman desteklerini hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime,

Son olarak, her zaman yanımda olan ve sevgisini her zaman hissettiğim değerli eşim Nisbet DİKEN'e sonsuz teőekkürlerimi sunarım.



“Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi 1904 Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) destekleme programı kapsamında, PYO.EGF.1904.17.015 proje numarası ile desteklenmiştir.”

# ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNE KÜLTÜRÜN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Fatih Diken

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2019

## ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı öğrenme stilleri üzerinde kültürün etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda Ondokuz Mayıs Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve farklı kültür bölgelerinden gelen öğrencilerin baskın öğrenme stilleri üzerinde kültürün anlamlı bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bu genel çerçevesi içerisinde, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin bazı demografik değişkenlere (kültür, puan türü, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi) göre öğrenme stillerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmanın evrenini; 2016-2017 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören 100 farklı ülkeden 2134 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma evreninden çalışma örneklemini seçilirken küme örnekleme yöntemine göre, her bir kümeyi temsil edecek öğrenci sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin anavatanlarının dahil olduğu coğrafi bölgelere göre kültür grupları oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan Kolb'ün Öğrenme Stilleri Envanterinin (KÖSE 3.2) Türkçe ve İngilizce olarak ifadelerinin yer aldığı bir ölçek, tabakaları temsil eden 233 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıflandırılmasında Kolb'ün öğrenme stilleri sınıflandırmasında kullandığı geleneksel 4 öğrenme stiline yanı sıra KÖSE 3.2 de tanımlanan 9 öğrenme stiline göre de sınıflandırma yapılmıştır. Verilerin analizinde hem 4 hem de 9 öğrenme stiline göre demografik değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre kültür grupları, puan türü ve cinsiyet değişkenleri 4 öğrenme stili sınıflamasına göre farklılık göstermezken 9 öğrenme stili sınıflamasına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler** : Kültür, Öğrenme Stilleri, David Kolb, KÖSE

**Sayfa Sayısı** : 98

**Danışman** : Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR

**İkinci Danışman** :

# **THE INVESTIGATION OF CULTURAL EFFECT ON LEARNING STYLES OF ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY STUDENTS**

**MS Thesis**

**Fatih Diken**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**JUNE 2019**

## **ABSTRACT**

The overall aim of this study is to examine the impact of culture on learning styles. In line with this general purpose, it has been investigated whether culture has a significant effect on dominant learning styles of students studying in different departments of Ondokuz Mayıs University and most of them are foreign nationals. Within this general framework of the study, it was examined whether the learning styles of the students who volunteered to participate according to some demographic variables (culture, score type, gender, age, grade level) showed significant differences. The universe of the study; Between 2016-2017, 2134 foreign students from 100 different countries are studying at Ondokuz Mayıs University. While selecting the study sample from the study population, the number of students representing each cluster was determined according to the cluster sampling method. In this context, cultural groups were formed according to the geographical regions of the homeland of the students who volunteered to participate in the study. A scale including Kolb's Learning Styles Inventory (KÖSE 3.2), which was used as a data collection tool in Turkish and English, was applied to 233 students representing the strata. In the classification of learning styles of the students participating in the study, in addition to the traditional learning styles used by Kolb in the classification of learning styles, classification was made according to 9 learning styles defined in KÖSE 3.2. In the analysis of the data, the relationship between demographic variables was analyzed according to both four and nine learning styles. According to the results of this analysis, culture groups, score type and gender variables did not differ according to 4 learning style classifications, but 9 learning style classifications.

**Key Words** : **Culture, Learning Style, David Kolb, LSI**

**Number of Pages** : **98**

**Advisor** : **Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR**

**Co-advisor** :



## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER .....	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT .....	VIII
İÇİNDEKİLER .....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	XII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	16
I. GİRİŞ .....	16
1.1 Araştırmanın Önemi .....	17
1.2 Araştırmanın Gerekçesi.....	18
1.3 Problem Cümlesi .....	18
1.3.1 Alt Problemler.....	19
1.5 Sayılılar .....	20
1.6 Sınırlılıklar .....	20
İKİNCİ BÖLÜM .....	22
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	22
2.1 Öğrenme Stili Tanımlamaları .....	22
2.2. Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Envanteri .	23
2.2 Kültür Tanımlamaları .....	35
2.3 Kültür Sınıflamaları.....	37
2.4 İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	49
III. YÖNTEM.....	49
3.1 Araştırmanın Modeli.....	49
3.2 Evren ve Örneklem .....	49
3.3 Veri Toplama Aracı.....	53
3.4 Verilerin Analizi .....	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	58
IV. BULGULAR.....	58
4.1 Öğrenme Stilleri ile İlgili Bulgular .....	58

4.1.1 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	58
4.1.2 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	61
4.1.3 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	64
4.1.4 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	66
4.1.5 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	69
4.2 Öğrenme Modları ile İlgili Bulgular .....	72
4.2.1 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	72
4.2.2 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	73
4.2.3 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	75
4.2.4 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	76
4.2.5 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modu puanları sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	78
4.3 Bilgiyi Algılama Boyutuyla İlgili Bulgular .....	80
4.3.1 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile kültür grubu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	80
4.3.2 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	80
4.3.3 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	81
4.3.4 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	81
4.3.5 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	82
4.4 Bilgiyi İşleme Boyutuyla İlgili Bulgular .....	82
4.4.1 Bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile kültür grubu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	83
4.4.2 Bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	83
4.4.3 Bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	84
4.4.4 Öğrencilerin bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	84

<b>BEŞİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>86</b>
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b> .....	<b>86</b>
<b>5.1 Sonuç ve Tartışma</b> .....	<b>86</b>
<b>5.2 Öneriler</b> .....	<b>91</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>93</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Örnekleminin Kültür Gruplarına Göre Dağılımı.....	51
Tablo 2: Öğrenim Görülen Bölümün Puan Türü ve Fakültelere Göre Örneklem Sayıları.....	52
Tablo 3: Örneklemin Demografik Özellikleriyle İlgili Betimsel Analiz.....	53
Tablo 4: Öğrenme Modu Puanlarının Normalliğini Denetlemek İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün 4 Öğrenme Stilinin Betimsel Analizi.....	59
Tablo 6: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Betimsel Analizi.....	60
Tablo 7: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stili Betimsel Analizi.....	61
Tablo 8: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi.....	63
Tablo 9: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Betimsel Analizi.....	64
Tablo 10: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi.....	65
Tablo 11: Yaş Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stili Betimsel Analizi.....	66
Tablo 12: Yaş Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi.....	68
Tablo 13: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stili Betimsel Analizi.....	69
Tablo 14: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi.....	71
Tablo 15: Somut Deneyim (SD) Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 16: Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 17: Aktif Deneyim (AD) Puanlarının Coğrafi Kültür Bölgeleri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 18: Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının Coğrafi Kültür Bölgeleri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 19: Puan Türü Değişkenine Göre Somut Deneyim (SD) Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 20: Puan Türü Değişkenine Göre Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 21: Puan Türü Değişkenine Göre Aktif Deneyim (AD) Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 22: Puan Türü Değişkenine Göre Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 23: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	76
Tablo 24: Somut Deneyim (SD) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 25: Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 26: Aktif Deneyim (AD) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	77
Tablo 27: Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	77

Tablo 28: Somut Deneyim (SD) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 29: Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 30: Aktif Deneyim (AD) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 31: Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 32: Bilgiyi Algılama Boyutu Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	80
Tablo 33: Bilgiyi Algılama Boyutu Puanlarının Puan Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 34: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 35: Bilgiyi Algılama Boyutunun (SK-SD) Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 36: Bilgiyi Algılama Boyutunun (SK-SD) Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	82
Tablo 37: Bilgiyi İşleme Boyutu (AD-YG) Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	83
Tablo 38: Bilgiyi İşleme Boyutu (AD-YG) Puanlarının Puan Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 39: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 40: Bilgiyi İşleme Boyutunun (AD-YG) Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 41: Bilgiyi İşleme Boyutunun (AD-YG) Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	85

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Döngüsü (Kolb ve Kolb, 2005, s.3).....	24
Şekil 2: Kolb'ün Öğrenme Stillere Uygun Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Aktiviteleri (Özdemir ve Kesten, 2012). ....	27
Şekil 3: Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili (Kolb ve Kolb, 2013). ....	28
Şekil 4: GLOBE Ülke Kümeleri (House ve diğerleri, 2004). ....	41
Şekil 5: Öğrenme Stilleri Gridi (Ata ve Çevik, 2019, s. 1358).....	55
Şekil 6: Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Grid Üzerindeki Yerleşimi (“Learning how”, 2018) .....	56
Şekil 7: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı.....	59
Şekil 8: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı .....	60
Şekil 9: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı .....	62
Şekil 10: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı ...	63
Şekil 11: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı.....	64
Şekil 12: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı .....	65
Şekil 13: Yaş Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı .....	67
Şekil 14: Yaş Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı.....	68
Şekil 15: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı...	70
Şekil 16: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı	71

## SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
KÖS	Kolb'ün öğrenme stilleri
KÖSE	Kolb'ün öğrenme stilleri envanteri
KÖS-4	Kolb'ün dört tip öğrenme stilleri
KÖS-9	Kolb'ün dokuz tip öğrenme stilleri
SD	Somut deneyim
SK	Soyut kavramsallaştırma
AD	Aktif deneyim
YG	Yansıtıcı gözlem
SK-SD	Somut deneyime karşı soyut kavramsallaştırma
AD-YG	Yansıtıcı gözleme karşı aktif deneyim

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Öğrenme stili, kan grubu gibi doğuştan var olan ve bireyin hayatını derinden etkileyen karakteristik özelliğidir (Boydak, 2005). Kan grubunu bilmenin yaşam için önemi açıktır. Kan grubu kadar önemli olan öğrenme stilini de bilmek yaşamı oldukça kolaylaştıracaktır. Zira eğitimin bireyselleştirilmesi günümüz eğitiminin önemli yaklaşımlarından biridir. Bu bağlamda bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınarak her öğrencinin kişilik, algı, yetenek, zekâ farklılıklarının göz önünde bulundurulması, öğrencilerin en iyi öğrenme yolu veya öğrenme stillerinin bilinmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu şekilde hem eğitim bireyselleştirilmiş olacak hem de kendi öğrenme stilini öğrenen öğrenci, öğrenmeyi öğrenme yolunda büyük bir adım atmış olacaktır (Koçak, 2007).

Öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sağlamak, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılarının artmasını değil, bunun yanında farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir (Given, 1996). Bu bağlamda kültürün öğrenme stili ölçeklerinde demografik değişkenlerin bazılarıyla karşılaştırılabilir etkisi olduğu bildirilmektedir (Kolb, 1981). Hofstede'ye (1986, s.25) göre “bilişsel gelişimimiz, içinde büyüdüğümüz çevrenin talepleri tarafından belirlenir. Bir kişi kendisi için önemli olan şeyleri yapmada daha iyidir. Bilişsel yetenekler bir toplumun genel yeteneklerine dayanır. Kültür bir insan grubunun üyelerini başka birinden ayırır”. Buna göre kültürün öğrenme stillerinin geliştirilmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte konuyla ilgili olarak yapılmış önceki çalışmalar çoğunlukla öğretim ve öğrenme stilleri arasında farklılık üzerinde odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler ve öğrenciler arasında farklı kültürlerden kaynaklanan çalışmalar ele alınmıştır (Hofstede, 1986; Oxford, 1995). Bu tür çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıklarını dikkate almadıkları öğrenme ortamlarında,



öğrencilerin öğretim uygulamalarına veya talimatlara olumsuz yönde tepki gösterebilecekleri ve bunun kötü sonuçlara neden olabileceği bildirilmektedir. Bu nedenle öğrenmenin en ideal bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenme stillerini ve kültürlerini anlamaları gerekir. Kültürler arası eğitim için de aynı şey geçerlidir (Bennett, 1986). Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere araştırmalar öğrenme stilleri ile çeşitli demografik değişkenlerin ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

### **1.1 Araştırmanın Önemi**

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve kültürleri arasındaki ilişkileri inceleyen önceki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunda Avrupa veya Amerika gibi batı ülkelerinin üniversitelerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin örnekleme alındığı görülmektedir (Örneğin; Fridland, 2002; Healey, Kneale ve Bradbeer, 2005; Joy ve Kolb, 2009; Holtbrügge ve Mohr, 2010). Daha önceki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmanın örnekleme, büyük bir kısmı Afrika, Orta Doğu ve Merkezi Asya kökenli öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu ile yapılmıştır. Bu nedenle araştırma konusunun, Batı kültür grubunda yer alan ülkelerdeki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde kültürün etkisini sınavan çalışmalardan farklı bir örneklem grubuna sahip olarak, kültür ve öğrenme stilleri konusunda alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bunun yanı sıra çalışma grubunun üniversitenin farklı uzmanlık alanlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmuş olması, öğrenme stilleri üzerinde kültür mü yoksa öğrenim görülen uzmanlık alanı mı daha etkilidir konusundaki alan yazındaki farklı görüşlere (Zuallkernan, Allert, ve Qadah, 2006) ampirik veri sağlaması bakımından önemlidir.

Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin baskın öğrenme stillerini tespit etmek için veri toplama aracı olarak kullanılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinden elde edilen veriler Kolb'ün hem dört hem de dokuz öğrenme stiline göre analiz edilmiştir. Kolb'ün dört öğrenme stilini esas alan pek çok çalışma olmasına rağmen dokuz öğrenme stilini esas alan ulusal alan yazında herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Kolb'ün LSI 3.2 versiyonunda öğrenme stillerinin hesaplanmasında önceki versiyonlarından farklı bir kodlama tercih edilmiş ve daha bireysel öğrenme stil tipleri tanımlanmıştır. Bu bağlamda eldeki çalışma öğrenme stilleriyle ilgili alan yazına

özgün ve önemli bir çalışma olarak katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile Kolb LSI 3.2'nin kodlama ve yeni stil tipleriyle ilgili açıklamaların konuyla ilgili sonraki ulusal çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Gittikçe çok kültürlü olan eğitim kurumları farklı kültür gruplarından gelen öğrencilerine en iyi hizmeti vermek için öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını bilmek zorundadır. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları eğitim programlarıyla ilgili alınacak kararlar veya uygulamalar için yaygın bir etkisi olacaktır.

## **1.2 Araştırmanın Gerekçesi**

Son yıllarda üniversite eğitimi almak için yabancı ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrencilerin sayısında artış gözlenmektedir. Örneğin; bu araştırmada çalışma sahası olarak seçilen Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin (OMÜ) Uluslararası İlişkiler Biriminden alınan bilgiye göre, araştırmanın gerçekleştirildiği 2016-2017 öğretim yılında OMÜ'de 100 farklı ülkeden öğrenci kayıtlı bulunmaktadır. Bu durum üniversitenin çok farklı kültür bölgelerinden gelen öğrencilere eğitim öğretim hizmeti vermesi anlamına gelmektedir. Bu eğilimler öğrenme, öğretim, müfredat gibi eğitimsel bağlamdaki farklılıklar ile ülkeler veya kültürler arasında var olabilecek davranışlarla ilgili önemli sorunları ortaya çıkarabilir (Eaves, 2011). Bu nedenle farklı kültürel geçmişlerden gelen bireylerin öğrenme stili tercihlerinin doğasını keşfetmek için iyi bir neden vardır (Healey ve Jenkins, 2000). Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme yolları olduğunu bilerek öğrenme çevrelerinin hazırlanması, üniversitelerin eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunacaktır. Nitekim karşılaşılan iş görevlerini öğrenmek ve öğrenme konusunda farklı kültürlerden gelen insanların nasıl davranış gösterdiği hakkında bilgi sahibi olmak, uluslararası bir müşteri için yönetim geliştirme ve eğitim faaliyetleri tasarlamaktan, sunmaktan ve değerlendirmekten sorumlu kişiler için büyük değer olabilir (Hayes ve Allinson, 1988). Bu nedenle farklı kültürlerden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme stillerini anlamak önemlidir.

## **1.3 Problem Cümlesi**

Çalışmaya katılan öğrencilerin baskın öğrenme stilleri (dört ve dokuz öğrenme stili sınıflamasına göre) nedir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme modları (somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif deneyim), bilgiyi algılama (somut

deneyim/soyut kavramsallaştırma) ve bilgiyi işleme (yansıtıcı gözlem/aktif deneyim) boyutları puanları ile kültür grubu, cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri alan, sınıf düzeyi değişkenlerinin anlamlı bir etkisi var mıdır?

### 1.3.1 Alt Problemler

Araştırmada bu probleme dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenim görülen alan için üniversiteye giriş sınavı puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılıklar var mıdır?
5. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile öğrenim görülen alan için üniversiteye giriş sınavı puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama (somut deneyim/soyut kavramsallaştırma) boyutu puanları ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama (somut deneyim/soyut kavramsallaştırma) boyutu puanları ile üniversiteye giriş sınavı puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

13. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama (somut deneyim/soyut kavramsallaştırma) boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama (somut deneyim/soyut kavramsallaştırma) boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama (somut deneyim/soyut kavramsallaştırma) boyutu puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
16. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme (aktif deneyim/yansıtıcı gözlem) boyutu puanları ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
17. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme (aktif deneyim/yansıtıcı gözlem) boyutu puanları ile üniversiteye giriş sınavı puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
18. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme (aktif deneyim/yansıtıcı gözlem) boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
19. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme (aktif deneyim/yansıtıcı gözlem) boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
20. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme (aktif deneyim/yansıtıcı gözlem) boyutu puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.5 Sayıtlar**

Araştırmanın sayıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirdir. Yeterli sayıda uzman kanısına sahip olup geçerliği ve güvenilirliği test edildiğinden amacına uygun olarak ölçüm yapılabilir.

Çalışma grubunu oluşturan bireyler veri toplama araçlarındaki sorulara doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.

### **1.6 Sınırlılıklar**

Ondokuzmayıs Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin baskın öğrenme stilleri üzerinde kültürlerinin anlamlı bir etkisi olup olmadığını incelemeye yönelik olan bu araştırma;

1. 2016–2017 eğitim öğretim yılında Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan çoğunluğu yabancı uyruklu olan öğrencileri,
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracındaki sorulara verdiği cevaplar,
3. Çalışmaya katılan öğrencilerinin kültürleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ile sınırlıdır.
4. Çalışmaya katılan öğrencilerin kültür bölgelerine göre sınıflandırılmasında etnik köken, din, dil gibi kültürel öğeleri kültür bölgelerinin sınıflandırılmasıyla ilgili literatür ile anavatanlarının uluslararası bölge sınıflandırılmasındaki yeri gibi kriterler esas alınmıştır.



## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalarda bulunularak; Öğrenme Stili Tanımlamaları, Kültür ve Öğrenme ilişkisi, Kolb'ün Öğrenme Stilleri Envanteri ile ilgili bilgiler verilerek açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca yapılan alan yazın taramasında araştırmayla ilgili olan çalışmalar sunulmuştur.

#### 2.1 Öğrenme Stili Tanımlamaları

Öğrenme stilleri üzerinde 1940'lı yıllardan bu yana pek çok araştırma yapılmış ve pek çok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir (Scales, 2000). “Öğrenme stili ile ilgi belirli bir tanım yapmak oldukça zordur, her bir araştırmacı çeşitli sebeplerden dolayı kendi tanımlamasını yapar. Bu sebeplerden birincisi, her araştırmacının öğrenme sürecinin boyutlarından biri ile ilgilenmesi, ikincisi, farklı ölçme aracı kullanması, üçüncüsü ise kuramsal temellerinin çok farklı olmasıdır” (Cano, Hughes, ve Hughes 2000, s. 415). Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılmış bu tarihten sonrada öğrenme stilleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve pek çok model oluşturulmuştur. Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili, bireyin yeni ve zor olan bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgi alma ve işleme yoludur. Kolb'a (1981) göre, öğrenme stilinin gelişimi kalıtsal faktörler, önceki tecrübeler ve mevcut öğrenme ortamının ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. “Öğrenme stili bireyin ne öğrendiği değil, nasıl öğrendiğidir. Her birey kendi eşsiz yolunda öğrenir” (De Prycle, 2005, s.75).

Woolfolk'a (1980) göre bireyler tıpkı farklı saç modeli, giyim tarzı, müzik beğenilerine sahip olmaları gibi farklı öğrenme yollarına da sahiptirler. Çünkü öğrenmelerine etkileyen birçok faktör vardır. Bireyin çalışmak istediği mekân, zaman, kişiler veya çalışma ortamındaki ışıklandırma miktarı; yiyecek, müzik tercihlerinin olması son derece doğaldır. Keefe (1991) öğrenme stilini, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin tamamının bir birleşimi olarak ele almış, öğrencilerin öğrenme çevresi ile nasıl bir etkileşime girdikleri ve çevresini nasıl algıladıklarını belirleyen bir gösterge olarak tanımlamıştır. Araştırmacıya göre bu özelliklerin; bireyin evdeki, okuldaki ve toplumdaki kültürel değişimine bağlı olarak oluşup gelişmektedir.

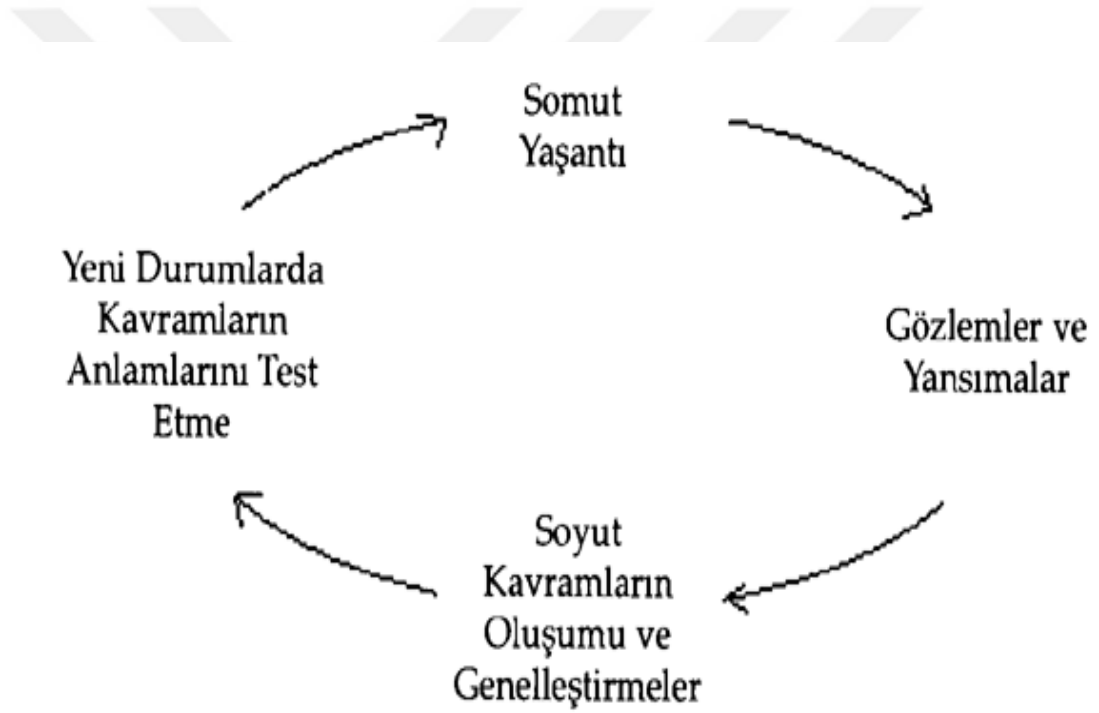
“Öğrenme stillerimiz doğuştan var olan karakteristik özelliğimizdir. Yaşamımızın her anında ve her boyutunda davranışlarımızı etkiler. Yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken bizi etkiler ve bu özelliğimize göre bu eylemleri yaparız” (Boydak, 2001, s.3).

Araştırmacılar, öğrenme çıktılarının yaş, zekâ, kişilik, sosyal deneyim ve motivasyon gibi çeşitli etkileşen değişkenlerle ilişkili olduğuna inanmaktadır. Öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da öğrenme stilleri öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden kabul edilmektedir (Ekici, 2003; O'Banion, 1997). Yukarıda da görüldüğü gibi araştırmacılar tarafından öğrenme stilleri üzerine birçok farklı tanım yapılmış olsa da hepsinin ortak noktası öğrenme stillerinin bireye özgü oluşudur. Her bireyin öğrenme stilleri farklı olabileceği gibi öğrenme stillerini etkileyen etmenler de farklı olabilir. Bu çalışmada öğrenme stillerini etkileyen etmenler arasından kültür, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, uzmanlık alanı gibi bazı değişkenlere yer verilmekte ve kültürün öğrenme stilleri üzerinde etkisi olup olmadığına cevap aranmaktadır. Bunun yanı sıra Kolb tarafından tanımlanan öğrenme modları, bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme boyutları ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır.

## **2.2. Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Envanteri**

Deneyimsel öğrenmenin özünde, öğrencileri bilgi ve anlayış geliştirdikleri konunun bir parçası veya konuyla ilgili bir duruma çeken bir faaliyet vardır. Bununla birlikte, öğrenme bu yerleşik deneyim ile sınırlı değildir. Kolb (1984) tarafından geliştirilen öğrenme döngüsü deneyimle başlar, ancak bunu yansıma, soyutlama ve deney yoluyla öğrenmenin sıralı bir öğrenme sürecine temel olarak uygular. Bu aşamaların her biri belirli öğrenme stilleriyle ilişkilidir. Farklı öğrencilerin her öğrenme stiline göre farklı eğilimleri vardır, bu da öğrenmenin etkinliğini etkiler ve optimum öğrenme için öğretmen tarafında esneklik gerektirir. Dewey ve Lewin'in daha önceki çalışmalarına dayanan Kolb (1984), “yaşam boyu bir süreç olarak eğitim ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşımın temelini oluşturan, felsefe ve bilişsel ve sosyal psikolojinin entelektüel geleneklerine dayanan kapsamlı bir teori” sunmaktadır. Kolb'un dört aşamalı modelinin özü, deneyimlerin nasıl aktif deney ve yeni deneyimlerin seçimi için rehber olarak kullanıldığını kavramlara yansıtma yoluyla deneyimin nasıl dönüştürüldüğünü gösteren bir öğrenme döngüsünün basit bir açıklamasıdır. Kolb, bu dört aşamayı somut

deneyim (SD), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif deneyim (AD) olarak adlandırmaktadır. Döngü herhangi bir noktada girilebilir, ancak aşamalar sırayla takip edilmelidir. Bu nedenle öğrenme döngüsü, yeni eylemin ve bu eylemin sonuçlarının değerlendirilmesinin temeli olan geri bildirim sağlar. Öğrenciler birkaç kez döngüden geçmelidir, bu yüzden en iyisi bir döngü spirali olarak düşünülebilir. Adından da anlaşılacağı gibi, deneysel öğrenme teorisi, saha çalışması ve laboratuvar oturumları gibi deneyimsel değişkenliklerin önemini doğrular ancak, bu öğrenme biçimlerine öncelik vermez. Önemli olan, öğrenciyi döngünün her aşamasından sistematik olarak almak ve her aşama arasında etkili bağlantıların kurulmasını sağlamaktır (Şekil 1).



Şekil 1: Kolb'ün Deneysel Öğrenme Döngüsü (Kolb ve Kolb, 2005, s.3)

İki ana eksen döngünün ardında yatmaktadır; soyut kavramsallaştırmaya karşı somut deneyim (SK-SD) boyutu ve aktif deneyime karşı yansıtıcı gözlem (AD-YG) boyutudur.

Bunlar öğrenme sürecinin öğrendiğimiz iki ana yola karşılık gelen iki ana boyutunu yansıtmaktadır. Birincisi, yeni bilgi veya deneyimi nasıl algıladığımız veya kavradığımız, ikincisi ise algıladığımız şeyi nasıl işlediğimiz veya değiştirdiğimizdir (Smith ve Kolb, 1986).



Deneyimi algılayış tarzımız, kendimizi deneyimlerimize alıp duyularımızı ve duygularımızı “somut” bir şekilde düşünmeye, “soyut olarak” düşünmeye, mantığa ve mantığa dayanmaya kadar uzanıyor. Deneyimi algıladıktan sonra, onu dönüştürerek anlamamız gerekir. Burada bireyler, yapma (aktif deney yapma) ve izleme (yansıtıcı koruma) (Fielding1994) için tercihlerinde farklılık gösterirler. Dik açılarda çizildiğinde iki eksen, öğrencilerin tercih edilen öğrenme stillerini tanımlamak ve disiplin gruplarını tanımlamak için kullanılabilecek dört farklı küme verir (Şekil 2).

Kolb (1984) öğrencilerin belirli bir şekilde öğrenme tercihini geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Öğrenciler farklı durumlarda farklı öğrenme stilleri benimseyebilir, fakat başkalarına göre bazı öğrenme davranışlarını destekleme eğilimindedirler. Her biri farklı bir problem çözme yöntemi ile ilişkili olan dört öğrenme stilini tanımlamaktadır. Değiştirme stiline sahip olanlar, durumları pek çok perspektiften görür ve beyin fırtınası ve fikirlerin üretilmesine çok güvenirlir. Özümseme stilinde olanlar, tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanır ve teorik modeller oluşturma yeteneğine sahiptirler. Ayırıştırma stili, ağır varsayımsal tümdengelimli akıl yürütmeye dayanır. Yerleştirme stiline sahip olanlar, planlar ve deneyler yaparlar ve acil durumlara adapte olurlar. Kolb’ün Deneyimsel Öğrenme Modelinde tanımladığı dört temel öğrenme stilinin özellikleri, Kolb’ün (1999) ve Kolb, Boyatzis ve Mainemelis (2001) çalışmaları referans alınarak aşağıda özetlenmektedir (Şekil 2):

**Değiştirme (diverging)**, stiline baskın öğrenme yetenekleri, somut deneyim (SD) ve yansıtıcı gözlemdir (YG).

Bu öğrenme stiline sahip insanlar somut durumları birçok farklı bakış açısıyla görmeye iyidir. Değiştirme olarak adlandırılması bu öğrenme stiline sahip bireylerin beyin fırtınası oturumu gibi fikir üretme çağrısı yapan durumlarda daha iyi performans göstermesiyle ilgilidir. Değiştirme stiline sahip insanların geniş kültürel birikimleri vardır ve bilgi toplamaktan hoşlanırlar. Araştırmalar insanlara ilgi duyduklarını, yaratıcı ve duygusal olma eğilimlerini gösterdiklerini, geniş kültürel ilgi alanlarına sahip olduklarını ve sanatta uzmanlaşma eğiliminde olduklarını gösteriyor. Değiştirme stiline sahip kişiler gruplar halinde çalışmayı, açık fikirleri dinlemeyi ve kişiselleştirilmiş geri bildirim almayı tercih ederler.

**Özümseme (assimilating)**, stiline baskın öğrenme yetenekleri, soyut kavramsallaştırma (SK) ve yansıtıcı gözlemdir (YG).

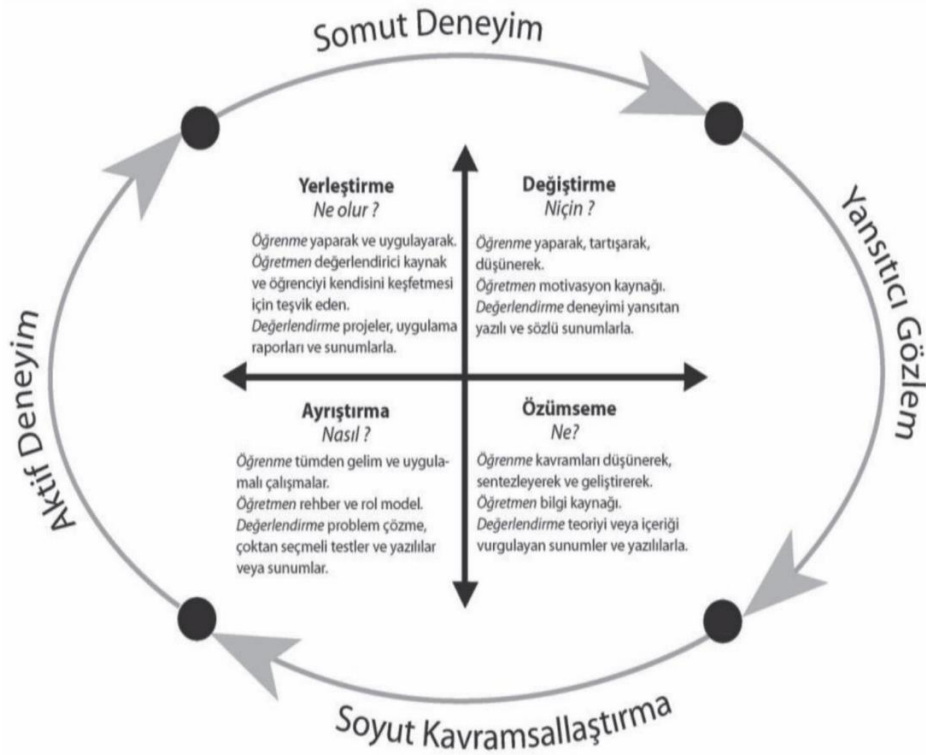
Bu öğrenme stiline sahip insanlar geniş bir bilgi yelpazesini anlamada ve özlü, mantıklı bir forma sokmada en iyisidir. Özümseme tarzı olan bireyler, insanlara daha az odaklanır ve fikir ve soyut kavramlarla daha fazla ilgilenir. Genel olarak, bu stile sahip insanlar teorinin pratik değerden daha mantıklı bir sağlamlığa sahip olduğunu daha önemli bulmaktadır. Özümseme öğrenme stili tarzı bilgi ve bilim kariyerlerinde etkinlik için önemlidir. Özümseme stiline sahip insanlar okumaları, konferans ve seminerleri, analitik modelleri keşfetmeyi ve üzerinde düşünmeye zaman ayırmayı tercih eder.

**Ayrıştırma (converging)**, stilin baskın öğrenme yetenekleri, soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif deneyimdir (AD).

Bu öğrenme stiline sahip insanlar fikir ve teoriler için pratik kullanımlar bulmakta en iyisidir. Problemleri çözüme ve soru veya sorunlara çözüm bulma temelli kararlar alma kabiliyetine sahiptir. Ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireyler, sosyal konular ve kişilerarası konular yerine teknik görev ve problemlerle uğraşmayı tercih ederler. Bu öğrenme becerileri, uzman ve teknoloji kariyerlerinde etkinlik için önemlidir. Bu stile sahip kişiler yeni fikirler, simülasyonlar, laboratuvar ödevleri ve pratik uygulamalar ile deney yapmayı tercih eder.

**Yerleştirme (accomodating)**, stilin baskın öğrenme yetenekleri Somut deneyim (SD) ve aktif deneyimdir (AD).

Bu öğrenme stiline sahip insanlar, öncelikle “uygulamalı” deneyimden öğrenme yeteneğine sahiptir. Planlar yapmaktan ve kendilerini yeni ve zorlayıcı deneyimlere dahil etmekten keyif alırlar. Onların eğilimi, mantıksal analizden ziyade “iç güdüsel” duygularına etki etmek olabilir. Problem çözmede, Yerleştirme öğrenme stiline sahip bireyler, bilgi almak için kendi teknik analizlerinden daha fazla insanlara güvenirlir. Bu öğrenme stili, pazarlama veya satış gibi aksiyon odaklı kariyerlerde etkinlik için önemlidir. Yerleştirme öğrenme stiline sahip kişiler, sorumluluk almak, hedefler koymak, saha çalışmaları yapmak ve bir projeyi tamamlama konusunda farklı yaklaşımları denemek için başkalarıyla çalışmayı tercih ederler.



Şekil 2: Kolb'ün Öğrenme Stillere Uygun Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Aktiviteleri (Özdemir ve Kesten, 2012).

Kolb (1976), öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stillerini tanımlayan bir öğrenme tarzı envanteri (KÖSE 1976) üretmiştir. Güncellenen bir versiyon (KÖSE 1985) yaklaşık on yıl sonra üretildi (Kolb 1985).

Araştırmacı tarafından tasarlanan KÖSE 1985'de her ne kadar disiplinler arasında farklılıklar bulunsun da (Willcoxson ve Prosser 1996) oldukça güvenilir olduğu tespit edildi.

KÖSE 1985, öğrenme ile ilgili yaklaşık 10 dakikada tamamlanabilen, 12 kısa dört cümle grubunun her birinin sıralanmasını gerektiriyordu. Kendi içerisinde sıralanan cümleler dört öğrenme aşamasının her biri için puan alır: SK, SD, AD ve YG (12 ila 48 arasında değişmektedir). SK-SD (soyut kavramsallaştırma-somut deneyim) skoru dikey eksen için bir değer verirken, AD-YG (aktif deneyim- yansıtıcı gözlem) skoru yatay eksen için bir değer vermektedir.

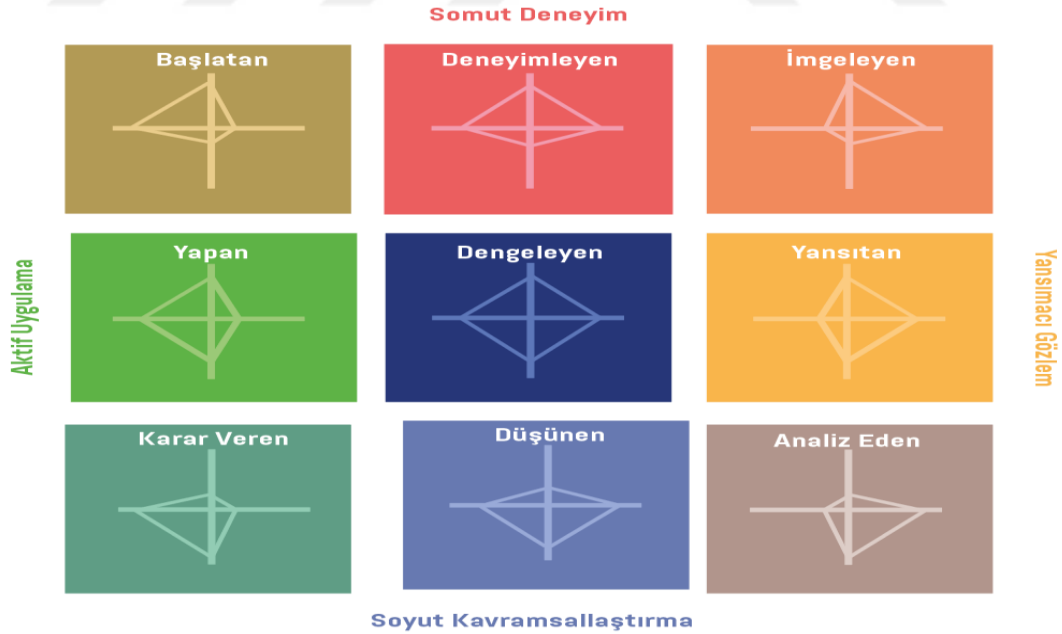
1999'da puanlamayı basitleştirmek için revize edilmiş bir kendi kendine puanlama ve yorumlama kitapçığı (KÖSE 3) kabul edildi. Yeni kitapçık, öğrenme döngüsünü takip etmek için "nasıl öğrenildiğinin öğrenmedeki tecrübesi" şeklinde düzenlendi. Ekip çalışması, çatışma yönetimi, kişisel ve profesyonel iletişim, kariyer seçimi ve gelişimi

hakkında yeni uygulama bilgileri eklendi. KÖSE 3, randomize versiyon için normlar yaratılana kadar KÖSE 2 normatif referans grubunu kullanmaya devam etti.

2005'te yeni KÖSE 3.1, aşağıda açıklanan yeni normatif verileri içerecek şekilde değiştirilmiştir. Bu revizyon, 6977 KÖSE kullanıcısının daha büyük, daha çeşitli ve temsili bir örneğini temel alan yeni normlar içermektedir.

Biçim, maddeler, puanlama ve yorumlama kitapçığı KÖSE 3 ile aynı kalmıştır. KÖSE 3.1'deki tek değişiklik ham KÖSE puanlarını dönüştürmek için kullanılan norm çizelgelerindedir.

Yeni dokuz öğrenme stillerini içeren KÖSE 3.2 (2013) yıllar boyunca yapılan deneysel ve klinik çalışmalardan elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Uzun yıllardır yapılan çalışmalar Kolb'ün orijinal 4 öğrenme stili tipi (değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren) sınıflamasının bazı zayıf yönleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bireysel öğrenme stillerini daha iyi tanımlayan ve eski 4 stildeki her iki öğrenme stiline de girebilme durumu gibi bazı karışıklıkları azaltabileceği görülen 9 öğrenme stili tanımlanmıştır. Bu yeni öğrenme stilleri “başlatan, deneyimleyen, imgeleyen, yapan, dengeleyen, yansıtan, analiz eden, düşünen, karar veren ve dengeleyen” olarak tanımlanmıştır (Şekil 3).



Şekil 3: Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili (Kolb ve Kolb, 2013).

Kolb'ün yeni 9 Öğrenme Stili Tipolojisine göre kişilerin nasıl öğrendikleri, öğrenmelerin güçlü ve zayıf yönleri ve kişisel yaşamdaki uygulamaları ile ilgili ipuçları Kolb ve Kolb (2013) çalışması referans alınarak aşağıda özetlenmiştir:

**Başlatan (initiating)** öğrenme stili, aktif deneyim (AD) ve somut deneyim (SD) öğrenme modlarını vurgular. Bu öğrenme stili deneyimler ve durumlarla başa çıkmak için eylem başlatma yeteneği ile ayırt edilir. Bu öğrenme stiline sahip olanlar uygulamalı deneyimlerden ve gerçek yaşam durumlarından öğrenmeyi tercih ederler. Yeni ve zorlu deneyimleri denemeye isteklidirler ve görevlerde liderlik için gönüllü olurlar. Değişen ortamlarda hızlı ve kararlı bir şekilde aşırı tartışmalara maruz kalmadan hareket edebilirler ve rahatça düşünebilirler. Risk almaya istekli olduklarından, yeni fırsatları tespit edebilir; işte ve genel olarak hayatta başarı için olanaklar yaratabilirler. Yeni projeler başlatmak, fikirleri hayata geçirmek ve bir eylem rotası tanımlamak için inisiyatif alma olanağına sahiptirler. Mevcut koşullara göre ayar yaparak ve geçmiş olaylarla ilgili düşüncelerden veya gelecekteki eylemlerden daha azını planlayarak en iyi şekilde öğrenirler. Eğilimleri, mantıksal analizlerden ziyade "içsel" duygularına güvenmektir. Sorunları çözerken bilgi almak için insanlara kendi teknik analizinizden çok daha fazla güvenebilirler. Diğerleri tarafından spontan, enerjik, ikna edici ve cesur olarak görülürler. Sorumluluk almak, hedefler koymak ve bir projeyi tamamlamak ve farklı yaklaşımlar denemek için başkalarıyla çalışabilecekleri dinamik öğrenme alanlarına girerler. Yaşam deneyimlerinizden öğrenmenize yardımcı olması için koç veya akıl hocası rolünde olan öğretmenleri tercih ederler.

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenmede güçlü yönleri kendilerini hedeflere adanmak, yeni fırsatlar aramak, başkalarını etkilemek ve yönlendirmektir. Öğrenme zorlukları ise harekete geçme dürtüsünü kontrol etme, başkalarının görüşlerini dinleme ve sabırsızlıktır.

**Deneyimleyen (experiencing)** öğrenme stili, aktif deneyim (AD) ve yansıtıcı gözlem (YG) ile dengelenirken somut deneyimi (SD) vurgulamaktadır. Deneyimleyen öğrenme stili deneyime derin katılımdan anlam bulma yeteneği ile ayırt edilir. Deneyimleyen öğrenme stiline sahip olanlar yaşam deneyimlerine ve bağlamlarına derin katılımlarından öğrenirler. Öğrenmek için insanlara ve durumlara karşı olan hislerine ve tepkilerine güvenirler. Diğer insanların hislerine karşı hassaslardır ve özellikle anlamlı ilişkiler kurmakta ustalardır. Açık görüşlüdürler ve bağımsız yargılarda bulunmakta zorluk çekerler. Problem çözme yaklaşımlarında yenilikçi ve sıra dışı olabilirler. Bir soruna mantıksal olarak değil sezgisel olarak yaklaşırlar ve daha sonra yansıma ve eylem yoluyla doğrulama ararlar. Diğerleri tarafından duyarlı,

empatik, yardımsever ve sezgisel olarak görebilir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler arkadaşları veya iş arkadaşlarıyla sürekli etkileşimde olacağı öğrenme alanlarını tercih etmektedirler. Bunun yanı sıra gruplar halinde çalışmaktan zevk alırken, işleri halletmek için yalnız çalışmak için zamana ihtiyaç duymaktadırlar. İşteki ve kişisel yaşamdaki ilerleyiş hakkında yapıcı geri bildirim almaya ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca öğretmenleri ile kişisel ilişkilere önem vermektedirler.

Deneyimleyen öğrenme stiline öğrenmede güçlü yönleri derin kişisel ilişkiler kurma, yansıma ve eylem odaklı güçlü sezgi, yeni deneyimlere açık olma; öğrenme zorlukları ise teorileri anlama, sistematik planlama, değerlendirme olarak sıralanmaktadır.

**İmgeleyen (imagining)** öğrenme stili somut deneyim (CE) ve yansıtıcı gözlem (YG) öğrenme adımlarını birleştirir. İmgeleyen stili, deneyimleri gözlemleyerek ve yansıtarak anlam yaratma yeteneği ile ayırt edilir. İmgeleyen stiline sahip olanlar, neler olup bittiğine dair duygularını gözlemlemek ve yansıtmak için deneyimlerden geri adım atarak öğrenirler. Her şeyi farklı açılardan ve birçok farklı bakış açısıyla görme yeteneğine sahiptirler. İnsanların duygularına olan duyarlılıkları nedeniyle, çeşitli görüşleri göz önünde bulundurabilir ve farklılıklar arasında köprü kurabilirler. Belirsiz durumlarda rahattırlar. Olaylara yaklaşımları, harekete geçmek yerine gözlemlemektir. Olaylardaki, ilişkilerdeki ve grup etkileşimlerindeki kalıpları tanıyabilir ve ne anlama geldiklerini anlayabilirsiniz. Muhtemelen geniş kültürel ilgi alanlarına sahiptirler ve bilgi toplamayı severler. Alternatif yollar ve yaklaşımlar yaratmakta iyidirler. Diğerleri tarafından umursayan, kabul eden, yaratıcı, hassas ve açık fikirli olarak görülebilirler. Bu öğrenme stiline sahip olanların tercih ettikleri öğrenme alanı bilgi toplayabilecekleri, açık fikirli bir şekilde dinleyebilecekleri ve kişiselleştirilmiş geri bildirim alabilecekleri açık ve serbest akışlı konuşmaların olduğu gruplardır. Beyin fırtınası oturumları gibi çok çeşitli fikirler üretildiği oturumlardan hoşlanırlar. Kolaylaştırıcı rol alan, duyarlı ve yaratıcı öğretmenleri severler.

İmgeleyen öğrenme stiline öğrenmede güçlü yönleri insanların duygu ve değerlerinin farkındalığı, açık fikirli dinleme, belirsiz durumların etkilerini hayal etmek; öğrenme zorlukları ise karar verme, liderlik almak, zamanında eylem olarak tespit edilmiştir.

**Yansıtıcı (reflecting)** öğrenme stili, somut deneyim (SD) ve soyut kavramsallaştırma (SK) ile dengelenirken yansıtıcı gözlemden (YG) yararlanır. Yansıtıcı stil, deneyim ve fikirleri sürekli yansıtmaya ile bağlama yeteneği ile ayırt edilir. Bu öğrenme stiline sahip olanlar gözlem ve yansıtmayı öğrenmenin birincil temeli olarak kullanırlar. Hem

hissetmek hem de düşünmekle meşgul olma yeteneğini dengeleyerek derin yansıtma kapasitesine sahiptirler. Sorunları tanımlayarak, farklı alternatifler ve bakış açıları üreten durumlardan hoşlanırlar. Keskin gözlem duyguları nedeniyle olayların, gerçeklerin ve insanların etkileşimlerinin altında yatan daha derin anlamı tanıyabilir ve anlayabilirler. Süreci değerlendirir ve olayları sorgulamak için başkalarıyla düşünceleri hakkında konuşurlar. Bilgileri düzenlerken veya verileri analiz ederken, bunları anlamlı ve düzenli bir şekilde yaparlar. Ekipler ve organizasyonlarla çalışırken, sağlıklı iletişim ve etkili sonuçlar üreten süreçler yaratma konusunda üstün olurlar. Yaratıcı fikirlerle ve sorunlara çözüm bulmakta iyidirler, ancak uygulamayı başkalarına bırakmayı tercih ederler. İnsanların duygularına, düşüncelerine ve gereksinimlerine karşı hassastırlar ve farklı fikir ve bakış açılarını bir araya getirerek ortak bir zemin bulabilirler. İnsanlar onları sessiz, anlayışlı, kapsamlı, hassas ve derin olarak görebilirler.

Diyalog ve tartışma açısından zengin öğrenme alanlarında başarılı olurlar, fakat aynı zamanda derslerden, bağımsız projelerden ve okumalardan da rahat öğrenirler. Derin yansıma tercihleri nedeniyle, kendi deneyimlerini yansıtmak ve anlamlandırmak için zamana ihtiyaçları olabilir. Bireysel ve grup yansıması için fırsatlar sunan ve fikirleri keşfetmeye açık olan öğretmenlere değer verirler.

Bu öğrenme stiline öğrenmede güçlü yönleri başkalarının bakış açısını anlamak, durumlarda “neler oluyor” u görmek, sezgileri açık açıklamalara dönüştürme ve bilgi toplamak; öğrenme zorlukları ise eylem başlatma, derin düşünme, gruplar halinde konuşma olarak belirlenmiştir.

**Analiz eden (analyzing)** öğrenme stili yansıtıcı gözlem (YG) ve soyut kavramsallaştırma (SK) öğrenme modlarını birleştirir. Bu öğrenme stili fikirleri yansıtma yoluyla bütünleştirme ve sistematikleştirme yeteneği ile ayırt edilir. Analiz eden öğrenme stiline sahip olanlar, geniş bir yelpazede bilgi edinmekte ve özlü, mantıklı bir forma sokmakta en iyisidir. Muhtemelen insanlar üzerine daha az odaklanırlarken soyut fikir ve kavramlarla daha çok ilgilenirler. Genel olarak bu öğrenme stiline sahip insanlar bir teorinin pratik değerden daha mantıklı bir sağlamlığa sahip olduğunu daha önemli bulmaktadır. Her adımı dikkatlice analiz etmeyi ve değerlendirmeyi ve işlem yapmadan önce göreceli sonucunu ölçmeyi severler. Önceden plan yapmayı sevdiklerinden hataları en aza indirebilir ve olası sorunları ve tuzakları tahmin edebilirler. İnsanlarla veya olaylarla uğraşırken yaklaşımları durumu

mantıklı ve nesnel olarak anlayarak duygularının sağlam yargılarının önüne geçmesini önlemektir. Bu nedenle başkaları onları mantıklı, organize, güvenilir, dikkatli ve düşünceli olarak görebilirler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler analitik ve kavramsal becerilerini kullanabileceği ve geliştirebileceği öğrenme alanlarında başarılı olurlar. Dersleri, okumaları, analitik modelleri keşfetmeyi ve düşünmek için zamana sahip olmayı tercih ederler. Gruplar yerine yalnız çalışmayı tercih ederler. Düşünme ve analiz sürecini modelleyen öğretmenleri derslerinde ve kendileriyle olan etkileşimlerinde tercih ederler.

Bu öğrenme stiline öğrenmede güçlü yönleri bilgi düzenleme, mantıklı ve rasyonel olmak, kavramsal modeller oluşturma; öğrenme zorlukları ise risk almak, başkalarıyla sosyalleşmek, yapısal eksiklik ile başa çıkmaktır.

**Düşünen (thinking)** öğrenme stili, aktif deneyim (AD) ve yansıtıcı gözlem (YG) dengelenirken soyut kavramsallaştırmayı (SK) vurgular. Düşünen öğrenme stili soyut muhakeme, matematiğe ve mantığa disiplinli katılım kapasitesi ile ayırt edilir. Düşünen öğrenme tarzına sahip olanlar öncelikle soyutlamaya derinlemesine katılarak öğrenirler. Düşünmeye değer verir ve özlü fikir ve çeşitli modellere uymayı severler. Sayılarla çalışmaktan zevk alabilirler ve genel olarak soyut akıl yürütme ve analitik beceriler gerektiren zihinsel faaliyetlerde bulunabilirler. Nitel bilgiler üzerine nicel olarak çalışmayı tercih edebilirler. Kendi başlarına çalışmayı ve kişisel meseleler yerine teknik işlerle uğraşmayı tercih edebilirler. Planlama ve hedef belirleme konusunda iyidirler, ancak gerçek hedeflere ulaşmak yerine planlarının kalitesine odaklanmayı severler. Dünya görüşlerinde ve fikirlerinde tutarlılık ve doğruluk olmasına önem gösterirler. Duygusal ifadeleriyle kontrol altına alınma eğilimindedirler ve açık ve net bir şekilde konuşmayı severler. Harekete geçtiklerinde yapacakları şey çok düşünmenin sonucu olarak ortaya çıkabilir. Hatalardan kaçınmak için çok çalışırlar. Diğerleri tarafından eksiksiz, kesin, güvenilir, tutarlı ve içten olarak görebilir.

Bu öğrenme stiline tercih edilen öğrenme alanı iyi planlanmış öğrenim ortamlarında açık talimatları olan öğrenme ortamlarıdır. Ayrıca deney tasarlayabilecekleri veya yapabilecekleri, verileri değiştirebilecekleri ortamlarda da kendilerini geliştirebilirler. Yalnız çalışmayı tercih edebilirler ve işleri düşünmek için zamana ihtiyaç duyabilirler. Bir öğretmenin kendi alanındaki uzmanlığı onlar için birinci derecede önemlidir.



Bu öğrenme stilinin öğrenmede güçlü yönleri mantıksal analiz, mantıklı karar verme, nicel verilerin analizi; öğrenme zorlukları ise diğer insanlarla çalışmak, fikirleri hakkında açık fikirli olmak, düşüncede kaybolmak olarak ifade edilmiştir.

**Karar veren (deciding)** öğrenme stili soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif deneyim (AD) öğrenme modlarını birleştirir. Karar veren öğrenme stili problem çözümlerine ve eylem planlarına karar vermek için teorileri ve modelleri kullanma yeteneği ile ayırt edilir. Bu öğrenme stiline sahip olanlar fikir ve teoriler için pratik kullanımlar bulmakta en iyisidir. Sorunları çözme, sorulara veya sorunlara yönelik çözümlerin rasyonel değerlendirmesine dayanarak karar verme yeteneğine sahiptirler. Kavram ve fikirlerdeki kusur ve hataları gerçek dünyada test ederek tanımlamakta iyidirler. Net hedefler koymayı, değerlendirmeyi ve sonra bunları başarmanın en iyi yoluna karar vermeyi severler. Verimli ve odaklanmış oldukları için, yüzeysel öğrenmelerden rahatsız olmazlar. Bu bazen önemli bilgilerin eksik kalmasına ya da sorunun yanlış çözülmesine neden olabilir. Başkalarıyla çalışırken teknik problem çözme üzerine odaklanırlar. İnsanlarla çalışırken, duygularını ve kişilerarası meseleleri değil, sorunlarını etkin ve etkili bir şekilde çözmelerine yardımcı olmaya yoğunlaşırlar. İnsanlar onları odaklanmış, pragmatik, rasyonel ve belirleyici olarak görebilirler.

Bu öğrenme stilinde tercih edilen öğrenme alanı yeni fikirler, simülasyonlar, laboratuvar ödevleri ve pratik uygulamalar ile deneyler yapılabilen öğrenme ortamlarıdır. Net standartlar ve hedefler belirleyen, doğru ya da yanlış cevapları olan problem ve sorularla değerlendiren öğretmenleri tercih ederler.

Bu öğrenme stiline sahip olanların öğrenmede güçlü yönleri problem çözme, fikir ve çözümleri değerlendirme, hedeflerin belirlenmesi, karar vermek; öğrenme zorlukları ise insanların duygularına duyarlılık, belirsizlik ile başa çıkmayla ilgilidir.

**Yapan (acting)** öğrenme stili somut deneyim (SD) ve soyut kavramsallaştırma (SK) ile dengelenirken aktif deneyim (AD) olarak vurgulanır. Yapan öğrenme stili, insanları ve görevleri birleştirmeye yönelik güçlü bir motivasyon ile ayırt edilir. Yapan öğrenme stiline sahip olanlar eylemi öğrenmenin birincil temeli olarak kullanırlar ve hedefe ve işleri halletmeye odaklanırlar. Mevcut durumla ilgili deneyimlerini karşılaştıkları problemlerle başa çıkmak için kullanmada, planları uygulamada veya fikirleri sınamada oldukça iyidirler. İnsanların ihtiyaçlarına çözüm ararken, soru veya sorunlara teknik analize dayalı çözüm bulma yeteneğine sahiptirler. Kavramsal yetenekleri gerektiren teknik bir dünyada veya duygularını ve eylemlerini

kullanabilecekleri pratik bir dünyada çalışmaktan aynı derecede rahat olabilirler. Kavramları teorik olarak kullanmakta rahat oldukları kadar pratikte uygulamaya geçirmek için de aynı derecede rahat olabilirler. Mevcut operasyon ve sistemleri iyileştirmekte ve sonuç üretmekte ustadırlar. Karmaşık operasyonları ve sistemleri koordine etmek için liderlik pozisyonunda çok başarılı olabilirler. Yansıma eylemi konusundaki güçlü tercihleri nedeniyle, sonuçlarını ve alternatif seçeneklerini veya çözümlerini düşünmeden bir fikri gerçekleştirme eğiliminde olabilirler. Diğerleri tarafından dinamik, stratejik, cana yakın ve sorumlu olarak görülebilirler.

Bu öğrenme stiline sahip olanlar iş başında meslektaşlarıyla tartışarak ve takım halinde çalışarak en iyi şekilde öğrenirler. Gerçek dünyada taklit edebilecekleri deneyimlere sahip öğretmenleri tercih ederler.

Öğrenmede güçlü yönleri teknik bilgi ve kişisel ilişkileri birleştirmek, işlerin yapılmasına odaklanmak, lider çalışma ekipleri; öğrenme zorlukları ise yansıtmak için zaman ayırmak, doğru problemi çözmek, bilgi toplama ve analiz etme olarak belirlenmiştir.

**Dengeleyen (balancing)** öğrenme stili somut deneyim (SD), soyut kavramsallaştırma (SK), aktif deneyim (AD) ve yansıtıcı gözlem (YG) modlarının bileşenidir. Dengeleyen öğrenme stili, yapan stile karşı yansıtan ve deneyimleyen stile karşı düşünen öğrenme stillerinin avantajları ve dezavantajlarını tartarak esnek bir şekilde uyum sağlama yeteneği ile ayırt edilir. Bu öğrenme stiline sahip olanlar öğrenmeye yönelik temel yaklaşımları duygudan düşünceye ve yansıtmaktan yapmaya geçirmektir. Öğrenme döngüsü boyunca gezinme yetenekleri nedeniyle, duruma göre öğrenme yaklaşımlarını değiştirebilirler. Yeni deneyimlere açıktırlar ve sorunları tanımlamakta ve çözmekte eşit derecede ustadırlar. Meselelerle ilgili farklı bakış açıları görebilir ve farklı tarzlara sahip insanlar arasındaki farklılıkları aşabilirler. Bir takım ortamında görevin yerine getirilmesi ve ekibin öğrenme döngüsünde gezinmesine yardımcı olmak için gereken eksik stili doldurmaya adapte olabilirler. Dengeli dünya görüşleriyle konularla ilgili kararlar almak veya farklı alternatifler arasında seçim yapmada zorlanabilirler. Çeşitli ilgi alanlarına yönelme eğilimleri yaşamları boyunca birçok kez iş ve kariyer değiştirmelerine neden olabilir. İnsanlar onları meraklı, açık, esnek, çok yetenekli ve becerikli olarak görebilirler.

Bu öğrenme stiline sahip olanlar dört öğrenme modunu da kullanabilecekleri öğrenme ortamlarını tercih ederler. Derslerden öğrenme, tartışma grupları, beyin fırtınası

oturumları, laboratuvarlar ve iş başında öğrenme gibi farklı öğrenme ortamlarına uyum sağlayabildikleri için farklı öğretim yaklaşımlarına sahip öğretmenlerden daha iyi öğrenebilirler.

Bu öğrenme stiline sahip olanların öğrenmede güçlü yönleri öğrenme döngüsü etrafında hareket etmede esneklik, farklı insan gruplarıyla çalışabilme, yaratıcı görüşler; öğrenme zorlukları ise kararsızlık, “her şeyin ehli, hiçbir şeyin ustası”, sürekli bağlılık olarak tanımlanmaktadır.

## 2.2 Kültür Tanımlamaları

“Kültür sözcüğü, Latince'deki “cultura” dan gelir. Cultura inşa etmek, işlemek, süslemek, bakmak anlamlarına gelen colere'den türetilmiştir. Örneğin, Romalılar toprağın işlenmesine agri cultura (ing. agriculture) demişlerdir. Türkçenin batı dilleri etkisine girmesinden önce kullanılan hars kelimesi Arapçadır ve "tarla sürmek" anlamına gelir. Her iki kelimenin de tarımla ilgili olmasından dolayı, TDK “ekin” sözcüğünü söz konusu yabancı kökenli kelimelere alternatif olarak önermiştir” (Özçağlar, 2016, s. 37). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğündeki kültür tanımları şu şekildedir (“sözlük”, t.y):

1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.
2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.
3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.

Bununla birlikte özellikle sosyal bilimciler pek çok kültür tanımı ileri sürmüşlerdir. Örneğin, toplumbilimcilerin bazıları “belirli bir toplum üyeleri tarafından paylaşılan ve birbirine aktarılan bilgi, tavır ve davranış kalıplarının hepsinin toplamı”, bazıları ise “çevrenin insan tarafından meydana getirilen kısmı”, “bir toplumun öğrenilmiş düşünce ve davranış özellikleri” veya “bir grubun üyelerinin öğrenip yaşadıkları ve gelecek nesillere aktardıkları bir hayat tarzı” olarak tanımlamaktadırlar (Tümertekin ve Özgüç, 1997, s.81).

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi, kültür bir toplumun yaşam ifadesidir ve öğrenilmiş davranışlar ile bu davranışların sonuçlarından meydana gelen bir birleşimin ürünüdür. Bu yönüyle kültürün öğrenilmiş davranışların bir bütünü olduğunu söylemek yanlış

olmayacaktır. Kültürün eğitsel kavramlarla ifadesi, “beşerî öğrenimin paylaşılmış ürünleridir” (Tezcan, 1994, s.76). Kültür, farklı gruplar arasında düşünce birliği olan, bireylerin davranış özelliklerini, inanç ve değer yargılarını bünyesinde barındıran bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Tsui ve Gul, 1996).

Ulusal kültürler arasındaki farklılıklar üzerinde yapılmış en kapsamlı ve en önemli çalışmalardan biri Hollanda’lı bilim adamı Geert Hofstede’ye aittir. Hofstede (2001, s.10) kültürü, “bir grup üyelerini diğerinden ayıran ve grup üyelerince paylaşılan ortak değerler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte toplumsal kültür, örgüt kültürü, liderlik ve toplumsal kazanımlar arasındaki ilişkileri inceleyen çok aşamalı, çok yönlü bir proje olarak kabul edilen ve kısa adı GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness: Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkisi) olan çalışmada kültür, “grup üyelerinin birlikte yaşamalarından kaynaklanan ya da müşterek deneyimler sonucu ortaya çıkan ve yıllar boyu nesilden nesle aktarılan, aynı zamanda herkes tarafından paylaşılan değerler, inançlar, motivasyon unsurları, kimlikler, özel durumların yorumları ve anlamları” olarak tanımlanmıştır (House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Gupta , 2004, s.15).

Geçmiş dönemlerde bilişsel psikoloji alanında çalışan bilim adamları arasında yaygın olarak paylaşılan görüş, tüm insan gruplarının olayları aynı şekilde algıladıkları ve sebep gösterdikleri şeklindedir. Richard Nisbett biliş ve kültür arasındaki ilişkilere odaklanan ve yaşamının bir döneminde bu tür bir inanişe sahip olan araştırmacılardan biridir. Araştırmacı “Düşüncenin Coğrafyası” adlı eserinde Çinli bir öğrenciyle olan çalışmasının onun bu düşüncesini nasıl değiştirdiğini açıklamaktadır (Nisbett, 2003). Öğrenme stilleri alanında en tanınan araştırmacılardan bir olan Kolb’a (1981) göre kültür öğrenme stillerinin geliştirilmesi ile ilişkili olabilir. Araştırmacıya göre kültürün öğrenme stili ölçeklerinde demografik değişkenlerin bazılarıyla karşılaştırılabilir bir etkisi olduğu açıktır (Kolb, 1981). Hofstede’e (1986) göre bilişsel gelişimimiz içinde büyüdüğümüz çevrenin talepleriyle şekillenir. Ona göre "bilişsel yetenekler bir toplumun genel yeteneklerine dayanır" (Hofstede, 1986, s. 305) ve "kültür bir insan grubunun üyelerini başka birinden ayırır" (Hofstede, 1980, s.25). Bu bağlamda kültürün şekillenmesinde aile, okul, üniversiteler ve iş gibi kurumlar aracılığıyla ulusal sosyalleşmenin etkisi de belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle kültürel sosyalleşmedeki farklılıkların öğrenme tercihlerini etkileme ve farklı öğrenme stilleri üretme eğiliminde olduğuna inanmak için sebep vardır (Reynolds, 1997). Kültür, bilgi

işleme ve bilişi etkileyen güçlü bir sosyalleşme ajanı olarak kabul edilebilir (Barmeyer, 2004).

Kültür ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye odaklanan ve KÖSE’yi veri toplama aracı olarak kullanan uluslararası araştırmalarda farklı kültürlerden örneklemeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yamazaki’nin (2005) meta analiz çalışması bu tür çalışmaların (örneğin; Yamazaki ve Kayes, 2005; Fridland, 2002; Barmeyer, 2004; Auyeung ve Sand, 1996; Hoppe, 1990) bir özetini sunmaktadır. Bazı çalışmalar öğretme ve öğrenme stilleri arasında farklılık olan öğretmenler ve öğrenciler arasında kültürel farklılıktan kaynaklanan çatışmaya odaklanmıştır (Hofstede, 1986; Green ve Oxford, 1995). Bu tür çalışmalarda öğretmenler kültürel farklılıkları tanımadıkları zaman öğrencilerin bazı görevlerde olumsuz yönde tepki gösterebilecekleri ve bunun kötü sonuçlara neden olabileceği belirtilmiştir. Öğrenmenin en iyi bir şekilde gelişebilmesi için eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenme stillerini ve kültürlerini anlamaları gerekir. Kültürler arası eğitim için de aynı şey geçerlidir (Bennett, 1986). Her ne kadar belirli kültürleri belirli öğrenme stilleriyle özdeşleştirmek doğru bir yaklaşım olmasa da kültür ve öğrenme stilleri konusunda yapılmış önceki çalışmalar öğrenme yolları üzerinde kültürün etkisini açıklama konusunda alan yazına değerli ampirik veri sağlaması bakımından önemlidir.

### **2.3 Kültür Sınıflamaları**

Farklı disiplinlerin kültür sınıflandırması konusunda çalışmaları vardır. Bu çalışmaların özellikle antropoloji, psikoloji ve yönetim veya işletme alanında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Yirminci yüzyılın ilk yarısındaki çalışmalar genellikle kültürel değerler veya ülke kültürleri üzerine iken bu yüzyılın ikinci yarısında yapılan araştırmaların belki de ulus devletlerin gelişmesinden kaynaklanan nedenlerle giderek daha çok kültürde ki ülke farklılıklarına odaklanmış olduğu anlaşılmaktadır (Joy ve Kolb, 2009). Huntington’ın (1996) dünya kültürlerini Batı, Latin Amerika, Afrika, İslam, Sinik, Hindu, Ortodoks, Budist ve Japon olarak sınıflandırılması buna bir örnektir.

Hollandalı bilim adamı Geert Hofstede ulusal kültürler ile ilgili bilinen en kapsamlı çalışmayı yapmıştır. Araştırmacı tarafından 1967-1973 yılları arasında, IBM veri tabanından yararlanılarak yapılan çalışmada farklı ülkelerde yaşayan bireylerin

dünyayı algılama ve yorumlamalarındaki farklılıkları dört boyutta incelenmiştir (Gegez, Arslan, Cengiz ve Uydacı, 2003).

Bu boyutlar güç mesafesi, bireycilik – toplumculuk, erillik – dişilik, belirsizlikten kaçınma olarak tanımlanmıştır. Hofstede tarafından bu boyutlara daha sonra kısa veya uzun dönemli yöneliş isteği ve hoşgörüyeye karşı dirençlilik boyutları eklenmiştir. Hofstede'nin bu 6 kültür boyutunun özellikleri Hofstede'nin (2006) çalışması referans alınarak aşağıda özetlenmiştir:

**Güç mesafesi boyutu**, bir toplumun daha az güçlü üyelerinin iktidarın eşit olmayan bir şekilde dağıtılmasını kabul ettiği ve bunu beklediği dereceyi ifade eder. Buradaki temel konu, bir toplumun insanlar arasındaki eşitsizlikleri nasıl ele aldığıdır. Yüksek güç mesafesi sergileyen toplumlardaki insanlar, Herkesin bir yeri olduğu ve daha fazla gerekçe göstermemesi gereken hiyerarşik bir düzeni kabul eder. Düşük güç mesafesine sahip toplumlarda, insanlar güç dağılımını eşitlemek ve güç eşitsizlikleri için gerekçe talep etmeye çalışırlar.

**Bireycilik – Toplumculuk boyutunun** bireycilik olarak adlandırılan tarafı bireylerin sadece kendilerine ve onların yakın ailelerine bakmalarının beklendiği, gevşek biçimde örülen bir sosyal çerçevenin tercihi olarak tanımlanabilir. Karşıtı toplumculuk ise toplumda bireylerin akrabalarını veya belirli bir gruptaki üyeleri sorgulamayan bir sadakat ile bakmalarının beklendiği sosyal çerçeveyi ifade eder. Bir toplumun bu boyuttaki konumu insanların kendi imajlarını “ben” veya “biz” olarak tanımlayıp tanımlanmamasında kendini göstermektedir.

**Erillik – Dişilik boyutunun** erillik tarafı toplumda başarı, kahramanlık, iddialılık ve maddi ödüller için bir tercihi temsil eder. Bu boyutun baskın olduğu toplumlar geniş anlamda daha rekabetçidir. Karşıtı olan dişilik ise iş birliğinin, alçakgönüllülüğün, zayıf olana dikkat etme ve yaşam kalitesini önemseme tercihini ifade eder. Dişilik boyutunun baskın olduğu bireylerin oluşturduğu toplumlarda genel olarak daha fazla fikir birliği dikkat çeker. İş bağlamında erillığe karşı dişilik bazen de “sert ve hassas” kültürlerle ilişkilendirilir.

**Belirsizlikten kaçınma boyutu**, toplum üyelerinin belirsizlik ve belirsizlikten ne kadar rahatsızlık hissettiğini ifade eder. Buradaki temel mesele, bir toplumun geleceğin asla bilinemeyeceği gerçeğiyle nasıl başa çıkacağıdır (geleceği kontrol etmeye çalışmalı mıyız ya da olmasına izin vermeli miyiz?). Güçlü belirsizlikten kaçınma sergileyen ülkeler katı inanç ve davranış kurallarını korumaktadır ve sıra dışı

davranış ve fikirlere karşı toleranssızdır. Zayıf belirsizlikten kaçınma sergileyen topluluklar, uygulamanın prensiplerden daha önemli olduğu, daha rahat bir tutum sergilemektedir.

**Kısa veya uzun dönemli yöneliş isteği boyutu** bugünün ve geleceğin zorluklarıyla uğraşırken her toplumun kendi geçmişiyle bazı bağları kurması gerektiği düşüncesiyle ilgilidir. Toplumlar bu iki varoluşsal hedefe farklı şekillerde öncelik verirler. Örneğin, bu boyuttan düşük puan alan toplumlar toplumsal değişime şüphe ile bakarken zamana bağlı gelenekleri ve normları korumayı tercih ederler. Öte yandan yüksek puan alan toplumlar ise daha pragmatik bir yaklaşımı benimsemekte ve modern eğitimdeki tasarruf ve çabaları geleceğe hazırlanmak için bir yol olarak teşvik etmektedirler. İş bağlamında, bu boyuta normatif (kısa vadeli), pragmatik (uzun vadeli) denir. Akademik ortamda ise esnekliğe karşı anıtsalcılık terminolojisi de bazen kullanılmaktadır.

**Hoşgörüyü karşı dirençlilik boyutundaki** hoşgörü kavramı, yaşamdan zevk almak ve eğlenmekle ilgili temel ve doğal insan dürtülerini nispeten özgür bir şekilde serbest bırakmaya izin veren bir toplumu temsil eder. Dirençlilik kavramı ise ihtiyaçların memnuniyetini engelleyen ve katı sosyal normlar aracılığıyla onu düzenleyen bir toplumu temsil eder.

Kültür konusunda bir diğer çalışma ise kısa adı GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) olan “küresel liderlik ve örgütsel davranış etkisi” olarak bilinen projedir. Küresel liderlikte en iddialı proje olarak anılan (Morrison, 2000) bu proje 64 ülkede bulunan 180 bilim adamı ve onlara bağlı alt çalışma grupları ile yapılmıştır (House ve diğerleri, 2004). Bu projenin ana fikri diğer ülkelerin kültürlerini anlamak ve diğer kültürlerden insanlarla ilişkilerinde açık fikir sahibi olmak için liderlerin kendi kültürleri ile diğer kültürler arasında karşılaştırmalar yapma yeteneğine ve bakış açısına sahip olmaları gerektiği düşüncesidir. Bu bağlamda GLOBE toplumsal kültür, örgüt kültürü, liderlik ve toplumsal kazanımlar arasındaki ilişkileri inceleyen çok aşamalı, çok yönlü bir projedir. Mevcut bilginin kapsamlı bir incelemesinden sonra, GLOBE projesi ile, kültürün dokuz boyutunun ve liderliğin altı boyutunun ölçümleri geliştirilmiş ve kavramsallaştırılmıştır. Bir ülkeyi diğerinden ayırt etmeye ve bu farklı kültürlerdeki liderliğin anlamını daha iyi anlamaya yardımcı olan kültür ve liderlik boyutları, önemli yönetimsel çıkarımlara sahiptir (Javidan, 2009).

GLOBE çalışması ile belirlenen kültüre ait dokuz boyutun özellikleri şu şekilde tanımlanmaktadır (Javidan, 2009):

**Performans odaklılık boyutu** bir organizasyon veya toplumun performansı artırmak ve mükemmeliyet için grup üyelerini teşvik edip ve ödüllendirmesini ifade eder.

**Girişkenlik oryantasyonu boyutu** örgütlerde veya toplumlarda bireylerin sosyal ilişkilerde iddialı, çatışmacı ve saldırgan olma derecesidir.

**Gelecekteki yönelim boyutu** örgüt veya toplumdaki bireylerin planlama, geleceğe yatırım yapma ve hoşgörüyü erteleme gibi geleceğe yönelik davranışlarda bulunma dereceleridir.

**İnsancıl yönelim boyutu** örgütler veya toplumlardaki bireylerin diğer bireyleri adil, özgeci, arkadaş canlısı, cömert, şefkatli ve başkalarına karşı nazik olmaları için cesaretlendirip ödüllendirmeleridir.

**Kolektivizm I** veya kurumsal kolektivizm boyutu örgütsel ve toplumsal kurumsal uygulamaların, kaynakların ve kolektif eylemlerin kolektif dağılımını teşvik ve ödüllendirilme derecesini yansıtır.

**Kolektivizm II** boyutu grup içi kolektivizmi ifade eder ve bireylerin örgütlerinde veya ailelerinde gurur, sadakat ve bağlılık ifade etme derecesini yansıtır.

**Cinsiyet eşitliği boyutu** ise bir kurumun veya toplumun cinsiyet rol farklılıkları ve cinsiyet ayrımcılığını en aza indirmesini ifade eder.

**Güç mesafesi boyutu** bir örgütün veya toplumun üyelerinde gücün dengesiz bir şekilde paylaşılmasının beklendiği ve kabul edildiği derecedir.

**Belirsizlik kaçınma boyutu** bir organizasyonun veya toplumun üyelerinin, gelecekteki olayların tahmin edilemezliğini hafifletmek için sosyal normlara, ritüellere ve bürokratik uygulamalara güvenerek belirsizlikten kaçınmaya çalıştıkları ölçüt olarak tanımlanır.

GLOBE çalışmasında belirtilen bu dokuz kültürel yeterlilik esas alınarak çalışmaya katılan 62 ülke on uygun toplumsal kümeye ayrılmıştır (House ve diğerleri, 2004; Javidan ve Dastmalchian, 2009):

**Anglo Kültürleri:** İngiltere, Avustralya, Güney Afrika (beyaz örnek), Kanada, Yeni Zelanda, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri.

**Orta Doğu Kültürleri:** Türkiye, Kuveyt, Mısır, Fas, Katar.

**Konfüçyüs Asya Kültürleri:** Tayvan, Singapur, Hong Kong, Güney Kore, Çin, Japonya.



**Doğu Avrupa Kültürleri:** Yunanistan, Macaristan, Arnavutluk, Slovenya, Polonya, Rusya, Gürcistan, Kazakistan.

**Germanic Europe Kültürleri:** Avusturya, Hollanda, Almanca konuşan İsviçre, Almanya.

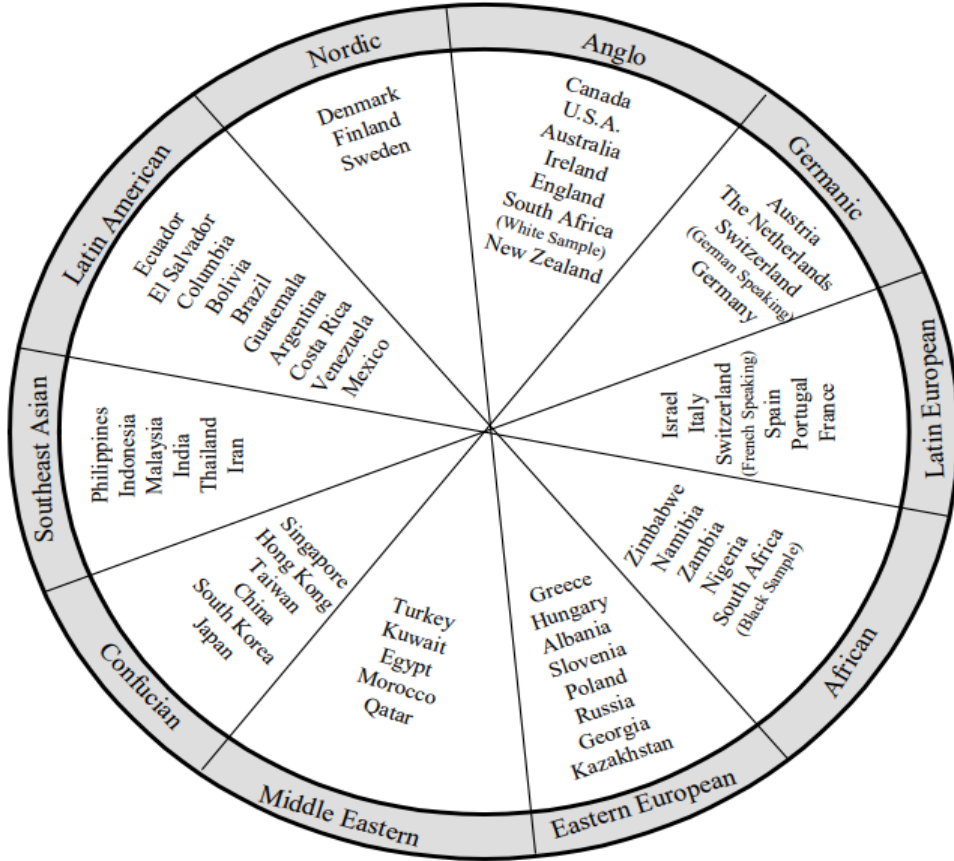
**Latin Amerika Kültürleri:** Kosta Rika, Venezuela, Ekvador, Meksika, El Salvador, Kolombiya, Guatemala, Bolivya, Brezilya, Arjantin.

**Latin Avrupa Kültürleri:** İsrail, İtalya, Portekiz, İspanya, Fransa, İsviçre (Fransızca konuşan).

**İskandinav Avrupa Kültürleri:** Finlandiya, İsveç, Danimarka.

**Güney Asya Kültürleri:** Hindistan, Endonezya, Malezya, Tayland, İran, Filipinler.

**Afrika Kültürleri:** Namibya, Zambiya, Zimbabve, Güney Afrika (siyah ırk), Nijerya.



Şekil 4: GLOBE Ülke Kümeleri (House ve diğerleri, 2004).

Kültür bölgeleri işlevsel, şekilsel ve halk kültürü bölgeleri olarak beşeri coğrafyacılar tarafından tasnif edilmiştir. Tümertekin ve Özgüç'den (1997) özetle bu kültür bölgeleri aşağıda açıklanmıştır:

**Şekilsel kültür bölgeleri**, bir ya da birden fazla kültür özelliğini üleşen insanların yerleşmiş oldukları sahalara olarak tanımlanabilir. Coğrafyacılar şekilsel kültür bölgesinin kültürdeki mekânsal ayrımlılıkları betimlemede kullanılabilecek bir araç olduğu ve benzer kültür özelliklerine sahip insanları kümelendirmede faydalı olduğu düşüncesindedirler. Şekilsel kültür bölgeleri belli kriterler bütününde coğrafyacının kendi amaçlarına göre oluşturduğu bölgelerdir. İki kültürel özellik, hiçbir zaman aynı dağılım kalıbına sahip değildir. Bu sebeple bir kültür bölgesinin saha uzantısını belirlemek için bölgeyi tarif etmede kullanılan özelliklere bakmak gerekir.

**İşlevsel kültür bölgeleri**, bu kültür bölgesi şekilsel kültür bölgesinden oldukça farklıdır. Şekilsel bölgenin en önemli özelliği kültürel türdeşliktir; ve bu bölge daha çok soyuttur. İşlevsel kültür bölgesi ise tam tersine kültürel bakımdan çoklukla türdeş değildir; bunun yerine toplumsal, siyasal ve ekonomik fonksiyon göreceği şekilde teşkilatlanmış bir alandır.

Bir çiftlik, bir ticaret alanı, bir şehir, bir bağımsız devlet, cami ya da kilise gibi dini kurumların etki alanları işlevsel bölgeye örnektir. Bu bölgenin etki alanı merkezden dışarı doğru zayıflar.

**Geleneksel halk kültürü bölgeleri**, bazı coğrafyacılar vernaküler (yerli halka özgü olan) ya da algılanan olarak anılan bir kültür bölgesini daha kabul etmektedirler. Bu işlevsel ya da şekilsel bir vaziyet olmadığı halde yaygın bir şekilde onaylanan ve içinde yaşayanlar arasında varlığı kabul edilmiş bir bölgedir. Halk kültürü bölgelerinin bazıları fiziki çevre özelliklerine dayanırken bazıları ise siyasal, tarihsel, ekonomik ve benzeri özellikleri ile ortaya çıkar. Bu kültür bölgesi de diğer kültür bölgeleri gibi kesin sınırlarından mahrumdurlar. Şekil dışı oldukları için ayırt edilmeleri çok zordur. Her insan bir bölgenin yaklaşık olarak nerede olduğunu bilebilir ama sınırlarını kesin olarak tarif edemez. Algılanan kültür bölgeleri şekilsel ya da işlevsel türden oldukça farklıdır. Çoğu zaman bir şehirsal düğüm noktasına sahipken işlevsel bölgeler için gerekli olan örgütlenmeden mahrumdurlar. Şekilsel bölgelere özelliğini veren kültürel türdeşliği de gösteremezler. Popüler ya da halk kültürüne kök salmış, kendine has bir bölge tipi oluştururlar.

Tümertekin ve Özgüç'den (1997) beşeri coğrafyacılar göre dünya kültür âlem ve bölgeleri aşağıda özetlendiği gibidir:

**Avrupa (Batı) kültür âlemi,** geçmişten beri kapsadığı alan bakımından kültür alemleri içerisinde en büyük olanıdır. Dünya nüfusunun üçte birini ilgilendirmektedir. Bu kültür âlemi orta çağlarda sadece Avrupa da yaygınken daha sonralarda Amerika, Kuzey Asya ve Okyanusya'ya sıçramıştır. Bu kültür âleminin Avrupa'daki kaynağı üçe ayrılır ve her birinin sonradan oluşan kendi uzantıları ile bağlantıları vardır: Akdeniz Avrupa'sının Latin Amerika ile; kuzeybatı Avrupa'nın kuzey Amerika ve Avustralya-Yeni Zelanda ile; Doğu Avrupa'nın ise Kuzey Asya ile. Bu bağlantılar eski ve yeni alanlar arasında kültürel benzerlikler gösterse de yerleşme tarihlerinin farklı olmasından doğan ve daha sonralarda artan zıtlıklar da net bir şekilde gözlemlenmektedir.

**Anglo Amerika kültür bölgesi,** Kanada ve Amerika Birleşik Devlet'ini içine alan Anglo-Amerika bölgesi Avrupa kültürünün hem uzantısını hem de yayılışını temsil eder. Avrupa da ki dinler ve diller yeni Dünya'nın bu kısmına etkili bir şekilde taşınmışlardır; aynı şekilde Avrupa'da (ilk önce Fransa'da) birkaç yüzyıl önce gerçekleşen endüstriyel ve demokratik devrimler ile bağlantılı olan fikir ve teknolojiler de taşınmıştır. Bu iki kültürel gelişmenin etkileri başka hiçbir yerde Anglo-Amerika'dan daha fazla görülmez. Bireysel özgürlük, siyasal istikrar, ekonomik güvence ve refah arayan farklı geçmişleri olan göçmenler her iki devriminde ilkelerini geliştirmişler ve kazançlarından faydalanmışlardır.

**Avustralya-Yeni Zelanda kültür bölgesi,** Avustralya ve Yeni Zelanda'nın şekillendirdiği bu kültür bölgesi diğerlerinden daha çok bir kültürel türdeşlik ortaya koymaktadır. Tarihleri, ekonomi, devraldıkları miras ve dünyaya bakış açıları ile bu iki ülke birbirine çok fazla benzemektedir. Bu ülkeleri Avrupa'dan ayıran büyük mesafeye rağmen Yeni Zelanda ve Avustralya özellikle İngiliz kültürünü genelde de Avrupalı bakış açısını büyük bir canlılık ile korumuşlardır. Bunu da İngiltere ile ticari ve siyasal bağlılıklarını sıkı tutarak ve Avrupalı olmayan halkın gelip yerleşmesini engelleyen katı göçmen yasaları uygulayarak başarmışlardır.

**Latin Amerika kültür âlemi,** Amerika kıtasının Amerika Bileşik Devleti'nin güneyinde kalan kısmının tamamını oluşturan bu âlem ya da bölge, 32 bağımsız ülke ile Hollanda, Fransa, İngiltere ve Amerika Bileşik Devleti'ne bağımlı ya da territory vaziyetindeki birkaç Karayip Adası'ndan oluşmaktadır. Latin Amerika'daki bağımsız olmayan tek ülke bu bölgeye dahil olan Fransız Guyanası'dır. Dünyanın en yoksulları

arasında yer alan Haiti, Honduras ve Guyana gibi ülkelerin yanında, sanayileşmenin başlangıç basamaklarında olan ve yakın zamanda önemli ekonomik farklılaşmayı gerçekleştirebilen Meksika, Brezilya, Arjantin gibi ülkelerde vardır. Bazı ülkeler büyüklük ve kaynak bakımından oldukça iyi durumdayken, bazıları ise; özellikle de Karayipler'deki ülkeler küçük ve çok az kaynağa sahip ülkelerdir.

**Slav-Rus kültürü âlemi,** Doğu Avrupa'dan Kuzey Asya'ya kadar çok geniş bir sahaya içine almaktadır. Bu kültür, Bizans ve İskandinav kültürlerinden etkilenmiştir. Bizans kültüründen kalan bir miras olan din, Slav kültüründe önemli bir öğedir. Orta Çağ'da Rus İmparatorluğu'na ait sınırların genişlemesiyle Slav kültürü de Doğu Avrupa'dan Pasifik Okyanusu'na kadar çok geniş bir sahaya yayılma olanağı bulmuştur.

**İslam kültür âlemi,** büyük fakat genelde az nüfuslanmış bu âlem için İslam, bir birlik ve kültürel farklılık ölçüsü olmaktadır. Bu âlem Orta Doğu'daki çekirdek alanından, batıda Kuzey Afrika'ya ve kuzeydoğuda da Orta Asya'ya doğru uzanır. İklim olarak oldukça kurak olan ve dünyanın en geniş çöllerinden birkaçını içeren bu saha binlerce yıl kültürel yeniliklerin, kültürel gelişmenin ve kültürel yayılmanın olduğu bir yer olmuştur. Bu bölge de kültürel gelişme, üç kıtanın kavşak noktasında olmanın sağladığı üstünlükle daha da kuvvetlenmiştir. Kökleri burada olan bazı Medeniyetler, kültürel etkilerini bölgenin coğrafi sınırlarının çok ilerisine kadar yaymışlardır. Fırat ve Dicle nehirleri arasında yer alan Mezopotamya ve Mısır'ın Nil Vadisi ilk kültür ocakları arasındadırlar. Daha sonradan ortaya çıkan, Akdeniz'in doğusundaki Finike, Pers, Filistin ve Arabistan gibi kültür ocakları da bu bölgede yer alır.

**Sahra-altı Afrika kültür âlemi,** Büyük Sahra'nın güneyindeki Afrika 19. yüzyıla kadar büyük ölçüde diğer kültürlerden kendisini korumuş ancak daha sonralarda bu alana dış kültürel etkiler nüfus etmiştir. Afrika kültürü yakın zamanlarda dış dünya tarafından tanınır hale gelmiştir. Araplar ve Avrupalılar gibi yabancıların Afrika ile temasları milyonlarca Afrikanın başka ülkelerde, en çok da Amerika'da, köle olmasına yol açan esir ticaretini başlatmıştı. Sahra altı Afrika kültür âleminin ayırt edici ya da birleştirici özellikleri; sanayi öncesi geçim ekonomilerinin geçerli olması, negroid nüfusunun egemenliği, Avrupalı sömürge dönemi kontrol mekanizmasının daha da kuvvetlendirdiği basitçe ortadan kaldırılamayan sorunlar ve aynı zamanda son derece karmaşık olan etnik ve dil bakımından çeşitliliklerdir.

**Doğu Kültür Bölgesi**, insanlığın yarısı güney doğu ve Güneydoğu Asya'dan meydana gelen Şark âleminde yaşamaktadır. Şark kültürü âlemi içerisinde çok önemli olan kültürel farklılıklar vardır.

**Pasifik kültür âlemi**, Güney Pasifik Adaları'nın bulunduğu Melanezya-Mikronezya bölgeleri, ayrı bir kültür âlemi olarak kabul edilecek şekilde dış etkilerden uzak kalabilmişlerdir. Adalar toplumsal bakımdan hem Şark'tan hem de Avustralya ve Yeni Zelanda'dan ayrılırlar. Ekonomileri ise baskın olarak geçim türündedir.

#### **2.4 İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde öğrenme stilleri ve kültür ile ilişkili yabancı yayınlar ile Türkiye'de öğrenme stilleri ve bazı demografik değişkenler ile ilişkilerini konu alan ilgili yayın ve araştırmalar incelenmiştir.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçe'ye çevrilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Türkiye'de Kolb'ün öğrenme stilleriyle ilgili ilk çalışma olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma Hacettepe Üniversitesinin farklı uzmanlık alanlarında okuyan ve yaşları 22-49 arasında değişen 103 yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları örneklemin %65'inin özümseyen, %17'sinin ayrıştırıcı, %11'inin değiştiren, %7'sinin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimcilerin %73'ü, fen bilimcilerin %74'ü özümseyen, mühendislerin ise %83'ü ayrıştırıcı öğrenme stilinde yer almıştır.

Yamazaki ve Kayes (2005) ile Auyeung ve Sands (1996) tarafından yapılan araştırmalar, Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nda açıkladığı ve KÖSE'den alınan puanların hesaplanmasıyla bulunan bilgiyi algılama (somut deneyim-soyut kavramsallaştırma) ile bilgiyi işleme (aktif deneyim-yansıtıcı gözlem) boyutlarında, test ettikleri ülke örnekleri arasında önemli farklılıklar tespit etmişlerdir. Fridland'ın (2002) çalışmasında Amerikalı ve Çinli öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Barmeyer (2004) çalışmasında Fransız, Quebec ve Alman öğrencilerin yansıtıcı gözlem boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediğini keşfetmiştir.

Yamazaki (2005) tarafından yapılan çalışmada Kolb'ün öğrenme modelinin öğrenme stilleri ile kültürel farklılıkların altı tipi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın araştırılması iki bölüm halinde yapılmıştır. İlk bölüm, Kolb'ün modeli ile antropoloji,

kültürler arası yönetim ve kültürler arası psikoloji alanındaki altı kültürel tipoloji arasındaki kavramsal analogileri ve ilişkileri incelemektedir. İkinci bölüm, geçmişte öğrenme stillerinde kültürler arası farklılıklar ile ilgili altı karşılaştırmalı çalışmanın deneysel sonuçlarına odaklanır ve ilk incelemeden elde edilen altı önermenin onların geçmişteki ampirik sonuçlarına nasıl yansıtılabileceğini tartışmaktadır. Bu iki tetkik belirli kültürlerin, belirli öğrenme stilleri veya yetenekleri ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Healey, Kneale ve Bradbeer (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışma coğrafyacıların baskın bir öğrenme stiline sahip olup olmadığını ve bunun ülkeler arasında ve ülkeler arasında farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmektedir. Bulgular Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere ve ABD'deki 12 üniversiteden 900'den fazla coğrafya öğrencisine dayanmaktadır. Çalışmada Kolb'ün deneysel öğrenme teorisinden ve öğrenme stillerindeki farklılıkları değerlendirmede Kolb Öğrenme Stili Envanteri'nden (KÖSE) yararlanılmıştır. Araştırma bulguları çalışmaya katılan coğrafya öğrencilerinin %45'inin baskın öğrenme stiline özümseyen öğrenme stili olduğunu bildirmektedir.

“Öğrenme stillerinde kültürel farklılıklar var mıdır?” başlıklı çalışmada Joy ve Kolb (2009), bireylerin öğrenme yollarında kültürün etkisine odaklanmışlardır. Öğrenme stillerinin tanımlanmasında Kolb'ün Deneysel Öğrenme Kuramından, öğrenme stillerindeki farklılıkları değerlendirmede ise Kolb Öğrenme Stili Envanterinden (KÖSE) faydalanmışlardır. Ulusal kültürleri kategorize ederken yukarıda sözü edilen GLOBE çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmanın birinci kısmında 7 ülkeden 533 katılımcının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve uzmanlık alanları ile kültürün göreceli etkisi değerlendirilmektedir. Soyut kavramsallaştırma tercihinin önemli bir kısmı kültür, cinsiyet, eğitim ve uzmanlık alanına göre açıklanmıştır. Yansıtıcı gözleme karşı aktif deneyim tercihindeki değişkenlik yaş ve uzmanlık alanına göre açıklanmıştır. Kültürün etkisi kısmen önemli bulunmuştur. Çalışmanın ikinci kısmında bireysel kültür boyutlarının öğrenme stili tercihlerini şekillendirmedeki etkisi incelenmiştir. Bireylerin grup içi kolektivizm, belirsizlikten kaçınma, gelecekteki yönelim, cinsiyet eşitliği açısından yüksek olan ülkelerde daha soyut bir öğrenme stiline sahip olma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bireyler grup içi kolektivizm, belirsizlikten kaçınma ve girişkenlik oryantasyonu açısından yüksek ülkelerde daha yansıtıcı bir öğrenme stiline sahip olabilirler. Bu çalışmanın bulgularına göre kültür, cinsiyet,

eğitim düzeyi ve uzmanlık alanı değişkenlerinin somut deneyime karşı soyut kavramsallaştırma tercihi (SK-SD) kombinasyon puanı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları bu çalışmanın hipotezlerinden biri olan, “farklı kültürlerin yeleri, somut deneyime karşı soyut kavramsallaştırma tercihlerine göre öğrenmeyi kavramada önemli ölçüde farklılık gösterecektir” desteklemektedir. Buna karşılık araştırmada yansıtıcı gözleme karşı aktif deneyim tercihi (AD-YG) kombinasyonu puanı üzerinde kültürün etkisinin kısmen bir öneme sahip olduğu bildirilmektedir.

zdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’deki 8 ayrı üniversitede öğrenim gören toplam 1275 coğrafya ve coğrafya ğretmenliği ğrencilerine Kolb ğrenme stilleri envanteri uygulanmıştır. Türkiye’deki coğrafya ğrencilerinin öğrenme stillerinden elde edilen bulgular, Batılı coğrafya ğrencilerinin öğrenme stilleriyle ilgili yapılmış önceki bir çalışmanın bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmaya yaşları 17-27 arasında değişen 1275 ğrenci katılmıştır. Örneklemenin %57’sini erkek, %43’n kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacı, Türkiye rneklemindeki coğrafya ğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin çoğunlukla zmsemi (%42), ayırıtırma (%39) olduğunu; buna karşılık Batılı rneklemdeki coğrafya ğrencilerinin %45’inin baskın öğrenme stiline zmseymen öğrenme stili olduğunu bildirmektedir.

Türkiye’de Kolb’n öğrenme stilleriyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun örneklemde niversite öğrencileri yer almakta olup genellikle öğrenme stilleri ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ataseven ve Oğuz (2015) Türkiye’de 2004-2014 yılları arasında öğrenme stilleri konusunda yapılan tezleri inceledikleri çalışmalarında, örnekleme aldıkları 78 tezin 30’unda veri toplama aracı olarak KÖSE’nin kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Kılıç (2002) tarafından yapılan çalışmada web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kolb’n ğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır ve çalışmaya katılan 18 kişinin 51’i zmseymen, 26’sı ayırıtırma, 24’ değiştiren ve 17’sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Ergr (1998) tarafından yapılan çalışmada 1995 ve 1996 yılları arasında Hacettepe niversitesinde okuyan öğrenciler ile akademisyenlerin öğrenme stilleri

karşılaştırılmıştır. Çalışmada öğretim üyelerinin yaş, cinsiyet, unvan, bölüm, üniversiteye girişte kullandıkları puan türü ve doktora yaptıkları üniversite gibi bazı demografik değişkenler ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada kullanılan puan türleri Fen, Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal, Dil, Sosyal ve Yetenek olmak üzere 7 grupta toplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretim üyelerinin üniversiteye girişte kullandıkları puan türleri ile yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK), aktif deneyim (AD) ve soyut kavramsallaştırma- somut deneyim (SK-SD) puan boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim üyelerinin üniversiteye girişte kullandıkları puan türleri ile öğrenme stilleri arasındaki anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fen ve Yetenek puan türüne göre üniversiteye yerleşmiş olan öğretim üyeleri arasında en çok değiştirme ve yerleştirme; Matematik ve Türkçe-Matematik puan türüyle üniversiteye yerleşmiş olan öğretim üyeleri arasında en çok ayırıştırıcı; TS, Dil ve Yetenek puan türleriyle üniversiteye yerleşmiş olan öğretim üyeleri arasında en çok değiştiren ve özümseyen stilleri baskın olduğu anlaşılmıştır.

Bunun yanı sıra Türkiye’de ölçme aracı olarak KÖSE’nin kullanıldığı çalışmaların örnekleminde çoğunlukla öğretmen adaylarının yer aldığı dikkat çekmektedir. Örneğin; Merter (2009) tarafından yapılan çalışmada Cumhuriyet, Dicle, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümlerinde öğrenim gören 936 öğrencinin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Çalışmanın analiz sonuçlarına göre Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin ağırlıklı olarak “aktif deneyim” ve “soyut kavramsallaştırma” öğrenme boyutlarını benimsemişlerdir. Çalışmanın örneklemindeki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler sırasıyla yerleştiren, ayırıştırıcı, özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerini kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenci ailelerinin yaşadıkları yer, öğrencilerin doğum yerleri, öğrencilerin yaşadıkları yer, mezun oldukları okullar, babalarının gelir seviyesi, anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve anne ve babalarının meslekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin nasıl toplanacağı, işleneceği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneklemindeki farklı kültürel coğrafyalardan gelen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme stilleriyle kültür, üniversiteye giriş puan türü, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma, genel tarama modeline göre yürütülen bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları nicel ve nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Bu araştırma nicel yaklaşıma göre yürütülmüş bir durum çalışmasıdır.

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini 2016-2017 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesinde (OMÜ) farklı bölümlerinde öğrenim gören çoğunluğu yabancı uyruklu olan öğrenciler oluşturmaktadır. Ondokuz Mayıs Üniversitesinin Uluslararası İlişkiler Biriminden edinilen bilgiye göre, çalışmanın yapıldığı dönemde OMÜ’de 100 farklı ülkeden 2134 öğrenci öğrenim görmekteydi. Bu öğrencilerden çalışmaya katılmaya gönüllü olan, Türkçe veya İngilizce olarak ölçme aracını cevaplayabilecek dil yeterliliğine sahip olan 233 öğrenci ile yüz yüze görüşme yöntemiyle veri toplama aracını cevaplamaları sağlanmıştır.

Joy ve Kolb’ün (2008) çalışmasında olduğu gibi, eldeki çalışmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin anavatanları dikkate alınarak GLOBE çalışmasındaki kültür gruplarına uygun olarak bir sınıflandırma yapılmaya çalışılmıştır. Ancak çalışma örnekleme Ondokuz Mayıs Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlı olması; ölçme aracını cevaplayabilecek kadar Türkçe veya İngilizce dil yeterliliğine sahip olma gibi sınırlılıklar nedeniyle GLOBE’nin çalışmasındaki bütün kültür gruplarında öğrenci örnekleme alınamamıştır. Bunun yanı sıra örnekleme anavatanı GLOBE çalışmasına katılan 62 ülke arasında yer almayan ülkeler bulunmaktadır. Orta Asya ülkelerinden Kırgızistan (n=4), Özbekistan (2) ve Türkmenistan’dan (n=11) gelen

öğrenciler yaşadıkları coğrafi bölge, tarihsel bağlar, etnik köken, din, sosyo ekonomik yapı gibi benzer özellikler nedeniyle aynı kültür bölgesinde yer almaları uygun görülmüştür. Bunun yanı sıra anavatanı Afganistan olup kendisini etnik köken olarak Türkmen veya Özbek olarak belirten 9 öğrenci de bu gruba dahil edilmiştir. Aynı şekilde GLOBE çalışmasında Doğu Avrupa grubunda gösterilen Kazakistan'dan gelen, ancak kendilerini etnik köken olarak Özbek olarak tanımlayan ve Özbekistan sınırına yakın bölgede yaşayan 5 öğrencinin de aynı kültürel bölgede yer alması uygun bulunmuştur. Yine aynı şekilde Çin'in Sincan Uygur Özerk Bölgesinden 7 öğrenci de bu gruba dahil edilmiştir. Bu şekilde oluşturulan grupta toplam 31 öğrenci olup Orta Asya grubu olarak sınıflandırılmıştır.

Ortadoğu kelimesi ilk olarak Alfred Thayer Mahan tarafından kullanılmıştır (Laçiner, 2007). Ortadoğu kavramı bir coğrafi bölgeyi ifade etmekten ziyade siyasi bir sınırlandırma aracı olarak da kullanılmaktadır. Ortadoğu bölgesine yönelik olarak yapılan çalışmalar bu bölge içerisinde hangi ülkelerin veya bölgelerin yer aldığı konusunda ortak bir tanımlamanın olmadığını göstermektedir. En geniş tanımıyla Ortadoğu Tunus, Fas, Cezayir, Libya, Somali, Etiyopya, Sudan, Mısır, Irak, Kuveyt, Bahreyn, Katar, Birleşik Arap Emirlikleri, Umman, Türkiye, Kafkasya ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, İran, Afganistan ve Pakistan, Suudi Arabistan, Yemen, Suriye, Lübnan, Ürdün, İsrail ve Filistin'in yer aldığı geniş bir coğrafyayı içine alır (Arı, 2008). Daha dar anlamıyla ise Ortadoğu batıda Mısır'dan doğuda İran'a, kuzeyde Türkiye'den güneyde Arap Yarımadası'na kadar olan bölgeyi ifade etmektedir (Cleveland, 2008). Ortadoğu olarak tanımlanan bölgede demografik açıdan Müslüman nüfusun yoğun olduğu, tarih boyunca gerek jeopolitik gerekse jeostratejik açıdan önemli bir bölge olduğu, tek tanrılı dinlerin doğduğu, farklı medeniyetlerin ortaya çıktığı bir bölge olmasının yanı sıra Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının arasında köprü vazifesi gören bir yer olmuştur. GLOBE çalışmasında Ortadoğu (Middle East) olarak adlandırılan grupta Türkiye, Kuveyt, Mısır, Fas ve Katar yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden anavatanları Türkiye, Suriye, İran, Irak, Mısır, Yemen, Filistin, Fas, Cezayir olan 91 öğrenci Ortadoğu grubuna dahil edilmiştir.

GLOBE çalışmasında Afrika grubunda Zimbabwe, Namibya, Zambiya, Nijerya, Güney Afrika yer almaktadır. Eldeki çalışmanın Afrika kültür grubuna ise Sahra Altı ülkeler arasında yer alan 20 ülkeden 71 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya katılan 233 kişinin 193'ü bu üç kültür grubunun birinde sınıflandırılmıştır. Geriye kalan 40 kişinin

22'si Avrupa kıtasının farklı ülkelerinde (Kosova, Karadağ, Yunanistan, Almanya, Arnavutluk, Makedonya, Bosna-Hersek) doğup büyüyen, ancak etnik köken olarak aileleri Türk olan öğrencilerdir. Geri kalan 18'i ise Asya'nın farklı bölgelerindeki ülkelere (Tayland, Filipinler, Nepal, Endonezya, Nepal, Burma veya Myanmar, Sri Lanka) gelen ve aralarında kültür birliği oluşturacak kriterlerin olmadığı öğrencilerdir. Bu nedenle araştırma verileri analiz edilirken kültür değişkeniyle ilgili karşılaştırmalar yukarıda tanımlanan üç kültür grubundaki toplam 193 öğrenci için yapılmış diğer yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi puan türü gibi değişkenlerle ilgili karşılaştırmalarda ise örneklemin tamamı (n=233) kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Çalışma Örnekleminin Kültür Gruplarına Göre Dağılımı

Kültür Grupları	<i>f</i>	%
Orta Doğu	90	39
Afrika	72	31
Orta Asya	31	13
Diğer	40	17
TOPLAM	233	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler için üniversiteye girişte esas olan puan türleri esas alınarak, Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) ve Yabancı Dil (YD) şeklinde kümelere ayrılmıştır (Tablo 2). Buna göre toplam örneklemin (n=233) %52'si MF, %28'i TM, %12'si TS ve %9'u YD puan türü ile öğrenci kabul eden ve OMÜ'nün toplam 13 fakültesinde yer alan farklı bölümlerde öğrenim görmektedir. Ayrıca sınıflandırma öğrenim görülen fakülteler esas alınarak yapıldığında ise örneklemin %26'sını Mühendislik Fakültesi öğrencileri, %18'ini İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri, %16'sını Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri, %12'sini Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Diğer fakültelerde öğrenim gören öğrenciler ise örneklemin %28'lik kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 2: Öğrenim Görülen Bölümün Puan Türü ve Fakültelere Göre Örneklem Sayıları

Puan Türü	<i>f</i>	%
MF	121	52
TM	64	28
TS	27	12
DİL	21	9
Fakülte		
Mühendislik	61	26
İkt. ve İdar. Blm.	44	18
Sağlık bilimleri.	38	16
Fen Edebiyat	28	12
Eğitim	24	10
İlahiyat	15	6
Ziraat	10	4
Hukuk	5	2
İletişim	2	1
Mimarlık	2	1
Spor	2	1
Turizm	1	0,4
Güzel sanatlar	1	0,4
Toplam	233	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş grubu ve sınıf düzeyiyle ilgili demografik veriler Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre örneklemin 156’sını (%77) erkek öğrenciler, 77’sini (%33) ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bununla birlikte örneklemin 76’sı (%32) 18-20 yaş grubunda, 70’i (%30) 21-23 yaş grubunda, 47’si (%20) 24-26 yaş grubunda, 40’ı (%17) 27 yaş ve üstü grubunda bulunmaktadır. Örneklemin hazırlık sınıfı grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)’de öğrenim gören öğrencilerdir; ancak içlerinde fakültelerin hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler de bulunmaktadır. Örnekleimde 4 yıllık lisans eğitiminin her sınıf düzeyinde öğrenci bulunmakla birlikte, üniversitenin çeşitli enstitülerine kayıtlı 23 yüksek lisans ve doktora öğrencisi de çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur.

Tablo 3: Örneklemin Demografik Özellikleriyle İlgili Betimsel Analiz

CİNSİYET	<i>f</i>	%
Erkek	156	67
Kız	77	33
Yaş		
18-20	76	33
21-23	70	30
24-26	47	20
27 +	40	17
Sınıf Düzeyi		
Hazırlık	46	20
Birinci	46	20
İkinci	35	15
Üçüncü	49	21
Dördüncü	34	15
Yüksek Lisans ve Doktora	23	10
Toplam	233	100

### 3.3 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak bir anket formu kullanılmıştır. Bu anket formunun birinci bölümünde David Kolb tarafından geliştirilmiş ve bu çalışmaya uygun olarak, daha önce farklı kültür gruplarına farklı dillerde (İngilizce, Fransızca, Portekizce, İspanyolca, Fince, Türkçe, Çince, Japonca, Arapça vb.) uygulanmış olan KÖSE 3 (Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin 3. Versiyonu)'de tamamlamalı maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin hemen ardından ise öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yaşadığı yer (ülke, şehir, bölge), etnik köken, anadil ve hangi dini inanca sahip olduğu (veya olmadığı) gibi kısa sorular yer almaktadır (Ek 1 ve Ek 2). Veri toplama çalışması yapılırken envanterin İngilizce ve Türkçe formları beraber kullanılmış ve çalışmaya katılacak öğrencilerin yeteri düzeyde Türkçe veya İngilizce seviyelerinin olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama çalışması yapılırken ilk önce araştırmacı tarafından öğrencilerle yüz yüze görüşülerek çalışmanın amacı ve anketin nasıl kodlanacağı anlatılmıştır. Daha sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere, tercihlerine göre, anket formunun İngilizce veya Türkçe formlarından biri verilerek cevaplamaları beklenmiştir. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler SPSS paket programında bir veri dosyasına aktarılmış ve araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir.

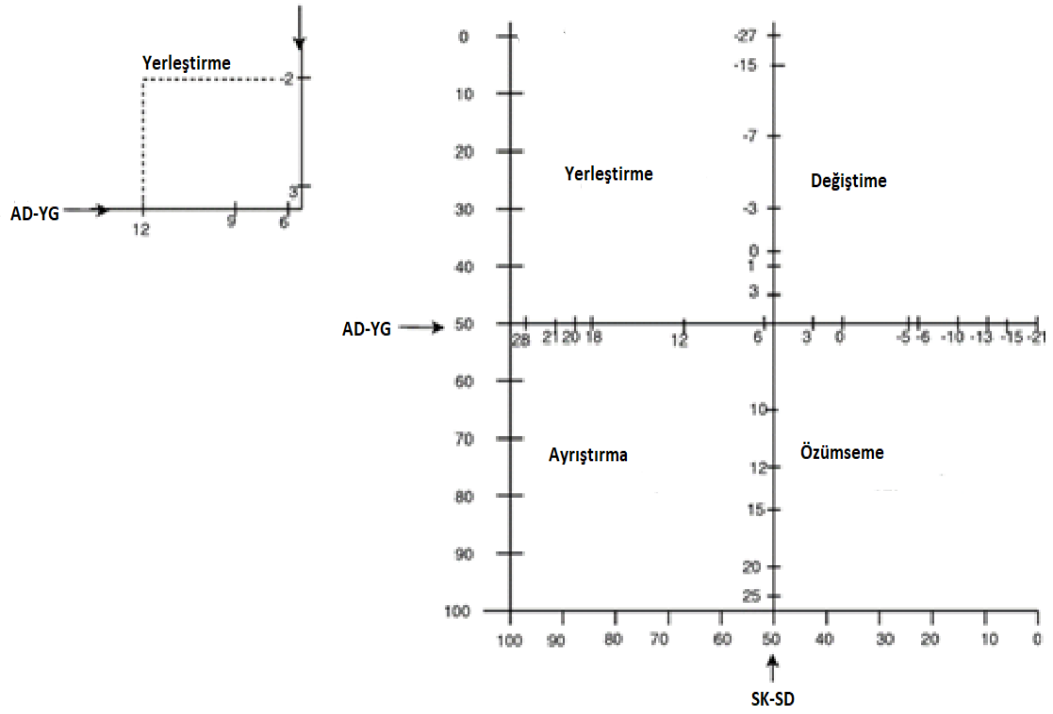
### 3.4 Verilerin Analizi

KÖSE'nin ikinci versiyonu ilk defa Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bununla birlikte KÖSE 3 ise Gencel (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı KÖSE 3'ün Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışmasını 320 ilköğretim 7. sınıf öğrencisinden oluşan bir örneklem ile gerçekleştirmiştir.

David Kolb tarafından alan yazına kazandırılan ve şimdiye kadar farklı örneklemi olan pek çok çalışmada kullanılan öğrenme stilleri envanteri, araştırmacı tarafından birkaç kez revize edilmiştir. Ancak KÖSE 2 ve sonraki versiyonlarındaki (KÖSE 3, KÖSE 3.1 ve KÖSE 3.2) maddeler aynı kalmıştır. Bu versiyonlarında değişen normatif örneklem, kodlama ve öğrenme stil adları gibi değişiklikler olmuştur. Örneğin KÖSE 3 versiyonunda 12 adet soru kısmında somutlaştırma amacıyla ifade değişikliklerine gidilmiş, ancak ölçeğin temel mantığı değiştirilmemiştir. Ölçekte yapılan yenilemeler daha çok ölçek puanlarının değerlendirmesinde olmuştur (Kolb ve Kolb, 2013).

Çalışmada kullanılan KÖSE 3'de 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir madde 1 ile 4 arasında derecelendirilmesi gereken dört yargıdan oluşmaktadır. Envanterden en düşük puan 12, en yüksek 48 puan alınmaktadır. Bu puanlama ile SK, SD, AD ve YG puanları hesaplanmaktadır. Daha sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar (SK)- (SD) ve (AD)- (YG) formülü ile bulunmaktadır. Birleştirilmiş puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. (SK)- (SD) formülü ile elde edilen puan pozitif ise öğrenmenin soyut, negatif ise öğrenmenin somut olduğunu; (AD)- (YG) formülü ile elde edilen puanlar öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir (Kolb, 2005).

Bu işlemler sonrasında elde edilen puanlar, Şekil 2'deki gibi, bir öğrenme stilleri gridi üzerindeki yerleri tespit edilir. AD- YG işlemiyle elde edilen sayı bu grid üzerindeki yatay eksene, SK- SD işlemiyle elde edilen sayı ise dikey eksene yerleştirilir ve kesişen bölge bireyin öğrenme stilini göstermektedir (Gencel, 2006).

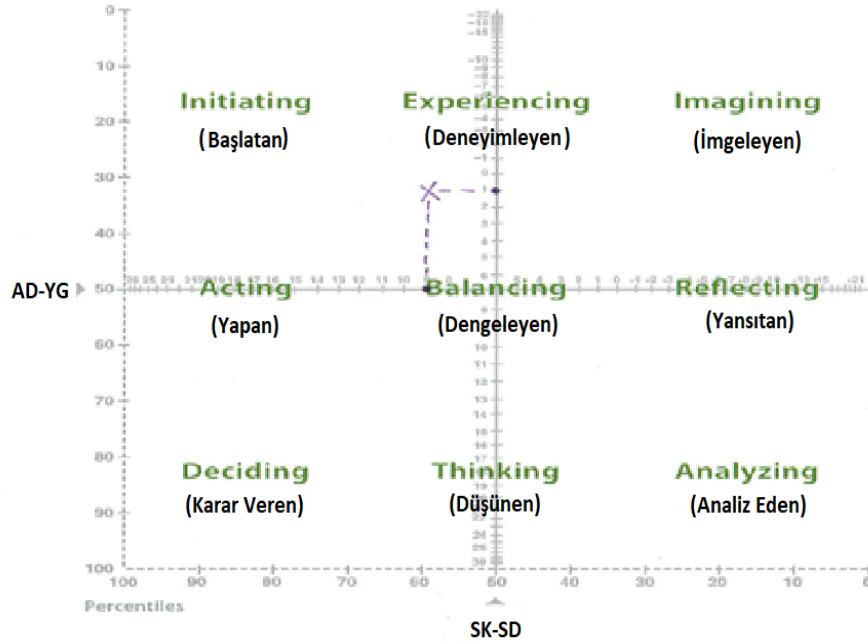


Şekil 5: Öğrenme Stilleri Gridi (Ata ve Çevik, 2019, s. 1358)

Yıllar boyunca ölçme aracıyla yapılan deneysel ve klinik araştırmalardan elde edilen veriler, dört öğrenme stilli sınıflandırmasındaki bireysel öğrenme stillerinin dokuz öğrenme stilli sınıflandırmasıyla daha özgün bir şekilde tanımlanabileceği ve eski 4 stil tipolojisindeki çakışma durumlarının getirdiği karışıklıkları azaltacağını göstermiştir. Ölçeğin KÖSE 3.1 ve 3.2 versiyonlarında daha büyük (örneklem sayısı 6977), daha çeşitli ve temsil yeteneği yüksek bir örneklem kullanılarak ölçeğin teknik özellikleri sınanmıştır (Kolb ve Kolb, 2013). Ölçeğin 2013 yılında revize edilen versiyonu olan KÖSE 3.2'nin formatı, maddeleri, puanlaması ve yorumlama kitapçığı KÖSE 3 ile aynıdır. Ölçeğin bu versiyonunda Kolb'ün dokuz öğrenme stili tipini belirlemek için referans aralıkları verilmiştir. KÖSE 3.2 kesişme aşağıdaki gibi yapılmaktadır (Kolb, ve Kolb, 2013, s.46):

Başlatan (Initiating)	SKSD <2	ADYG > 11
Deneyimleyen (Experiencing)	SKSD <2	ADYG >0 & <12
İmgeleyen (Imagining)	SKSD <2	ADYG <1
Yansıtan (Reflecting)	SKSD >1 & <13	ADYG <1
Analiz eden (Analyzing)	SKSD >12	ADYG <1
Düşünen (Thinking)	SKSD >12	ADYG >0 & <12

Karar veren (Deciding)	SKSD >12	ADYG >11
Yapan (Acting)	SKSD >1 & <13	ADYG >11
Dengeleyen	SKSD >1 & <13	ADYG >0 & <12



Şekil 6: Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Grid Üzerindeki Yerleşimi (“Learning how”, 2018)

Ölçme aracındaki verilere göre ilk önce SD, SK, YG, AD puanları, daha sonra ise bunların aracılığı ile SD-SK ve AD-YG puanları hesaplanmıştır. Yukarıda açıklanan referans aralıkları esas alınarak her bir öğrencinin hem 4 hem de 9 öğrenme stili veri dosyasına manuel olarak aktarılmıştır.

KÖSE 3'ün geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili önceki yıllarda pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Kayes'in (2005, s. 255) çalışmasında “ölçek boyutlarıyla ilgili puanların kabul edilebilir seviyede olduğu” belirtmiştir. Gencel (2006 ve 2007) ise doktora çalışmasında, KÖSE 3'ün Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin bu versiyonunun güvenilirliği konusunda bilgi vermiştir. Araştırmacı çalışmasında, envanterin öğrenme modlarıyla (SD, SK, YG, AD) ilgili puanların güvenilirlik katsayılarının 0,71 ile 0,80 arasında değiştiğini bildirmektedir.

Öğrenme stilleri nominal değerler olduğu için, öğrenme stilleriyle demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığına parametrik olmayan testlerden biri



olan ki kare analizi ile karar verilmiştir. Buna karşılık somut deneyim (SD), soyut kavramsallaştırma (SK), yansıtıcı gözlem (YG) ve aktif deneyim (AD) modlarındaki puanlar ile soyut kavramsallaştırma-somut deneyim (SK-SD) ve aktif deneyim-yansıtıcı gözlem (AD-YG) birleştirilmiş puanları ölçme aracındaki verilere göre hesaplanan sayısal değerlerdir. Dolayısıyla bu verilerin normal dağılıma uyup uymadığının çeşitli normallik testleriyle sınanması gerekir. Bu çalışmada öğrenme modlarıyla ilgili olarak, puanların çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapılırken verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov normallik testi ile karar verilmiştir.

Tablo 4’de ki analiz sonuçlarına göre; somut deneyim (SD), soyut kavramsallaştırma (SK), aktif deneyim (AD), yansıtıcı gözlem (YG) modlarıyla ilgili puanlar ile soyut kavramsallaştırma-somut deneyim (SK-SD) ve aktif deneyim-yansıtıcı gözlem (AD-YG) birleştirilmiş puanlarının Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçlarına göre,  $p>0.05$  olduğundan, ölçme aracı puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle öğrenme modlarıyla ilgili kıyaslamalarda parametrik testlerden faydalanılmıştır. Buna göre iki değişkenli karşılaştırmalarda iki değişken için bağımsız örneklem t testi; üç ve daha fazla değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde anlamlı farklılık bulunduğu, farklılığın kaynağı post hoc testlerinden Scheffe ile yorumlanmıştır.

Tablo 4: Öğrenme Modu Puanlarının Normalliğini Denetlemek İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.

Değerler		SD	SK	AD	YG	SD-SK	AD-YG
N		233	233	233	233	233	233
Normal	$\bar{x}$	27,68	31,08	32,48	28,69	3,39	3,78
Parametreler	<i>ss</i>	5,07	4,90	5,55	5,67	8,32	9,78
Kolmogorov-Smirnov Z		0,83	1,17	0,72	0,92	1,006	0,68
	<i>p</i>	0,49	0,12	0,67	0,35	0,26	0,73

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde ölçme aracından elde edilen verilerin araştırma problemleri doğrultusunda analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular kısmı iki ana başlık ve onlarla ilgili alt başlıklar olarak düzenlenmiştir. Birinci başlık altında hem dört hem de dokuz öğrenme stiline göre araştırma sorularıyla ilgili bulgular yorumlanmıştır. İkinci başlık altında ise öğrenme modları ve birleştirilmiş puanlarla ilgili veriler araştırma problemleri esas alınarak yorumlanmıştır. Kültür değişkeniyle ilgili analiz, yöntem kısmında açıklandığı gibi, üç kültür grubunda bulunan 193 katılımcının verilerinin yorumlanmasıyla yapılmış; diğer değişkenler için ise örneklemin tamamı (n=233) kullanılmıştır.

#### 4.1 Öğrenme Stilleri ile İlgili Bulgular

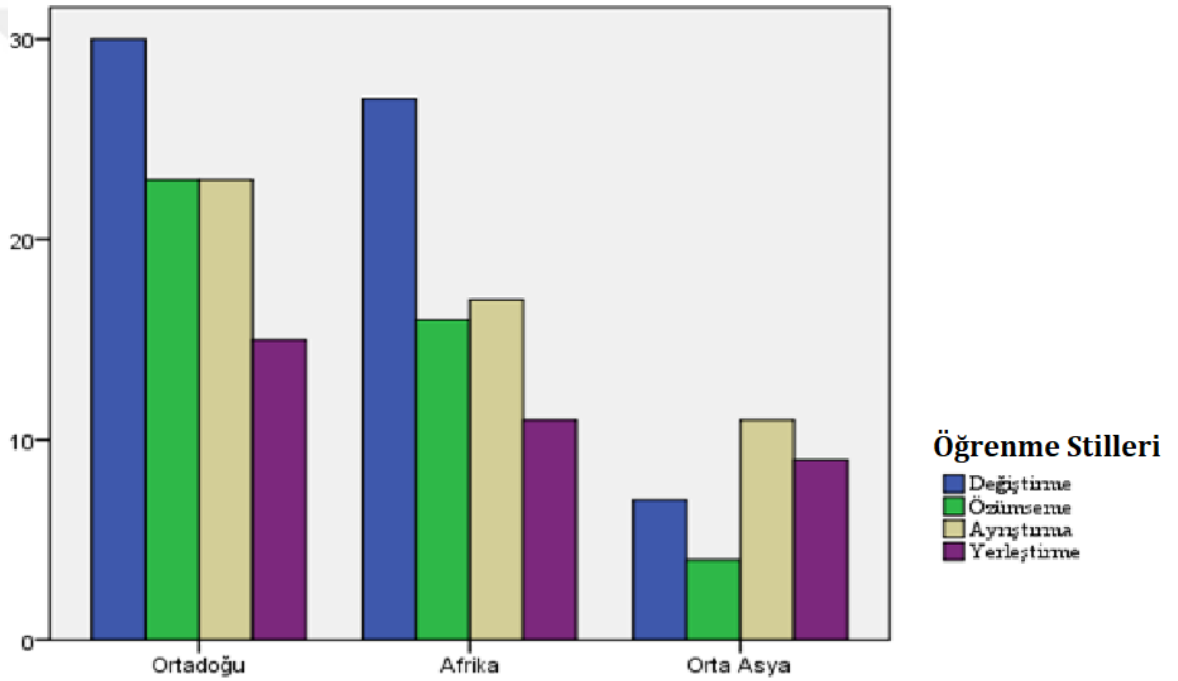
##### 4.1.1 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 5 ve Şekil 6'da görüldüğü gibi, Kolb'ün dört öğrenme stili bütün kültür gruplarında görülmekle birlikte örnekleme alınan 193 öğrencinin baskın öğrenme stillerinin dağılımı sırasıyla değiştirme (n=64, %33), ayrıştırma (n=51, %26), özümseme (n=43, %22) ve yerleştirme (n=35, %18) olarak sıralanmaktadır. Ortadoğu ve Afrika grubunda değiştirme, Orta Asya grubunda ise ayrıştırma ve yerleştirme öğrenme stillerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile Ortadoğu ve Afrika grubunda örneklemin yarıdan fazlası öğrenme stilleri gridinin batısında, Orta Asya grubunda ise örneklemin üçte ikisi öğrenme stili gridinin doğusunda yer almıştır. Bununla birlikte ki kare analizi sonucu dört öğrenme stili esasında öğrenme stilleri ile kültür değişkeni arasında anlamlı ilişki olmadığını açıklamaktadır [ $\chi^2= 6,76$  ve  $p>0,05$ ].

Tablo 5: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün 4 Öğrenme Stilinin Betimsel Analizi

Kültür grubu		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam
Ortadoğu	N	30	23	23	15	91
	%	33	25	25	17	100
Afrika	N	27	16	17	11	72
	%	38	23	24	15	100
Orta Asya	N	7	4	11	9	31
	%	23	13	36	29	100
Toplam	N	64	43	51	35	193
	%	33	22	26	18	100

( $\chi^2= 6,76$ ,  $p = 0,34$ )



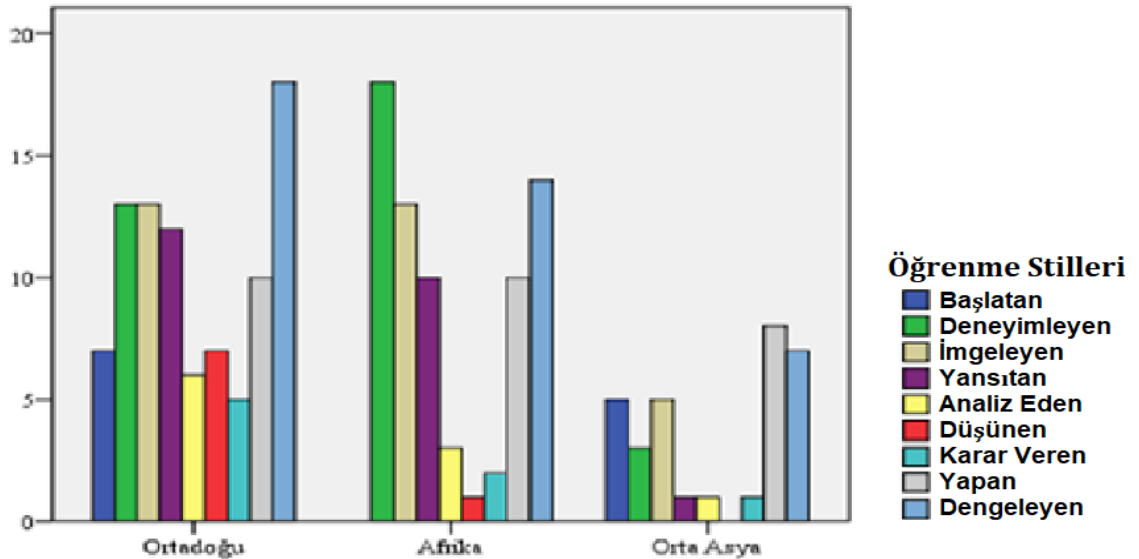
Şekil 7: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı

Kolb'ün 9 öğrenme stilinin dağılımı Tablo 6'da ve Şekil 7'de görülmektedir. Buna göre Ortadoğu grubunda dengeleyen, Afrika grubunda deneyimleyen, Orta Asya grubunda ise yapan ve dengeleyen öğrenme stillerinin öne çıktığı gözlenmektedir. Ortadoğu grubunda analiz eden, Afrika grubunda düşünen; Orta Asya grubunda ise yansıtan, analiz eden ve karar veren öğrenme stillerine sahip öğrenciler daha azdır. Üçüncü grupta düşünen öğrenme stiline sahip öğrenci tespit edilmemiştir. Analizi sonucu bu farklılığın anlamlı olduğunu kanıtlamaktadır [ $\chi^2= 26,911$  ve  $p<0,05$ ].

Tablo 6: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Betimsel Analizi

Kültür grubu		Başlatan	Deneyim-leyen	İmgeleyen	Yansıtan	Analiz eden	Düşünen	Karar veren	Yapan	Dengeleyen	Toplam
Orta Doğu	N	7	13	13	12	6	7	5	10	18	90
	%	8	14	14	13	7	8	6	11	19	100
Afrika	N	0	18	13	10	3	1	2	10	14	71
	%	0	25	18	14	4	1	3	14	19	100
Orta Asya	N	5	3	5	1	1	0	1	8	7	31
	%	16	10	16	3	3	0	3	26	23	100
Toplam	N	12	34	31	23	10	8	8	28	39	193
	%	6	18	16	12	5	4	4	16	20	100

( $\chi^2= 26,911$ ,  $p = 0,04^*$ )



Şekil 8: Kültür Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı

#### 4.1.2 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

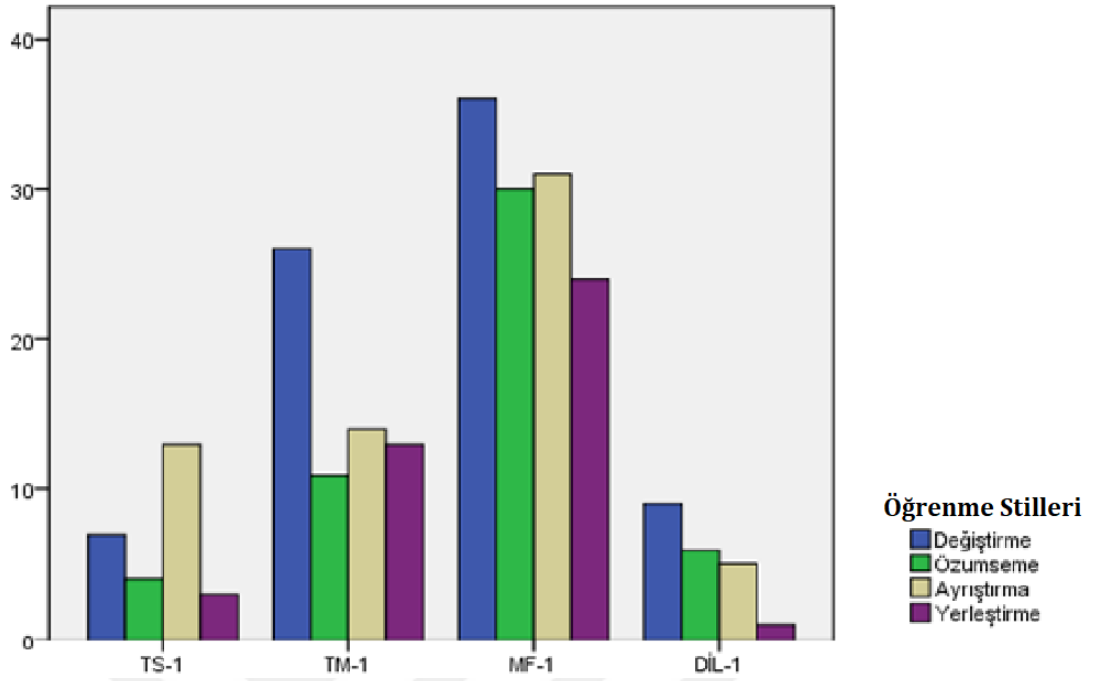
Öğrencilerin bölümlerinde öğrenim görmeleri için esas alınan üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre baskın öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7 ve Şekil 8'de görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin dört öğrenme stili sınıflaması esasında, üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre baskın öğrenme stillerinin dağılımı incelendiğinde, TS puan türündeki öğrencilerin %48'i ayırıştırma öğrenme stiline sahipken, %11 ile en az yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. TM puan türündeki öğrencilerin çoğunluğu %41 ile değiştirme stiline sahipken, en az %17 ile özümseme öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. MF puan türündeki öğrencilerin öğrenme stilleri birbirine yakın olup, sırasıyla %30'u değiştirme, %26'sı ayırıştırma, %25'i özümseme ve %20'si yerleştirme stillerine sahiptirler. Dil puan türünde ise, en çok %43 ile değiştirme ve en az %5 ile yerleştirme öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir (Şekil 8).

Puan türü değişkenine göre ki kare analizi sonucu dört öğrenme stili esas alındığında, öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmektedir [ $\chi^2= 13,124$ ,  $p = 0,157$ ,  $p>0,05$ ].

Tablo 7: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stili Betimsel Analizi

Puan türü		Değiştirme	Özümseme	Ayırıştırma	Yerleştirme	Toplam
TS	N	7	4	13	3	27
	%	26	15	48	11	100
TM	N	26	11	14	13	64
	%	41	17	22	20	100
MF	N	36	30	31	24	121
	%	30	25	26	20	100
DİL	N	9	6	5	1	21
	%	43	29	24	5	100
Toplam	N	78	51	63	41	233
	%	34	22	27	18	100

( $\chi^2= 13,124$ ,  $p = 0,157$ )



Şekil 9: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı

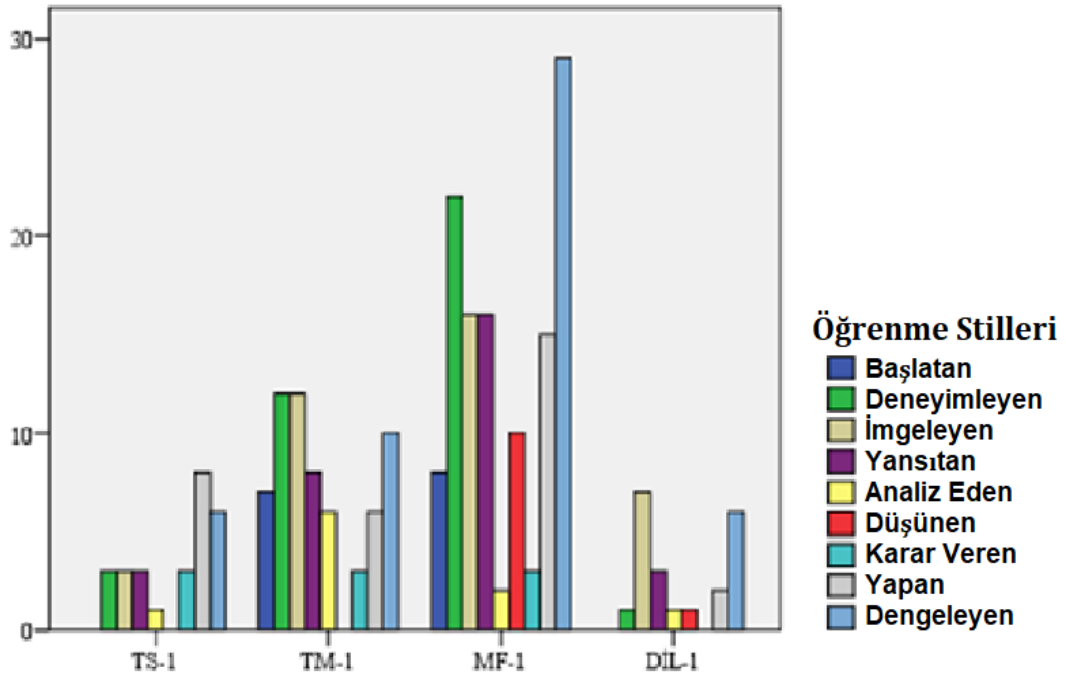
Kolb'ün dokuz öğrenme stili dikkate alındığında (Tablo 8, Şekil 9), TS puan türündeki 27 öğrencinin %30'u yapan öğrenme stiline sahipken, başlatan ve düşünen öğrenme stiline sahip öğrenci olmadığı görülmektedir. TM puan türündeki öğrenciler (n= 64) arasında düşünen öğrenme stili hariç diğer 8 öğrenme stiline sahiptirler. MF puan grubundaki öğrenciler (n=121) arasında 9 öğrenme stili de tespit edilmiştir. Öğrenme stilleri arasında en çok dengeleyen (%24) ve deneyimleyen (%18), en az ise analiz eden (%2) ve karar veren (%3) öğrenme stilleri olduğu anlaşılmaktadır. Dil grubundaki toplam 21 öğrencinin 7 tanesi imgeleyen, 6 tanesi ise dengeleyen öğrenme stiline sahip iken başlatan ve karar veren öğrenme stili dil grubundaki öğrenciler arasında tespit edilmemiştir.

Dört öğrenme stili sınıflamasının aksine, ki kare analizi sonuçları dokuz öğrenme stili esas alındığında öğrencilerin öğrenme stilleri ile puan türü değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu [ $\chi^2= 39,829$ ;  $p<0,05$ ] ifade etmektedir.

Tablo 8: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi

Puan Türü		Başlatan	Deneyim- leyen	İmgele- yen	Yansıtan	Analiz eden	Düşünen	Karar veren	Yapan	Denge- leyen	Toplam
TS	N	0	3	3	3	1	0	3	8	6	27
	%	0	11	11	11	4	0	11	30	22	100
TM	N	7	12	12	8	6	0	3	6	10	64
	%	11	19	19	13	9	0	5	9	16	100
MF	N	8	22	16	16	2	10	3	15	29	121
	%	7	18	13	13	2	8	3	12	24	100
DİL	N	0	1	7	3	1	1	0	2	6	21
	%	0	5	33	14	5	5	0	10	27	100
Toplam	N	15	38	38	30	10	11	9	31	51	233
	%	6	16	16	13	4	5	4	13	22	100

( $\chi^2= 39,829$ ,  $p = 0,02^*$ )



Şekil 10: Puan Türü Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı

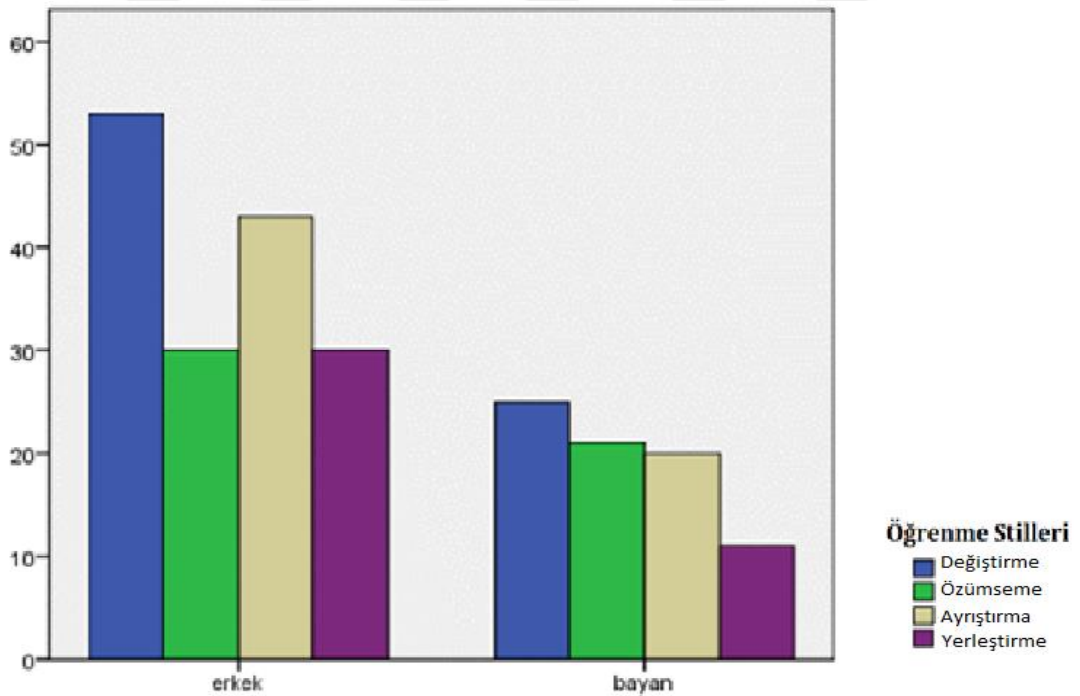
#### 4.1.3 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 9 ve Şekil 10'da görüldüğü gibi, her iki cinsiyet grubunda da 4 öğrenme stili tespit edilmiştir. Her iki grupta da değiştirme öğrenme stili oransal olarak daha fazla görülmekle birlikte, analiz sonucu dört öğrenme stilleri sınıflamasına göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir [ $\chi^2= 2,323$ ;  $p>0,05$ ].

Tablo 9: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Betimsel Analizi

Cinsiyet		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam
Erkek	N	53	30	43	30	156
	%	34	19	28	19	100
Kız	N	25	21	20	11	77
	%	33	27	26	14	100
Toplam	N	78	51	63	41	233
	%	34	22	27	18	100

( $\chi^2= 2,323$ ,  $p = 0,51$ )



Şekil 11: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı

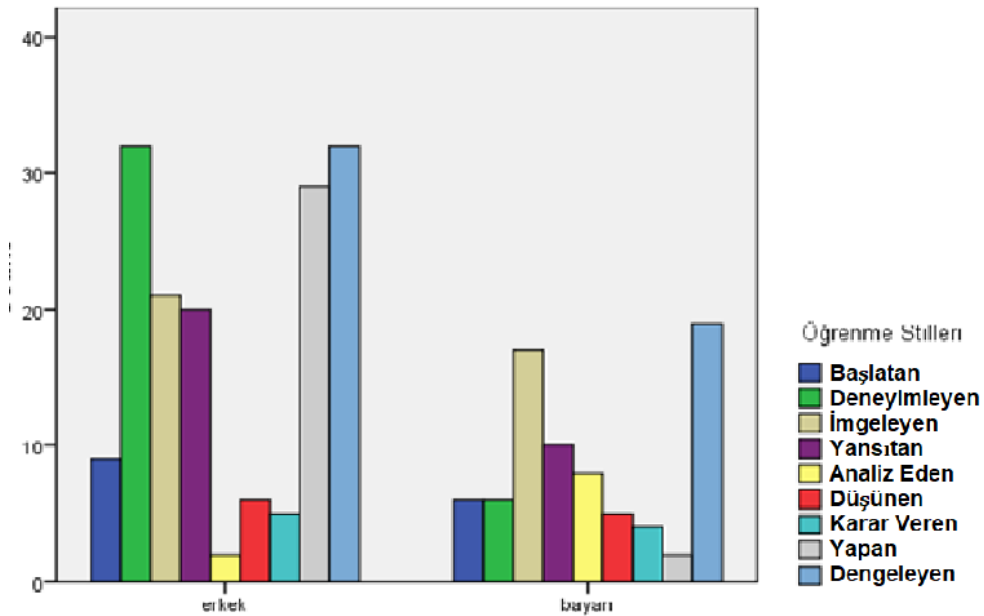


Cinsiyet değişkenine göre Kolb'ün dokuz öğrenme stilleri incelendiğinde (Tablo 10, Şekil 11); erkek öğrenciler (n=156) arasında en çok deneyimleyen (%21) ve dengeleyen (%21); en az ise analiz eden (%1), karar veren (%3) ve düşünen (%4) öğrenme stilleri tespit edilmiştir. Kadın öğrenciler arasında en çok dengeleyen (%25) ve imgeleyen (%22) öğrenme stilleri, en az ise yapan (%3) öğrenme stili tespit edilmiştir. Analiz sonucu dokuz öğrenme stilleri sınıflamasına göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir [ $\chi^2= 30,302$  ve  $p<0,05$ ].

Tablo 10: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi

Cinsiyet		Başlatan	Deneyim-leyen	İmgele-yen	Yansıtan	Analiz eden	Düşünen	Karar veren	Yapan	Dengele-yen	Toplam
Erkek	N	9	32	21	20	2	6	5	29	32	156
	%	6	21	14	13	1	4	3	19	21	100
Kadın	N	6	6	17	10	8	5	4	2	19	77
	%	8	8	22	13	10	7	5	3	25	100
Toplam	N	15	38	38	30	10	11	9	31	51	233
	%	6	16	16	13	4	5	4	13	22	100

( $\chi^2= 29,366$ ;  $p = 0,00^*$ )



Şekil 12: Cinsiyet Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı

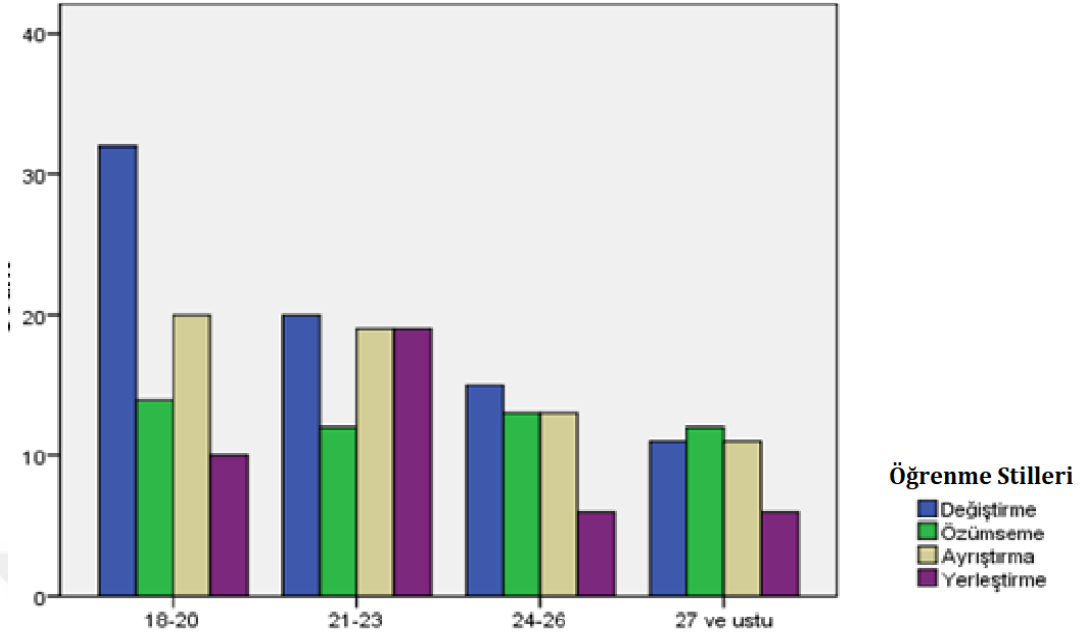
#### 4.1.4 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Dört öğrenme stilinin yaş gruplarına dağılımı Tablo 11 ve Şekil 12’de verilmiştir. Buna göre, 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin %42’sinin değiştirme, %26’sının ayırıştırma, %18’inin özümseme ve %13’ünün yerleştirme stillerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. 21-23 yaş grubundaki öğrencilerin %29’u değiştirme, %27’si ayırıştırma, %27’si yerleştirme ve %17’si özümseme stillerini kullanmışlardır. 24-36 yaş grubundaki öğrencilerin %32’si değiştirme, %28’i ayırıştırma, %28’i özümseme ve %13’ünün yerleştirme stillerine sahiptirler. 27 yaş ve üstündeki öğrencilerin %30’unun özümseme, %28’inin ayırıştırma, %28’inin değiştirme ve %15’inin yerleştirme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Yaş grubu değişkeniyle ilgili ki-kare sonuçları öğrencilerin dört öğrenme stillerine göre yaş grupları değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $\chi^2= 10,987$ ,  $p = 0,277$ ,  $p>0,05$ ] ifade etmektedir.

Tablo 11: Yaş Gruplarına Göre Kolb’ün Dört Öğrenme Stili Betimsel Analizi

Yaş grupları		Değiştirme	Özümseme	Ayırıştırma	Yerleştirme	Toplam
18-20	N	32	14	20	10	76
	%	42	18	26	13	100
21-23	N	20	12	19	19	70
	%	29	17	27	27	100
24-26	N	15	13	13	6	47
	%	32	28	28	13	100
27+	N	11	12	11	6	40
	%	28	30	28	15	100
Toplam	N	78	51	63	41	233
	%	34	22	27	18	100

( $\chi^2= 10,987$ ,  $p = 0,277$ )



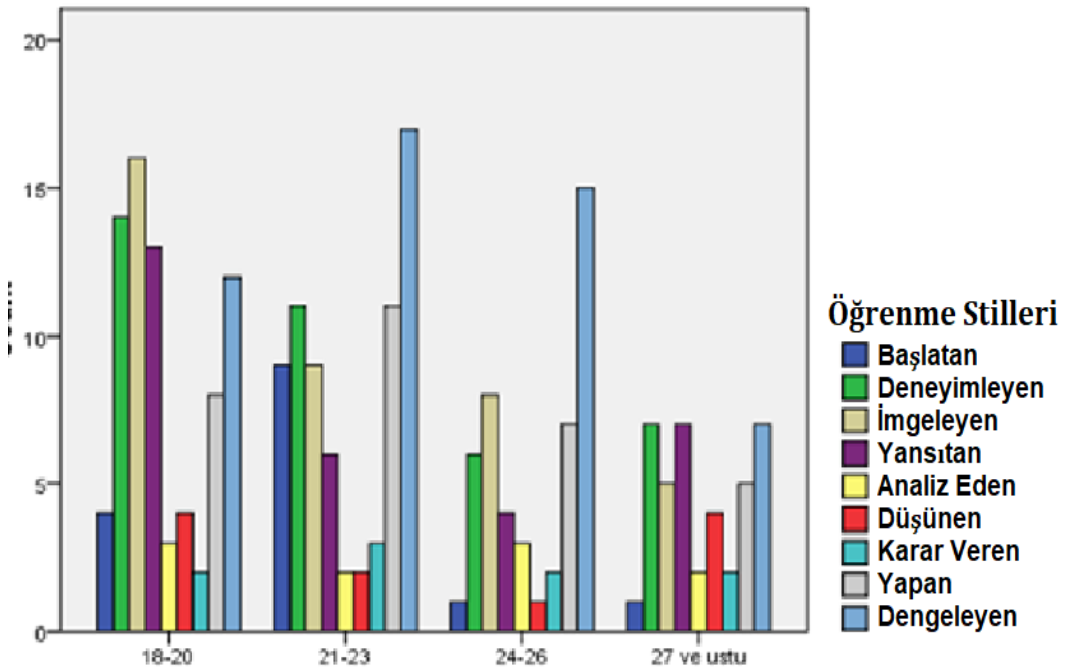
Şekil 13: Yaş Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı

Dokuz öğrenme stilinin yaş gruplarına dağılımı Tablo 12 ve Şekil 13'de verilmiştir. Buna göre, 18-20 yaş aralığındaki öğrencilerin en çok imgeleyen, deneyimleyen, yansıtıcı ve dengeleyen stillerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. 21-23 ve 24-26 yaş aralığındaki öğrencilerde ise dengeleyen stilinin daha baskın olduğu görülmüştür. 27 yaş ve üstündeki öğrencilerin en çok sahip oldukları öğrenme stilleri ise dengeleyen, yansıtıcı ve deneyimleyen stilleridir. Yaş grubu değişkeniyle ilgili ki-kare sonuçları öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş grupları değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını [ $\chi^2=22,736$ ,  $p = 0,54$ ,  $p>0,05$ ] ifade etmiştir.

Tablo 12: Yaş Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi

Yaş grupları		Başlatan	Deneyim-leyen	İmgele-yen	Yansıtan	Analiz eden	Düşünen	Karar veren	Yapan	Dengele-yen	Toplam
18-20	N	4	14	16	13	3	4	2	8	12	76
	%	5	18	21	17	4	5	3	11	16	100
21-23	N	9	11	9	6	2	2	3	11	17	70
	%	13	16	13	7	3	3	4	16	24	100
24-26	N	1	6	8	4	3	1	2	7	15	47
	%	2	13	17	9	6	2	4	15	32	100
27 +	N	1	7	5	7	2	4	2	5	7	40
	%	3	18	13	18	5	10	5	13	18	100
Toplam	N	15	38	38	30	10	11	9	31	51	233
	%	6	16	16	13	4	5	4	13	22	100

( $\chi^2= 22,736, p = 0,54$ )



Şekil 14: Yaş Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı

#### 4.1.5 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

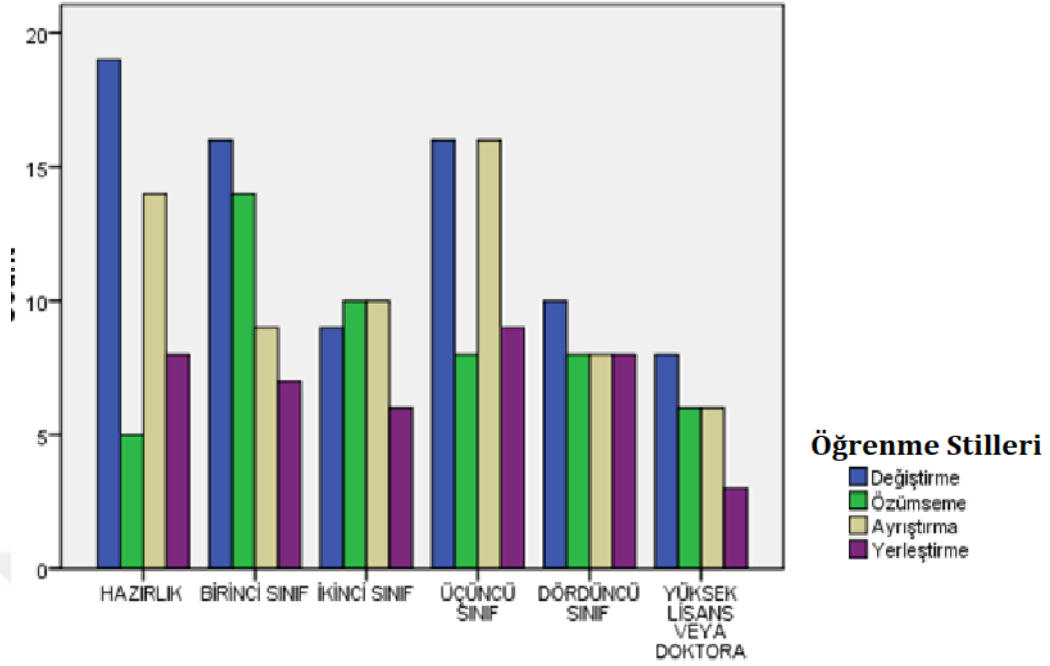
Dört öğrenme stilleri ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğunun değiştirme (%41) ve ayrıştırma (%30) öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Birinci sınıflarda en çok değiştirme (%35) ve özümseme (%30), ikinci sınıflarda en çok özümseme (%29), ayrıştırma (%29), değiştirme (%26), üçüncü sınıflarda değiştirme (%38) ve ayrıştırma (%33), dördüncü sınıflarda ise en yüksek değiştirme (%29) görülürken diğer öğrenme stillerinin eşit düzeyde (%24) dağıldığı görülmektedir (Tablo 13 ve Şekil 15).

Dört öğrenme stiline göre sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili ki-kare sonuçları anlamlı bir ilişki olmadığını açıklamaktadır [ $\chi^2 = 10,437$ ;  $p = 0,79$ ,  $p > 0,05$ ].

Tablo 13: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stili Betimsel Analizi

Sınıf Düzeyi		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam
Hazırlık Sınıfı	N	19	5	14	8	46
	%	41	11	30	17	100
Birinci Sınıf	N	16	14	9	7	46
	%	35	30	20	15	100
İkinci Sınıf	N	9	10	10	6	35
	%	26	29	29	17	100
Üçüncü Sınıf	N	16	8	16	9	49
	%	33	16	33	18	100
Dördüncü Sınıf	N	10	8	8	8	34
	%	29	24	24	24	100
Lisans Üstü	N	8	6	6	3	23
	%	35	26	26	13	100
Toplam	N	78	51	63	41	233
	%	34	22	27	18	100

( $\chi^2 = 10,437$ ;  $p = 0,79$ )



Şekil 15: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dört Öğrenme Stilinin Dağılımı

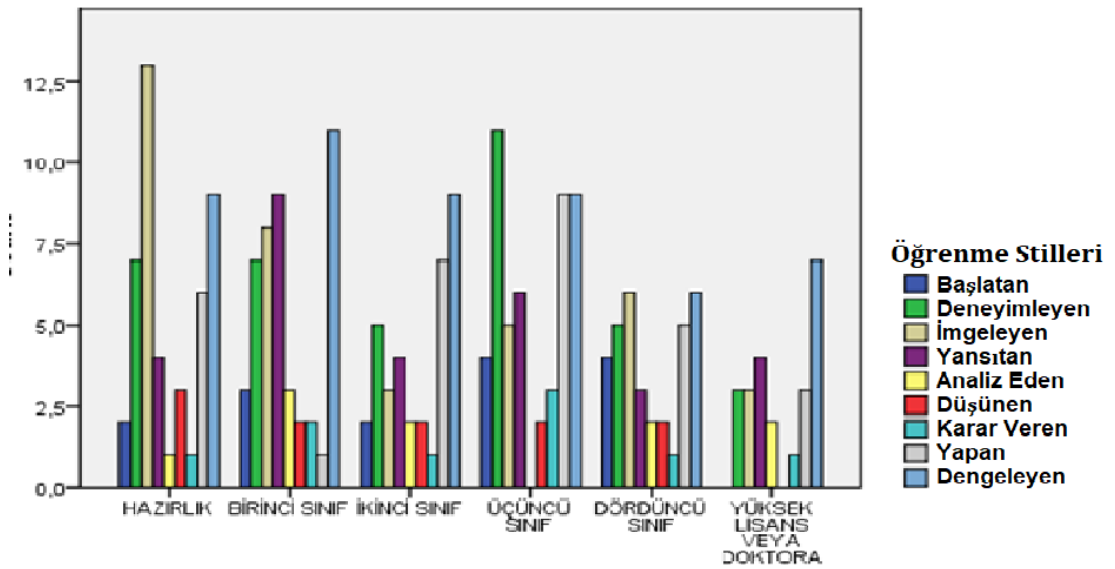
Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre Kolb'ün dokuz öğrenme stilleri incelendiğinde hazırlık sınıfındaki öğrencilerin en çok imgeleyen, birinci sınıftaki öğrencilerin en çok dengeleyen ve yansıtan, ikinci sınıftaki öğrencilerin en çok dengeleyen ve yapan, üçüncü sınıftaki öğrencilerin en çok deneyimleyen, yapan ve dengeleyen, dördüncü sınıftaki öğrencilerin en çok dengeleyen, imgeleyen, deneyimleyen ve yapan, lisans üstü öğrencilerinin ise en çok dengeleyen stile sahip oldukları görülmektedir (Tablo 14; Şekil 16).

Dokuz öğrenme stiline göre, sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili ki-kare sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır [ $\chi^2= 30,350$ ,  $p = 0,86$ ,  $p>0,05$ ].

Tablo 14: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stili Betimsel Analizi

Sınıf Düzeyi		Başlatan	Deneyimleyen	İmgeleyen	Yansıtan	Analiz eden	Düşünen	Karar veren	Yapan	Dengeleyen	Toplam
Hazırlık Sınıfı	N	2	7	13	4	1	3	1	6	9	46
	%	4	15	28	9	2	7	2	13	20	100
Birinci Sınıf	N	3	7	8	9	3	2	2	1	11	46
	%	7	15	17	20	7	4	4	2	24	100
İkinci Sınıf	N	2	5	3	4	2	2	1	7	9	35
	%	6	14	7	11	6	6	3	20	26	100
Üçüncü Sınıf	N	4	11	5	6	0	2	3	9	9	49
	%	8	22	10	12	0	4	6	18	18	100
Dördüncü Sınıf	N	4	5	6	3	2	2	1	5	6	34
	%	12	15	18	9	6	6	3	15	18	100
Lisans Üstü	N	0	3	3	4	2	0	1	3	7	23
	%	,0	13	13	17	9	,0	4	13	30	100
Toplam	N	15	38	38	30	10	11	9	31	51	233
	%	6	16	16	13	4	5	4	13	22	100

( $\chi^2 = 30,350, p = 0,86$ )



Şekil 16: Sınıf Düzeyi Gruplarına Göre Kolb'ün Dokuz Öğrenme Stilinin Dağılımı

## 4.2 Öğrenme Modları ile İlgili Bulgular

Kolb Deneyimsel Öğrenme kuramına göre öğrenirken bilgiyi ya somut ya da soyut olarak algılarız. Algılanan bilgiyi ise ya yansıtarak ya da aktif deneyim yoluyla işleriz. Kolb'ün öğrenme stili envanterindeki her bir tamamlamalı ifade bu öğrenme modlarından biri ile ilişkilidir ve her biri ağırlıklı olarak işaretlenir. Bunlar hesaplanarak somut deneyim (SD), soyut kavramsallaştırma (SK), aktif deneyim (AD) ve yansıtıcı gözlem (YG) puanları ile SK-SD ve AD-YG puanları hesaplanır. Bu bölümde öğrenme modları ile kültür değişkeni, puan türü, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### 4.2.1 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kültür gruplarıyla ilgili Tablo 15'deki ANOVA sonuçlarından da anlaşıldığı gibi, en yüksek SD puanı Afrika grubunda ( $\bar{x} = 28,76$ ), en düşük SD puanı ise Ortadoğu grubunda ( $\bar{x} = 26,65$ ) olup Scheffe analizi sonuçları bu farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulmuştur ( $F=0,65$  ve  $p < 0,05$ ).

Tablo 15: Somut Deneyim (SD) Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
SD	Ortadoğu	91	26,75	5,28	G. Arası	161,7	2	80,8		
	Afrika	71	28,76	5,08	G. içi	4918,8	190	25,8	3,12	0,04*
	Orta Asya	31	27,64	4,44	Toplam	5080,6	192			
	Toplam	193	27,64	5,14						

SK puanlarıyla ilgili ortalamalar Ortadoğu ( $\bar{x} = 31,55$ ), Orta Asya ( $\bar{x} = 30,68$ ) ve Afrika ( $\bar{x} = 30,65$ ) şeklinde sıralanmakta olup birbirine yakın değerlerdedir (Tablo 16). Analiz sonuçları SK moduyla ilgili puanlarda kültür grupları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $F = 0,76$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 16: Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
SK	Ortadoğu	91	31,55	4,89	G. Arası	38,3	2	19,1		
	Afrika	71	30,65	5,23	G. içi	4791,4	190	25,2	,76	0,47
	Orta Asya	31	30,68	4,88	Toplam	4829,8	192			
	Toplam	193	31,08	5,02						



Bilgiyi işleme modlarından biri olan AD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçları Tablo 17’de görülmektedir. AD puan ortalaması en yüksek grup olan Orta Asya grubu ( $\bar{x}=34,68$ ) ile en düşük olan Afrika grubu ( $\bar{x}=31,25$ ) arasındaki farklılığı analiz sonuçları anlamlı bulmuştur ( $F=4,32$  ve  $p<0,05$ ).

Tablo 17: Aktif Deneyim (AD) Puanlarının Coğrafi Kültür Bölgeleri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
AD	O. Doğu	91	32,89	5,78	G. Arası	270,04	2	135,0		
	Afrika	71	31,25	5,40	G. içi	5937,1	190	31,2	4,32	0,01*
	Orta Asya	31	34,68	5,41	Toplam	6207,1	192			
	Toplam	193	32,58	5,69						

Bilgiyi işlemenin diğer modu olan YG puanlarıyla ilgili ortalamaların Afrika grubunda ( $\bar{x}=29,35$ ) en yüksek, Orta Asya grubunda ( $\bar{x}=26,96$ ) en düşük olarak tespit edilmiş ve ANOVA sonuçları (Tablo 18), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir ( $F=1,82$  ve  $p>0,05$ ).

Tablo 18: Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının Coğrafi Kültür Bölgeleri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
YG	O. Doğu	91	28,71	5,60	G. Arası	123,04	2	61,52		
	Afrika	71	29,35	5,89	G. içi	6431,74	190	33,85	1,82	0,17
	Orta Asya	31	26,96	6,24	Toplam	6554,78	192			
	Toplam	193	28,66	5,84						

#### 4.2.2 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kolb’ün Deneyimsel Öğrenme Kuramı’nda açıkladığı ve bilgiyi algılama modlarından biri olan SD modu puanlarının üniversiteye giriş puan türü değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 20’de görülmektedir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün puan türleriyle ilgili SD puanı ortalamaları ( $\bar{x}=27,68$ ) en düşük TS puan türünde ( $\bar{x}=27,07$ ), en yüksek ise TM puan türünde ( $\bar{x}=28,39$ ) olup bütün puan türlerinde birbirine yakın değerlerdedir. Bu nedenle SD modu puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarında üniversiteye giriş puan türü değişkeniyle ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $F=0,65$  ve  $p>0,05$ ).

Tablo 19: Puan Türü Değişkenine Göre Somut Deneyim (SD) Puanlarının ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
SD	TS	27	27,07	3,93	G. Arası	50,75	33	16,91	0,65	0,58
	TM	64	28,39	5,21						
	MF	121	27,53	5,16	G. İçi	5917,7	229	25,84		
	DİL	21	27,14	5,49						
	Total	233	27,68	5,07						

Bilgiyi algılamının diğer modu olan SK moduyla ilgili puanların ortalamaları 4,9 olup en yüksek ortalamaya sahip puan türü grubunun MF ( $\bar{x}=5,06$ ) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla TM ( $\bar{x}=4,85$ ), TS ( $\bar{x}=4,30$ ) ve Dil ( $\bar{x}=4,18$ ) puan türü grupları takip etmektedir. Tablo 20'den de anlaşıldığı gibi, bilgiyi algılamının SK modunda ANOVA sonuçları üniversiteye giriş puan türü değişkeniyle ilgili anlamlı farklılık olmadığını ifade etmektedir ( $F=2,44$  ve  $p>0,05$ ).

Tablo 20: Puan Türü Değişkenine Göre Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
SK	TS	27	4,30	,82	G. Arası	172,56	3	57,52	2,44	0,06
	TM	64	4,85	,60						
	MF	121	5,06	,46	G. İçi	5398,89	229	23,57		
	DİL	21	4,18	,91						
	Total	233	4,90	,32						

Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Kuramı'na göre algılanan bilgiyi işleme ya yansıtıcı gözlem (YG) ya da aktif deneyim (AD) yoluyla olur. Buna göre bilgiyi işlemenin AD modundaki puanların üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 21'de görülmektedir. AD moduyla ilgili puanların ortalaması 5,55 olup, puan türü gruplarına göre ortalama puanlar 5,93 (Dil grubu) ile 4,93 (TM grubu) arasında değişmektedir. Bununla birlikte ANOVA analizi, AD modundaki puan türü değişkeniyle ilgili ortalamalarda anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $F=1,61$  ve  $p>0,05$ ).

Tablo 21: Puan Türü Değişkenine Göre Aktif Deneyim (AD) Puanlarının ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
AD	TS	27	5,70	1,09	G. Arası	148,25	3	49,41	1,61	0,18
	TM	64	4,93	,616						
	MF	121	5,71	,519	G. İçi	7001,96	229	30,57		
	DİL	21	5,93	1,29						
	Total	233	5,55	,363	Toplam	7150,22	232			

Bilgiyi işlemenin diğer modu olan YG puanlarının ortalaması ise 5,67 olup en düşük ortalama dil grubunda ( $\bar{x}=5,67$ ), en yüksek ortalama ise TS grubunda ( $\bar{x}=6,29$ ) tespit edilmiştir. Analiz sonucu YG modu puanı ortalamalarında puan türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ( $F=2,93$  ve  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Post Hoc Scheffe analizi sonuçları, farklılığın TS ve Dil grubu arasında olduğunu açıklamaktadır (Tablo 22).

Tablo 22: Puan Türü Değişkenine Göre Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
YG	TS	27	6,29	1,21	G. Arası	275,9	3	91,9	2,93	0,03*
	TM	64	5,61	,70						
	MF	121	5,48	,49	G. İçi	7184,9	229	31,3		
	DİL	21	5,26	1,14						
	Total	233	5,67	,37	Toplam	7460,9	232			

#### 4.2.3 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

SD, SK, AD, YG puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 23). Bu analizin bilgiyi algılamayla ilgili SD modu puanlarıyla ilgili sonuçlar, erkek ( $n=156$  ve  $\bar{x}=27,66$ ) ve kız ( $n=77$  ve  $\bar{x}=27,72$ ) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmektedir ( $t_{(231)}=,09$  ve  $p>0,05$ ).

Bilgiyi algılamamanın diğer modu olan SK ortalamalarında ise erkek ( $\bar{x}=30,67$ ) ve kız ( $\bar{x}=31,91$ ) öğrencilerin ortalamaları arasında yaklaşık bir puanlık fark olmasına rağmen analiz sonuçları bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığını göstermektedir ( $t_{(231)}=1,82$  ve  $p>0,05$ ).

Bilgiyi işleme modlarından AD puanı ortalamalarındaki erkekler ( $\bar{x}=33,27$ ) ve kızlar ( $\bar{x}=30,89$ ) arasında bulunan yaklaşık 3 puanlık erkekler lehine fark, t testi analizine göre istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür ( $t_{(231)} = 3,13$  ve  $p < 0,05$ ). Buna karşılık bilgiyi işlemenin diğer modu olan YG puanlarında, erkekler ( $\bar{x}=28,33$ ) ve kızlar ( $\bar{x}=29,44$ ) arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(231)} = 1,40$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 23: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t	t Testi	
							Sd	p
SD	Erkek	156	27,66	4,70	0,37	-,09	231	0,92
	Kız	77	27,72	5,78	0,65			
SK	Erkek	156	30,67	4,69	0,37	-1,82	231	0,07
	Kız	77	31,91	5,22	0,59			
AD	Erkek	156	33,27	5,43	0,43	3,13	231	0,00*
	Kız	77	30,89	5,48	0,62			
YG	Erkek	156	28,33	5,60	0,44	-1,40	231	0,16
	Kız	77	29,44	5,77	0,65			

#### 4.2.4 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

SD puanlarıyla ilgili ortalamalar 18-20 yaş ( $\bar{x}=28,25$ ), 21-23 yaş ( $\bar{x}=28,22$ ), 24-26 yaş ( $\bar{x}=26,65$ ) ve 27 yaş ve üstü ( $\bar{x}=26,85$ ) şeklinde sıralanmaktadır (Tablo 24). Analiz sonuçları SD moduyla ilgili puanlarda yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $F=1,59$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 24: Somut Deneyim (SD) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
SD	18-20	76	28,25	5,54	G.Arası	122,2	3	40,75	1,59	0,19
	21-23	70	28,22	4,69						
	24-26	47	26,65	4,75	G.İçi	5846,2	229	25,52		
	27+	40	26,85	5,02						
	Toplam	233	27,68	5,07	Toplam	5968,4	232			

SK puanlarıyla ilgili ortalamalar 18-20 yaş ( $\bar{x}=30,72$ ), 21-23 yaş ( $\bar{x}=30,50$ ), 24-26 yaş ( $\bar{x}=31,96$ ) ve 27 yaş ve üstü ( $\bar{x}=31,75$ ) şeklinde sıralanmaktadır (Tablo 25). Analiz sonuçları SK moduyla ilgili puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $F=1,22$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 25: Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$	
SK	18-20	76	30,72	5,12	G.Arası	87,3	3	29,1	1,22	0,31
	21-23	70	30,50	4,83						
	24-26	47	31,96	4,93	G.İçi	5484,1	229	23,9		
	27+	40	31,75	4,51						
Toplam	233	31,08	4,90	Toplam	5571,4	232				

Bilgiyi işlemenin AD modundaki puanların üniversiteye yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 26'da görülmektedir. AD moduyla ilgili puanların ortalaması 32,49 olup, yaş gruplarına göre ortalama puanlar 31,54 (18-20 yaş) ile 33,43 (21-23 yaş), 32,79 (24-26 yaş), 32,00 (27 yaş ve üzeri) arasında değişmektedir. Bununla birlikte ANOVA analizi, AD modundaki yaş değişkeniyle ilgili ortalamalarda anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ( $F=1,48$  ve  $p> 0,05$ ).

Tablo 26: Aktif Deneyim (AD) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$	
AD	18-20	76	31,54	6,13	G.Arası	135,93	3	45,31	1,48	0,22
	21-23	70	33,43	5,54						
	24-26	47	32,79	4,60	G.İçi	7014,29	229	30,63		
	27+	40	32,00	5,33						
Toplam	233	32,49	5,55	Toplam	7150,22	232				

Bilgiyi işlemenin diğer modu olan YG puanlarının ortalaması ise 28,69 olup en düşük ortalama 21-23 yaş grubunda ( $\bar{x}= 27,77$ ), en yüksek ortalama ise 18-20 yaş grubunda ( $\bar{x}= 29,46$ ) tespit edilmiştir (Tablo 22). Analiz sonucu YG modu puanı ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $F= 1,18$  ve  $p<0,05$ ).

Tablo 27: Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$	
YG	18-20	76	29,46	5,39	G.Arası	113,63	3	37,88	1,18	0,32
	21-23	70	27,77	6,43						
	24-26	47	28,49	5,43	G.İçi	7347,34	229	32,08		
	27+	40	29,13	4,93						
Toplam	233	28,69	5,67	Toplam	7460,97	232				

#### 4.2.5 Çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modu puanları sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi algılama modlarından biri olan SD modu puanlarının sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 28’de ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, SD puanı ortalamaları ( $\bar{x}=27,68$ ) en düşük 2.sınıf düzeyinde ( $\bar{x}=25,68$ ), en yüksek ise hazırlık sınıfı düzeyindedir ( $\bar{x}=28,80$ ). SD modu puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $F=1,93$  ve  $p>0,05$ ).

Tablo 28: Somut Deneyim (SD) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
SD	0	46	28,80	5,24	G. Arası	243,36	5	48,67	1,93	,09
	1	46	28,15	5,94						
	2	35	25,68	4,03						
	3	49	28,26	5,30	G. İçi	5725,13	227	25,22		
	4	34	27,00	4,61	Toplam	5968,49	232			
	5	23	27,30	3,62						
	T	233	27,68	5,07						

SK modu puanlarının sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 29’da ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, SK puanı ortalamaları ( $\bar{x}=31,08$ ) en düşük hazırlık sınıfı düzeyinde ( $\bar{x}=30,32$ ), en yüksek ise lisans üstü sınıfı düzeyindedir ( $\bar{x}=31,73$ ). SK modu puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $F=0,49$  ve  $p>0,05$ ).

Tablo 29: Soyut Kavramsallaştırma (SK) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
SK	0	46	30,32	4,73	G. Arası	60,41	5	12,08	0,49	,77
	1	46	31,63	4,74						
	2	35	31,20	5,12						
	3	49	30,69	4,91	G. İçi	5511,03	227	24,27		
	4	34	31,35	4,85	Toplam	5571,45	232			
	5	23	31,73	5,46						
	T	233	31,08	4,90						

Bilgiyi işlemenin AD modundaki puanların üniversiteye sınıf düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 30’da ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, AD puanı ortalamaları ( $\bar{x}= 32,48$ ) en düşük 1.sınıf düzeyinde ( $\bar{x} =30,86$ ), en yüksek ise 3. sınıf düzeyindedir ( $\bar{x}= 33,97$ ). AD modu puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $F=2,23$ ,  $p= 0,05$  ve  $p\leq 0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Post Hoc Scheffe analizi sonuçları, farklılığın 1.sınıflar ve 3. sınıflar arasında olduğunu açıklamaktadır (Tablo 30).

Tablo 30: Aktif Deneyim (AD) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
AD	0	46	31,86	5,76	G.A.	335,62	5	67,12	2,23	,05*
	1	46	30,86	5,19						
	2	35	33,97	5,51						
	3	49	33,55	5,07	G.İ.	6814,59	227	30,02		
	4	34	33,35	6,08	T.	7150,22	232			
	5	23	31,17	5,29						
	T	233	32,48	5,55						

Bilgiyi işlemenin YG modundaki puanların üniversiteye sınıf düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 31’de ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, YG puanı ortalamaları ( $\bar{x}= 28,69$ ) en düşük 3.sınıf düzeyinde ( $\bar{x} =27,38$ ), en yüksek ise lisans üstü düzeyinde ( $\bar{x}= 29,69$ ) olduğu görülmüştür. YG modu puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F=0,85$  ve  $p> 0,05$ ).

Tablo 31: Yansıtıcı Gözlem (YG) Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var.K	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
YG	0	46	29,02	6,05	G.A.	137,77	5	27,55	,85	,51
	1	46	29,23	5,49						
	2	35	29,14	5,03						
	3	49	27,38	5,64	G.İ.	7323,19	227	32,26		
	4	34	28,29	5,27	T.	7460,97	232			
	5	23	29,69	6,77						
	T	233	28,69	5,67						

### 4.3 Bilgiyi Algılama Boyutuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde, bilgiyi algılama boyutunun (SK-SD), puanlarının coğrafi kültür bölgeleri değişkeni, puan türü değişkeni, cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni ve sınıf düzeyi değişkeni ile aralarındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

#### 4.3.1 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile kültür grubu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi algılama boyutu olan SK-SD puanlarının kültür grubu değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 32’de ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün gruplar ile ilgili SK-SD puanı ortalamaları ( $\bar{x}$ = 4,44) en düşük Afrika grubunda ( $\bar{x}$  =1,89), en yüksek ise Orta Doğu grubundadır ( $\bar{x}$ = 4,80). SK-SD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında kültür grubu değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık yoktur ( $F=2,47$  ve  $p> 0,05$ ).

Tablo 32: Bilgiyi Algılama Boyutu Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
SK-SD	O. Doğu	91	4,80	8,66	G.Arası	346,0	2	173	2,47	,09
	Afrika	71	1,89	8,34	G. içi	132,5	190	69,9		
	Orta Asya	31	3,00	7,45	Toplam	13633,5	192			
	Toplam	193	3,44	8,43						

#### 4.3.2 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi algılama boyutu olan SK-SD puanlarının puan türü değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 33’de ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün gruplar ile ilgili SK-SD puanı ortalamaları ( $\bar{x}$ = 8,32) en düşük TS puan türünde ( $\bar{x}$  =6,20), en yüksek ise TM puan türündedir ( $\bar{x}$ = 8,94). SK-SD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında puan türü değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=1,57$  ve  $p> 0,05$ ).



Tablo 33: Bilgiyi Algılama Boyutu Puanlarının Puan Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
TS	6,37	6,20	1,19	G.	324,89	3	108,29	1,57	0,19
SK-SD TM	2,29	8,94	1,11	Arası					
MF	3,23	8,44	,76	G.İ ç	15770,98	229	68,86		
DİL	3,90	7,67	1,67						
Total	3,39	8,32	,54	Toplam	16095,88	232			

#### 4.3.3 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

SK-SD boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 34). Bu analizin bilgiyi algılama modu puanlarıyla ilgili sonuçları, erkek ( $n=156$  ve  $\bar{x}= 3,01$ ) ve kadın ( $n=77$  ve  $\bar{x}= 4,18$ ) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmektedir ( $t_{(231)} = 1,008 - 0,93$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 34: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_{\bar{x}}$	$t$ Testi		
						$t$	$Sd$	$p$
SK-SD	Erkek	156	3,01	7,67	0,61	1,008	231	0,31
	Kadın	77	4,18	9,52	1,08	,93		

#### 4.3.4 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi algılama boyutu olan SK-SD puanlarının yaş değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 35’de ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün gruplar ile ilgili SK-SD puanı ortalamaları ( $\bar{x}= 3,39$ ) en düşük 21-23 yaş ( $\bar{x}=2,27$ ), en yüksek ise 24-26 yaş ( $\bar{x}= 5,29$ ) aralığında görülmektedir. SK-SD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında yaş değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $F=2,01$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 35: Bilgiyi Algılama Boyutunun (SK-SD) Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$	
18-20	76	2,47	8,84	G. Arası	413,65	3	137,88	2,01	0,11	
21-23	70	2,27	7,72							
SK-SD 24-26	47	5,29	8,20	G. İçi	15682,22	229	68,48	2,01	0,11	
27+	40	4,90	8,17							
Toplam	233	3,39	8,32	Toplam	16095,87	232				

#### 4.3.5 Bilgiyi algılama (SK-SD) boyutu puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi algılama boyutu olan SK-SD puanlarının sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 36'de belirtilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün gruplar ile ilgili SK-SD puanı ortalamaları ( $\bar{x} = 3,39$ ) en düşük hazırlık sınıfı ( $\bar{x} = 1,52$ ), en yüksek ise 2.sınıf ( $\bar{x} = 5,51$ ) düzeyindedir. SK-SD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık yoktur ( $F=1,21$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 36: Bilgiyi Algılama Boyutunun (SK-SD) Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var.K	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$	
0	46	1,52	8,26	G. Arası	420,76	5	84,15	1,21	,30	
1	46	3,47	9,14							
SK-SD 2	35	5,51	7,77	G. İçi	15675,11	227	69,05	1,21	,30	
3	49	2,42	8,39							
4	34	4,35	8,20	Toplam	16095,88	232				
5	23	4,43	7,33							
T	233	3,39	8,32							

#### 4.4 Bilgiyi İşleme Boyutuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde, bilgiyi işleme boyutunun (AD-YG), puanlarının coğrafi kültür bölgeleri değişkeni, puan türü değişkeni, cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni ve sınıf düzeyi değişkeni ile aralarındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

#### 4.4.1 Bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile kültür grubu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi işleme boyutu olan AD-YG puanlarının kültür grubu değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 37’de verilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün gruplar ile ilgili AD-YG puanı ortalamalarının ( $\bar{x}$  = 3,91) en düşük Afrika grubunda ( $\bar{x}$  =1,90), en yüksek ise Orta Asya grubunda ( $\bar{x}$  = 7,71) olduğu saptanmıştır. AD-YG puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında kültür grubu değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=3,78$ ,  $p= 0,03$  ve  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Post Hoc Scheffe analizi sonuçları, farklılığın Orta Asya ve Afrika grubu arasında olduğunu açıklamaktadır (Tablo 37).

Tablo 37: Bilgiyi İşleme Boyutu (AD-YG) Puanlarının Kültür Grubu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
AD-YG	O. Doğu	91	4,18	10,06	G. Arası	740,44	2	370,22		
	Afrika	71	1,90	9,53	G. içi	18615,88	190	97,99	3,78	,03*
	Orta Asya	31	7,71	10,25	Toplam	19356,32	192			
	Toplam	193	3,91	10,04						

#### 4.4.2 Bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi işleme boyutundaki puanların Dil grubunda negatif bir değer alması, bu gruptaki öğrencilerin ağırlıklı bir şekilde yansıtıcı gözlem yoluyla bilgiyi işlediğini ifade etmektedir. Buna karşılık TS grubunun AD-YG puanlarının yüksek olması ise bilgiyi işlemede aktif deneyimlerin ağır bastığını göstermektedir. Çünkü bu boyuttaki puanlar somut deneyim puanlarından soyut kavramsallaştırma puanlarının çıkartılması ile bulunmaktadır. İstatistik analizler sonucunda bulunan  $p$ -değeri 0.01’den büyük ve 0.05’ten küçük ya da eşit ise  $P \leq 0.05$ , ortalamalar arasındaki farklılığın 0.05 (%5) düzeyinde önemli olduğu (Huang, O’Neil, Bauer, Kohne,1997) anlaşılmaktadır. Tablo 38’de görüldüğü gibi, ANOVA analiziyle tespit edilen  $p$  değeri bu şekildedir ve gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak önemli olduğunu söylemek mümkündür. Post Hoc analizi farklılığın Dil grubu ile TS ve TM grubu arasında olduğunu göstermektedir ( $F= 2,59$  ve  $P=0,05$ ).

Tablo 38: Bilgiyi İşleme Boyutu (AD-YG) Puanlarının Puan Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Grup	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$p$
TS	6,51	10,71	2,06	G. Arası	729,36	3	243,12	2,59	0,05*
TM	3,06	9,49	1,18						
AD-YG MF	4,37	9,60	,873	G. İçi	21489,32	229	93,84		
DİL	-,85	9,37	2,04						
Total	3,78	9,78	,64	Toplam	22218,69	232			

#### 4.4.3 Bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

AD-YG boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 39). Bilgiyi işleme boyutu puanları ortalamalarındaki erkekler ( $\bar{x}=4,94$ ) ve kızlar ( $\bar{x}=1,45$ ) arasında bulunan yaklaşık 1,5 puanlık erkekler lehine fark, t testi analizine göre istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{(231)} = 2,58$ ,  $p=0,01$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 39: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	$N$	$\bar{x}$	$ss$	$Sh_{\bar{x}}$	$t$ Testi	$Sd$	$p$
AD-YG	Erkek	156	4,94	9,60	0,76	2,59	231	0,01*
	Kız	77	1,45	9,79	1,11	2,57		

#### 4.4.4 Öğrencilerin bilgiyi işleme (AD-YG) boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bilgiyi işleme boyutu olan AD-YG puanlarının yaş değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 40'da verilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün gruplar ile ilgili AD-YG puanı ortalamaları ( $\bar{x}= 3,78$ ) en düşük 18-20 yaş ( $\bar{x} =2,07$ ), en yüksek ise 21-23 yaş ( $\bar{x}= 5,65$ ) aralığındadır. AD-YG puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında yaş değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $F=1,73$  ve  $p > 0,05$ ).

Tablo 40: Bilgiyi İşleme Boyutunun (AD-YG) Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Puan	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Yaş	$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
	18-20	76	2,07	9,88	G. Arası	493,79	3	164,59	1,73	0,16
	21-23	70	5,65	10,62						
AD-YG	24-26	47	4,29	8,65	G. İçi	21724,90	229	94,86	1,73	0,16
	27+	40	3,17	9,00						
	Toplam	233	3,78	9,78	Toplam	22218,69	232			

Bilgiyi işleme boyutu olan AD-YG puanlarının sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili ANOVA sonuçları Tablo 41’de ifade edilmiştir. Bu tablodan da anlaşıldığı gibi, bütün gruplar ile ilgili AD-YG puanı ortalamaları ( $\bar{x}= 3,78$ ) en düşük lisans üstü grubu ( $\bar{x}=1,47$ ), en yüksek ise 3. Sınıf grubu ( $\bar{x}= 6,16$ ) aralığındadır. AD-YG puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $F=1,57$  ve  $p> 0,05$ ).

Tablo 41: Bilgiyi İşleme Boyutunun (AD-YG) Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Puan	Sınıf	$f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		$N$	$\bar{x}$	$ss$	Var.K	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$
AD-YG	0	46	2,84	10,38	G.A.	746,75	5	149,3	1,57	,16
	1	46	1,63	9,07						
	2	35	4,82	9,36	G.İ.	21471,93	227	94,59		
	3	49	6,16	8,98						
	4	34	5,05	10,35	T.	22218,69	232			
	5	23	1,47	10,70						
	T	233	3,78	9,78						

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırma problemleri doğrultusunda bulgulara dayanarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların daha önce yapılmış çalışmalar ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde kültürün nasıl bir etkisinin olduğu incelenmiş ve ki-kare sonuçlarına göre dört tip öğrenme stilleri sınıflaması bakımından kültür ile arasındaki ilişki anlamlı bulunmazken, dokuz tip öğrenme stili bakımından anlamlı bulunmuştur. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde üniversiteye giriş sınavı puan türü değişkeni arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiş ve ki-kare sonuçlarına göre dört tip öğrenme stilleri sınıflaması bakımından puan türü ile arasındaki ilişki anlamlı bulunmazken, dokuz tip öğrenme stili bakımından anlamlı bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiş ve ki-kare sonuçlarına göre dört tip öğrenme stilleri sınıflaması bakımından anlamlı fark bulunmazken, dokuz tip öğrenme stili bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. Daha önceki çalışmalar incelendiğinde öğrenme stilleri ile arasında ilişkinin en fazla incelediği değişkenlerden birinin cinsiyet olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalara göre öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuşken (Çaycı ve Ünal, 2006; Davis, Ergür, 1998; Matthews, 1996; Lukow, 2002; White, 1994) bazı çalışmalarda ise (Arslan ve Babadoğan, 2005; Gencel, 2006; Gusentine ve Keim, 1996; Kabadayı, 2004; Karakış, 2006; Kaya, 2007; Koç, 2007; Gürsoy, 2008; Özdemir ve Kesten, 2012; Özdemir, 2015) anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaş arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiş ve ki-kare sonuçlarına göre hem dört tip hem de dokuz tip öğrenme stilleri sınıflaması bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Özdemir'e (2015) göre yaş grupları ki-kare

sonuçlarına göre anlamlı fark gösterirken, ANOVA sonuçlarına göre anlamlı fark göstermemiştir. Özdemir ve Kesten'e (2012) göre öğrenme stilleri ile yaş arasında farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiş ve ki-kare sonuçlarına göre hem dört tip hem de dokuz tip öğrenme stilleri sınıflaması bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Özdemir'e (2015) göre öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya koyulmuştur. Matthews (1996), öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenme stilleri ile etnik kökenleri ve öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Kaya (2007) öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Özdemir ve Kesten (2012) öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında farklılık bulunduğunu söylemiştir. Bu sonuçların aksine Hasırcı (2006) baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile kültür grupları değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş ve ANOVA sonuçlarına göre SD modunda Afrika kültür grubu ile Ortadoğu kültür grubu arasında anlamlı fark bulunurken SK moduyla ilgili anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. AD modunda Orta Asya kültür grubu ile Afrika kültür grubu arasında anlamlı farklılık bulunurken YG modunda ortalamalar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile puan türü değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş ve ANOVA sonuçlarına göre SD, SK ve AD modları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken YG modunda TS ve Dil grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş ve SD, SK ve YG modları ile cinsiyet değişkeni arasında t-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. AD puanı ortalamalarındaki erkekler ve kızlar arasında bulunan yaklaşık 3 puanlık erkekler lehine fark istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş SD, SK, AD ve YG modları ile yaş değişkeni arasında ANOVA sonuçlarına göre farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın onuncu alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenme modları ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş SD, SK ve YG modları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmazken, AD modu puanlarıyla ilgili 1.sınıflar ve 3. sınıflar arasında farklılık olduğunu tespit edilmiştir.

Araştırmanın on birinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama boyutu puanları ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş SK-SD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında kültür grubu değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yamazaki ve Kayes (2005) ve Joy ve Kolb (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, kültürün Somut deneyime karşı soyut kavramsallaştırma tercihi üzerindeki etkileri anlamlı görülmüştür.

Araştırmanın on ikinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama boyutu puanları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş puan türü değişkeninin SK-SD puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı tespit edilmemiştir.

Araştırmanın on üçüncü alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve SK-SD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçları, erkek ve kadın öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Joy ve Kolb (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise; cinsiyetin Somut deneyime karşı soyut kavramsallaştırma tercihi SK-SD boyutu üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur.

Araştırmanın on dördüncü alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve SK-SD puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında yaş değişkeni ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Joy ve Kolb (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.



Araştırmanın on beşinci alt problemi doğrultusunda, Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi algılama boyutu puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın on altıncı alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme boyutu puanları ile kültür değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve AD-YG puanlarıyla ilgili ANOVA sonuçlarına bakıldığında Orta Asya ve Afrika grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yamazaki ve Kayes (2005) tarafından farklı kültür gruplarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda AD-YG puanlarıyla kültür grubu değişkeni arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Joy ve Kolb (2009) tarafından gerçekleştirilen farklı kültür grupları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada AD-YG kombinasyon puanının kültür üzerindeki etkisi incelendiğinde, kültürün kısmen bir öneme sahip olduğu söylenmiştir.

Araştırmanın on yedinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme boyutu puanları ile puan türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve Dil grubu ile TS ve TM grupları arasında %5 düzeyinde önemli sayılabilecek farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın on sekizinci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve puan ortalamalarındaki erkekler ve kızlar arasında bulunan yaklaşık 1,5 puanlık erkekler lehine fark, t testi analizine göre istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Joy ve Kolb (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; Cinsiyetin AD-YG kombinasyon puanı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme boyutu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Joy ve Kolb (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; yaş değişkeninin AD-YG kombinasyon puanı üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur.

Araştırmanın yirminci alt problemi doğrultusunda, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgiyi işleme boyutu puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kolb'ün dört öğrenme stilleri sınıflamasına göre en çok tercih ettikleri öğrenme stilinin değiştirme olduğu, bunu ayrıştırma, özümseme ve yerleştirme öğrenme stillerinin izlediği belirlenmiştir. Foney (1994), Payne (2000) ve

Suliman (2006) tarafından yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılarak gerçekleştirilen önceki çalışmaların büyük bir bölümünde katılımcıların öncelikli olarak özümseme öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Baker, Simon ve Bazeli, 1987; Çağıltay ve Tokdemir, 2004; Fox ve Rankowski, 1997; Gencel, 2006; Gürsoy, 2008; Hasırcı, 2006; Karakış, 2006; Kılıç, 2002; Özdemir, 2015; Tower, 2002). Ancak birçok çalışmanın katılımcıları tarafından tercih edilen ikinci sıradaki öğrenme stilinin ayrıştırma olduğu göze çarpmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Çağıltay ve Tokdemir, 2004; Gürsoy, 2008; Karakış, 2006; Kılıç, 2002; Merter, 2009; Özdemir, 2015; Suliman, 2006). Literatürdeki tüm bu çalışmalar içinde en az tercih edilen öğrenme stilinin yerleştirme stili olduğu göze çarpmaktadır.

Tüm bu çalışmaların katılımcıları arasında öğrenme stilleri tercihindeki farklılıkların nedenleri arasında, katılımcıların hukuk, mühendislik, coğrafya, matematik, fizik gibi farklı alanlarda öğrenim görmeleri yani uzmanlık alanlarının farklı olması ve bu çalışmaların örneklemelerindeki katılımcıların cinsiyet, yaş, kültür gibi farklı demografik özelliklere sahip olmaları gösterilebilir.

Yukarıda adı geçen çalışmaların demografik değişkenleri ile ilgili sonuçlar Kolb'ün dört öğrenme stili sınıflaması esasına dayalıdır. Ayrıca bu çalışmanın demografik değişkenleri ile kıyaslama yapma bağlamında literatürde yeni dokuz tip öğrenme stili sınıflamasına göre yapılmış ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Eldeki çalışmanı Dört tip öğrenme stiline dayalı literatürdeki aynı çalışmaların birbirinden farklı sonuçlar vermesinin nedenlerinden birinin de katılımcıların öğrenme stillerini tanımlamada dört tip öğrenme stilinin yetersiz kalabileceğinin düşünülmesidir. Bu çalışmanın sonuçlarında dört tip öğrenme stili sınıflaması ile demografik değişkenler arasında hiçbir fark bulunmazken, yeni dokuz tip öğrenme stili sınıflamasına göre kültür, puan türü ve cinsiyet değişkenleri arasında farklılıklar tespit edilmesi bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Çalışmanın dokuz tip öğrenme stilleri ile ilgili sonuçlarına göre, katılımcıların en çok dengeleyen ve deneyimleyen stillerine sahip oldukları görülmüştür. Kolb ve Kolb'e (2009) göre dokuz öğrenme stilleri, dört öğrenme stili kullanıcılarından gelen geri bildirimler üzerine beşinci bir dengeleyen stilin ortaya çıkmasıyla keşfedilmeye başlamıştır. Dengeleyen öğrenme stiline sahip olanlar öğrenme ortamlarında dört öğrenme modunu da kullanabilirler. Farklı öğrenme ortamlarına uyum

sağlayabildikleri için farklı öğretim yaklaşımlarına sahip öğretmenlerden daha iyi öğrenebilirler. Bir takım ortamında görevin yerine getirilmesi ve ekibin öğrenme döngüsünde gezinmesine yardımcı olmak için gereken eksik stili doldurmaya adapte olabilirler.

Deneyimleyen stiline sahip olanlar duyarlı, empatik, yardımsever ve sezgisel olarak görülürler. Diğer insanların hislerine karşı hassaslardır ve özellikle anlamlı ilişkiler kurmakta ustalardır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler arkadaşları veya iş arkadaşlarıyla sürekli etkileşimde olacağı öğrenme alanlarını tercih etmektedirler. Bunun yanı sıra gruplar halinde çalışmaktan zevk alırken, işleri yalnız başlarına halletmek için zamana ihtiyaç duymaktadırlar.

## 5.2 Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin birbirlerinden farklı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısı azımsanmayacak düzeydedir. Buradan da anlaşılacağı gibi çok farklı kültürlerden öğrencilere hitap eden üniversite ortamlarının öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak dizayn edilmesi gerekmektedir.
2. Türkiye’de üniversite ortamlarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin her geçen yıl artış gösterdiği görülmektedir. Bu alanda literatürdeki ilgili çalışmalar artırılmalıdır, yeni araştırmacılar bu alanlara yönelebilir.
3. Kolb’ün dokuz öğrenme stilleriyle ilgili Türkiye’de bir ilk olarak yapılan bu çalışma yükseköğretim düzeyinde yapılmıştır. Aynı araştırma farklı öğretim kademelerinde de uygulanabilir. Böylece ilgili literatür daha da zenginleşecektir.
4. Aynı araştırma konusu üzerinde farklı öğrenme stili envanterleri kullanılarak kültürün öğrenme stilleri üzerinde etkileri araştırılabilir.
5. Öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri hakkındaki farkındalığı saptanabilir ve buna yönelik öğrenciler bilinçlendirilerek öğrenmelerine rehberlik edilmelidir. Bu görüşle öğrenme stiline ne olduğunu bilen öğrenci öğrenmeyi öğrenecek sonuç olarak başarısını artıracaktır.
6. Bu çalışmada bazı kültür grubu sınıflamalarının yapılmasında GLOBE projesinden yararlanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin birçoğunun ülkeleri GLOBE projesi tarafından sınıflandırılmamıştır. Özellikle Orta Asya ve Orta Doğu ülkelerinin

sınıflamasında zorluk yaşanmıştır bu nedenle şekilsel coğrafya tanımlamalarından yararlanılarak sınıflamaya gidilmiştir. Kültür konusunda uluslararası alan yazında var olan çalışmalardan farklı olarak daha farklı kültür bölgelerini ele alan çalışmalar yapılması gerekmektedir.

7. Türkiye’de KÖSE 3 ve önceki versiyonlarıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. KÖSE 3 ve öncesi versiyonları değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren olmak üzere 4 öğrenme tipi içerirken ölçeğin yeni versiyonu olan KÖSE 3.2 Başlatan, Deneyimleyen, İmgeleyen, Yansıtan, Analiz eden, Düşünen, Karar veren, Yapan ve Dengeleyen olmak üzere 9 tip öğrenme stili içermektedir. Bu çalışmada ölçeğin eski ve yeni versiyonları birlikte kullanılarak analizler yapılmıştır. Sonuç olarak KÖSE 3.2’nin daha objektif sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur. Bu çalışma yeni 9 tip öğrenme stilini Türkiye de ilk defa kullanmıştır. Alan yazında KÖSE 3.2 ile yapılan çalışmalar arttırılmalıdır.

8. Ölçeğin eski ve yeni versiyonları (KÖSE 3, KÖSE 3.1, KÖSE 3.2) büyük oranda değerlendirme kısmında farklılıklar içerdiğinden 4 öğrenme stiline göre yapılmış çalışmalar, verilerin tekrar değerlendirilmesiyle yeni dokuz tip stile göre tekrar yorumlanabilir, revize edilebilirler. Bu da alan yazına hem önemli katkı sağlayacak hem de ölçeğin eski ve yeni versiyonları arasında çalışmaların çıktıları açısından karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Arı, T. (2008). *Geçmişten günümüze Ortadoğu siyaset, savaş ve diplomasi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Arslan, B. ve Babadoğan, (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi, *Eğitim Araştırmaları*, 21, 35-48
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Ataseven, A. G. N., ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Auyeung, P., ve Sands, J. (1996). A cross cultural study of the learning style of accounting students. *Accounting & Finance*, 36(2), 261-274.
- Baker, R.E., Simon, J.R.ve F.P.Bazeli (1987) Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. *Journal of Accounting Education*, Vol 5, 207-226.
- Barmeyer, C. I. (2004). Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), 577-594.
- Bennett, J. M. (1986). Modes of cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. Beyaz yayınları.
- Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 70-82.
- Cano, F., Hughes, H. E., ve Hughes, G. (2000). Learning and thinking styles: an analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20 (4), 413-426, Erişim adresi: <http://web.ebscohost.com>
- Cleveland, W. L. (2008). *Modern Ortadoğu Tarihi*, çev. Mehmet Harmancı, İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Çağıltay, N. E. ve Tokdemir, G., (2004) “Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Rolü”, *I. Ulusal Mühendislik Kongresi*, 20-21 Mayıs 2004, Eski Foça, İzmir.
- Çaycı, B., ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğu*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, N. H. L. (1998) A comparative analysis of the learning style preferences of medical students and practicing physicians using Kolb’s learning style inventory. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9914202> (21.10.2003).
- De Prycle K. (2005). *Getting started with open and distance learning*, Coronet Books Inc. Erişim adresi: <http://www.coronetbooks.com/books/new/get8986.html>

- Diaz, D., ve Ryan, C. (1999). Student's learning styles in two classes. *College Teaching*, 47(4), 130-136.
- Dickson, M. W., Aditya, R. N., ve Chhokar, J. S., (1999). *Anti-management theories of organizations: a critique of paradigm proliferation*, USA, Cambridge University Press.
- Dunn, R., ve Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eaves, M. (2011). The relevance of learning styles for international pedagogy in higher education. *Teachers and Teaching*, 17(6), 677-691.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Foney, D.S. (1994) A profile of student affair master students: Characteristics and learning styles. *Journal of College Student Development*, (35), 337-345.
- Fox, R.L. ve S.A. Ronkowski (1997). Learning styles of political science students. *Political Science*, 30 (4), 732-738.
- Fridland, G. H. (2002). *Adult learning styles and cultural background: A comparison of the learning style preferences of American teachers of English as a second language and Chinese teachers of English as a foreign language*. yayımlanmamış doktora tezi, University of Memphis, TN. Erişim adresi: <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305443559/fulltextPDF/13FE40DDA1A2D66A071/1?accountid=16701>.
- Gegez, E., Arslan, M., Cengiz, E., ve Uydacı, M. (2003). *Uluslararası Pazarlama Çevresi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*, Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'ün deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 120-140.
- Given, B. K. (1996). Learning styles; a synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*. 21, 11- 44.
- Green, J. M., ve Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-29.
- Gusentine, S. D., ve Keim, M. C. (1996). The learning styles of community college art students, *Community College Review*, 24 (3), 17-27.
- Gürsoy. T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın

- Hasırcı, K. Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15- 25.
- Hoppe, M. H. (1990). *A comparative study of country elites: International differences in work related values and learning and their implications for managerial training and development*. Basılmamış doktora tezi. University of North Carolina, Chapel Hill.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., ve Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.
- Healey, M., Kneale, P., ve Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: an international comparison. *AREA*. 37 (1), 30-42.
- Healey, M., ve Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195.
- Hayes, J., ve Allinson, C. (1988). Cultural differences in the learning styles of managers. *Management International Review*, 28(3), 75-80. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/40227895>.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills:Sage.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (3), 301-320.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1(2), 81-99.
- Holtbrügge, D., ve Mohr, A. T. (2010). Cultural determinants of learning style preferences. *Academy of Management Learning and Education*, 9 (4), 622–637.
- Huang, H. M. J., O'Neil, R.T., Bauer, P., ve Kohne, K. (1997). The behavior of the P-value when alternative hypothesis is true? *Biometrics* 53, 11-22.
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York: Simon & Schuster.
- Javidan, M., Dorfman, P.W., De Luque, M. S., ve House, R. J. (2006). In the eye of the beholder: cross cultural lessons in leadership from project GLOBE. *Academy of Management Perspectives*, 20(1), 67-90. Erişim adresi: <http://www.csus.edu/indiv/s/sablynskic/documents/GLOBEprojecteyeofthebeholder.pdf>.
- Javidan, M., ve Dastmalchian, A. (2009). Managerial implications of the GLOBE project: A study of 62 societies. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 47(1), 41-58.
- Joy, S., ve Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85.
- Kabadayı, A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması: Konya ili örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-16.

- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yüksek Öğrenim 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 İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Kayes, C. D. (2005). Internal validity and reliability of Kolb's learning style inventory version 3 (1999), *Journal of Business and Psychology*, 20 (2), 249-257.
- Keefe, W. J. (1991). *Learning style, cognitive and thinking skills*. Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals.
- Keegan, W. J., ve Schlegelmilch, B. B. (2001). *Global marketing management: A European perspective*. Pearson Education.
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Koç, D. (2007) *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar
- Kolb, D. A. (1981). Disciplinary inquiry norms and student learning styles: Diverse pathways for growth. *The Modern American College*, 21-43.
- Kolb, D. A. (1999). *The Kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., ve Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1(8), 227-247.
- Kolb, A. Y., ve Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory versions 3.1 and 3.2 2013 technical specifications*.
- Laçiner, S. (2007). Ortadoğu Diye Bir Yer Var mı? *Uluslararası Hukuk ve Politika*, (10), 153-155.
- Lukow, J. E. (2002). *Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses*. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.
- Lemire, D. (1996). Using learning styles in education: research and problems. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21(1-2), 45-59.
- Matthews, D. B. (1994) "An investigation of students learning styles in various disciplines in colleges and universities, *Journal of Humanistic Counseling, Education ve Development*, 33 (2). 65-75.
- Mensah, Y. M., ve Chen, H. Y. (2013). Global clustering of countries by culture an extension of the GLOBE study. Erişim adresi: at <https://ssrn.com/abstract=2189904>.



- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stillerini Farklılaştıran Sosyo-Ekonomik Faktörler. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stillerini Farklılaştıran Sosyo-Ekonomik Faktörler. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 13.
- Morrison, A. J. 2000. Developing a global leadership model. *Human Resource Management Journal* 39(2&3), 117-31.
- Nisbett, R. (2003). *The geography of thought: How Asians and Westerners think differently... and why*. Inc: Simon and Schuster.
- O'Banion, T. (1997). *A learning college for the 21st century*. Phoenix: American Council on Education Oryx Press.
- Özçağlar, A. (2016). Bölge kavramı ve sistematığı ders notları, Erişim adresi: <http://geography.humanity.ankara.edu.tr>
- Özdemir, N. (2015). A comparative study regarding the learning styles of Turkish undergraduate geography students and their western counterparts. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 71-88.
- Özdemir, N., ve Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 361-377.
- Öztürk, E., ve Geyve, M. Y. O. (2015). Muhasebedeki değerlendirme yaklaşımları üzerine kültürel bir değerlendirme. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studied*, (1), 3, 17-33.
- Payne, E. B. (2000). Teaching styles of faculty and learning styles of their students congruent versus incongruent teaching styles with regards to academic disciplines and gender. Erişim adresi: <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9991695> (27.01.2004).
- Reynolds, M. (1997). Learning styles: a critique. *Management Learning*, 28 (2), 115-133.
- Scales, A. Y. (2000). The effect of learning style, major, and gender on learning computer-aided drawing in an introductory engineering/technical graphics course.
- Suliman, W. A. (2006). Critical thinking and learning styles of students in conventional and accelerated programmes. *International nursing review*, 53(1), 73-79.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Zirve Ofset Basım.
- Tower, B. L. (2002). Academic backgrounds, learning styles and success. Erişim adresi: <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/3078204> (12.10.2003).
- Tsui, J., Gul, F. A. (1996). Auditors' behaviour in an audit conflict situation: a research note on the role of locus of control and ethical reasoning. *Accounting Organizations Society*, 21 (1), 41-51.

- Tümertekin, E., ve Özgüç, N. (1997). *Beşerî coğrafya: insan, kültür, mekân*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- White, J. C. (1999). Learning styles and attitude. Erişim adresi: <http://www.socialstudies.com/research/attitude/white99.htm> (17.06.2003).
- Woolfolk H. A. (1980). *Educational psychology for teachers*. N.J, Prentice Hall.
- Yakut, H. (2012). Örgütsel davranışta kültürler arası etik çalışmaları üzerine bir eleştiri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (15), 115-125.
- Yamazaki, Y. (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(5), 521-548.
- Yamazaki, Y., ve Kayes, D. C. (2007). Expatriate learning: Exploring how Japanese managers adapt in the United States. *The International Journal of Human Resource Management*, 18(8), 1373-1395.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık, eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zuolkernan, I. A., Allert, J., ve Qadah, G. Z. (2006). Learning styles of computer programming students: a Middle Eastern and American comparison. *IEEE Transactions on Education*, 49(4), 443-450.

## EKLER

### Ek-1: Etik Kurul Kararı



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
28.02.2017	2	2017/ 23

**KARAR NO:**  
2017 – 23

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç.Dr.Nevin ÖZDEMİR'in danışmanlığında yapılacak olan, yüksek lisans öğrencisi Fatih DİKEN'in "Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinde Kültürün Etkisinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç.Dr.Nevin ÖZDEMİR'in danışmanlığında yapılacak olan yüksek lisans öğrencisi Fatih DİKEN'in "Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinde Kültürün Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışmanın yapılması Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından oy birliği ile uygun bulunmuştur.

**ASLI GİBİDİR.**

## Ek-2: Kurum İzin Belgesi



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 61127492-100-E.88630  
Konu : Fatih DİKEN'in Anket Uygulama Çalışması  
Hk.

30/07/2019

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

**İlgi** : 22/07/2019 tarihli ve 42301062-100-E.84261 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Fatih DİKEN'in "Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Kültürün Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için veri toplamak amacıyla çalışmaya gönüllü olabilecek yabancı uyruklu öğrencilerle kurupelit yerleşkesinde yüz yüze yapılması planlanan anket çalışması Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr. Vedat CEYHAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası  
Telefon: 0362 312 19 19 Faks: 0362 457 69 19

Elektronik Ağ: <http://www.omu.edu.tr/>

Tuğba ÇETİNKAYA  
ERGENİ  
[tugbacetinkaya@omu.edu.tr](mailto:tugbacetinkaya@omu.edu.tr)  
Dahili : 7238

5070 Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

**Ek-3: Çalışma Kullanılan Anket Formu**

**KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ**

Değerli Öğrenci,

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

Örnek,

Öğrenirken,

---3-- Mutlu olurum

---2--Dikkatli olurum

-- 1---Hızlı davranırım

---4--Kendi fikrimi oluştururum

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, katkılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi  
Fatih DİKEN

1. Öğrenirken ...,

-----Duygularımı da öğrenmeye katarım.

-----Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.

-----Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.

-----İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...,

-----Dikkatle dinlemek ve izlemektir.

-----Kendi mantığımla yorumlamaktır.

-----Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.

-----Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken...,

-----Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.

-----Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.

-----Derse katılmadan sessizce izlerim.

-----Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4. En iyi...,

-----Duygularımla öğrenirim.

-----Yaparak öğrenirim.

-----İzleyerek öğrenirim.

-----Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken...,

-----Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlere açığım.

-----Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.

-----Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.

-----Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım.

6. Öğrenirken...,

- Gözlem yapan biriyim.  
 -----Öğrenmeye katılan biriyim.  
 -----Duygularıyla hareket eden biriyim.  
 -----Mantıklı davranan biriyim.  
 7. En iyi öğrenme yolum...,  
 -----Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.  
 -----İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.  
 -----Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.  
 -----Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.  
 8. Öğrenirken...,  
 -----Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.  
 -----Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.  
 -----Acele etmekten hoşlanmam.  
 -----Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.  
 9. En iyi öğrenme yolum...,  
 -----İzlemektir.  
 -----Hissettiklerimi dikkate almaktır.  
 -----Öğrendiklerimi uygulamaktır.  
 -----Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.  
 10. Öğrenirken...,  
 -----Çekingen biri olurum.  
 -----Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.  
 -----Sorumluluklarını bilen biriyim.  
 -----Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.  
 11. Öğrenirken...,  
 -----Derse katılırım.  
 -----Derse katılmadan izlerim.  
 -----Öğrendiklerimi değerlendiririm.  
 -----Aktif olmaktan hoşlanırım.  
 12. En iyi öğrenme yolum...,  
 -----Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.  
 -----Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.  
 -----Dikkatli olmaktır.  
 -----Anlatılanları uygulamaktır.

<b>Cinsiyetiniz</b>	<b>( ) Erkek</b>	<b>( ) Kız</b>
<b>Yaşınız</b>		
<b>Fakülte/bölüm</b>		
<b>Sınıf düzeyi</b>		
<b>Anavatan adı</b>		
<b>Yaşadığı şehir, kasaba, köy adı</b>		
<b>Etnik köken</b>		
<b>Ana dil</b>		
<b>Dini İnanış</b>		

**SK: SD: AD: YG: SK – SD: AD – YG:**