



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME STİLİ MODELLERİ VE TERCİHLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Üstün TÜRKER

**Samsun
Mayıs – 2017**



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME STİLİ MODELLERİ VE TERCİHLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Üstün TÜRKER

**Danışman
Doç.Dr. Özgür BOSTANCI**

**Samsun
Mayıs – 2017**

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Üstün TÜRKER tarafından Doç. Dr. Özgür BOSTANCI danışmanlığında hazırlanan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Modelleri ve Tercihlerinin Karşılaştırılması başlıklı bu çalışma 17 / 05 / 2017 tarihinde yapılan sınav ile Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç.Dr. M. Fatih KARAHÜSEYİNOĞLU
Fırat Üniversitesi



Üye : Doç.Dr. Özgür BOSTANCI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi



Üye : Yrd.Doç.Dr. Levent BAYRAM
Ondokuz Mayıs Üniversitesi



ONAY

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

26.05.2017



Prof. Dr. Ahmet UZUN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Öncelikle Yüksek Lisans sürecimde ve “Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Modelleri ve Tercihlerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmamızın her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, sabırla dinleyen, tecrübelerini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tez danışmanım Doç.Dr. Özgür BOSTANCI’ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve lisansüstü eğitimim süresince bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren değerli Arş.Gör.Dr. Abdurrahman KIRTEPE, Doç.Dr. Atalay GACAR, Yrd.Doç.Dr. Eyüp YILDIRIM, Doç.Dr. Eyyüp NACAR, Doç.Dr. Kenan ŞEBİN, Doç.Dr. M.Fatih KARAHÜSEYİNOĞLU, Prof.Dr. M.Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL, Doç.Dr. Menderes KABADAYI, Yrd.Doç.Dr. Oğuzhan ALTUNGÜL, Doç.Dr. Özgür BOSTANCI, Doç.Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU, Doç.Dr. Şeref ORUÇ, Yrd.Doç.Dr. Y.Emre KARAKAYA ve Prof.Dr. Vedat ÇINAR hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Tamamlamış olduğumuz çalışmanın çeşitli aşamalarında görüş ve düşüncelerinden faydalandığım Doç.Dr. Erman ÖNCÜ, Yrd.Doç.Dr. Fatih ORÇAN, Arş.Gör.Dr. Ceyhun ALEMDAĞ ve Arş.Gör. Sonnur KÜÇÜKKILIÇ hocalarıma, desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Arş.Gör. Ali Kerim YILMAZ’a, Arş.Gör. Alperen ERKİN’e, Arş.Gör. İlimdar YALÇIN’a, Arş.Gör. M.Ceyhun BİRİNCİ’ye, Arş.Gör. Muhammet BAŞ’a, diğer tüm arkadaşlarım ile ilgi ve alakalarından dolayı OMÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü’nün akademik ve idari personellerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak tüm bu süreçte her daim arkamda olduklarını hissettiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, sabırla çalışmalarımı tamamlamam için güç veren, çoğu zaman ihmal etmek zorunda kaldığım değerli Ailem’e teşekkür ederim.

Üstün TÜRKER

ÖZET

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLİ MODELLERİ VE TERCİHLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Amaç : Bu çalışmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenme stili modelleri ve tercihlerinin tespit edilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Materyal ve Metot : Araştırmaya ülkemizde spor bilimleri alanında öğrenimine devam etmekte olan lisans düzeyindeki 820 gönüllü öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin bazı bağımsız değişkenlere göre öğrenme stillerini ve tercihlerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Kolb tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Gencel (2006) tarafından yapılan KÖSE-III ile Fleeming ve Mills tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Kalkan (2007) tarafından yapılan VARK Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin Frekans, Ki-Kare ve Pearson Korelasyon analizleri SPSS 21.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular : Araştırmaya katılan öğrencilerin VARK'a göre baskın öğrenme tercihleri en fazla %38,4 ile Kinestetik ve %23,7 ile İşitsel, KOLB'a göre baskın öğrenme stili modeli ise %49,8 ile Değiştiren Tip olduğu tespit edildi. Bununla birlikte çoklu öğrenme modelinin (%57,7) diğer VARK modellerine göre daha belirgin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların KOLB ve VARK'a göre yaş, öğrenim gördüğü bölüm ve üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu gözlemlendi ($p < 0,05$).

Sonuç : Elde edilen sonuçlara göre, Kinestetik ve Değiştiren Tip öğrenme modellerinin baskın olarak çıkması, spor bölümlerindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun sporcu geçmişinin olması, dolayısıyla spora başladıkları dönemden itibaren antrenörleri tarafından daha çok alıştırma yöntemi ile öğreniyor olması, ilgili bölümlerin müfredatlarında teorik ve uygulamalı dersler bulunması, öğrenimlerine devam ettikleri dönemde bile aktif olarak sportif yaşantılarını sürdürüyor olması ile doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte VARK'a göre tek bir öğrenme biçimine bağlı kalmadıkları, çoklu öğrenme modellerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğrenme; Öğrenme Stilleri; KOLB; VARK; Beden Eğitimi ve Spor

Üstün TÜRKER, Yüksek Lisans Tezi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi – Samsun, Mayıs – 2017

ABSTRACT

COMPARISON OF FACULTY OF SPORT SCIENCES STUDENTS' LEARNING STYLE MODELS and PREFERENCES

Purpose : In this study, it is aimed to compare and ascertain the Faculty of Sport Sciences students' learning style models and their preferences.

Material and Method : There are 820 volunteers students participated who are in bachelor's level in the Faculty of Sport Sciences in our country. According to the some independent variances of students, to define the style and the preferences of personal information form, KOSE-III which is developed by Kolb and adapted to Turkish by Gencil (2006) and VARK Learning Style Inventory which is developed by Fleeming and Mills and adapted to Turkish by Kalkan (2007) is used. The all collected data analyses are done Chi-Square, Frequency and Pearson Correlation by using SPSS 21.0 program.

Results : In the research, the students according to VARK the most preferred learning styles are Kinesthetic by the percent of %38.4, and Aural by the percent of %23.7. And according to KOLB the most preferred learning style model is Diverger Type with the percent of %49.8 is detected. In addition to this multiple learning model (%57.7) is more defined than the other VARK models. Moreover, there important differences in the participants according to university, department and age in terms of KOLB and VARK ($p < 0.05$).

Conclusion : According to acquired results, Kinesthetic and Diverger Type learning model is more dominant, the students in the sport department have a history about sport and so they had to learn with the methods of their coaches after starting sport and department's curriculum has theoretic and practical lessons, even in the term of their continual learning, they go on their sportive life, these are linked with all of these. According to work they do not abide by a sole learning type and they adopt multiple learning models.

Keywords : Learning; Learning Styles; KOLB; VARK; Physical Education and Sport

Üstün TÜRKER, Master Thesis
Ondokuz Mayıs University – Samsun, May – 2017

SİMGELER VE KISALTMALAR

A	: Aural (İşitsel)
AEB	: Antrenörlük Eğitimi Bölümü
AT	: Ayrıştırıcı Tıp
AÜ	: Ardahan Üniversitesi
AY	: Aktif Yaşantı
BSÖ	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
ÇİÖ	: Çift Öğrenme
ÇÖ	: Çoklu Öğrenme
DHK	: Diş Hekimliği Fakültesi
DT	: Değiştirici Tıp
FÜ	: Fırat Üniversitesi
FBÖB	: Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü
HB	: Hemşirelik Bölümü
İİBF	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
K	: Kinesthetic (Kinestetik)
KÖSE-III	: Kolb Öğrenme Stili Envanteri 3. Versiyon
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MM	: Multi-Modal (Çok Yönlü)
MÖB	: Müzik Öğretmenliği Bölümü
MÜF	: Mühendislik Fakültesi
OMÜ	: Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ÖT	: Özümseyen Tip
R/W	: Reading (Okuyan), Writing (Yazan)
RB	: Rekreasyon Bölümü
RIÖB	: Resim-İş Öğretmenliği Bölümü
SBF	: Spor Bilimleri Fakültesi
SBÖB	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü
SD	: Somut Deneyim
SK	: Soyut Kavramsallaştırma
SÖB	: Sınıf Öğretmenliği Bölümü
SYB	: Spor Yöneticiliği Bölümü
TF	: Tıp Fakültesi
TEF	: Teknik Eğitim Fakültesi
TÖ	: Tekli Öğrenme
TÖB	: Türkçe Öğretmenliği Bölümü
ÜÖ	: Üçlü Öğrenme
V	: Visual (Görsel)
VARK	: Vark Öğrenme Stili Envanteri
YG	: Yansıtıcı Gözlem
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YT	: Yerleştiren Tip
YDYO	: Yabancı Diller Yüksekokulu

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	3
2.1. Öğrenme.....	3
2.2. Öğrenme Kuramları.....	4
2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	4
2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	5
2.2.3. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	7
2.2.4. Duyuşsal Öğrenme Kuramı.....	7
2.2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	8
2.2.6. Nörofizyolojik (Beyin Temelli Sistemik) Öğrenme Kuramı.....	9
2.3. Öğrenme Stili.....	11
2.4. Eğitim – Öğretimde Öğrenme Stilinin Önemi.....	13
2.5. Öğrenme Stillerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü.....	14
2.6. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar.....	15
2.7. Birey ile Öğrenme Stili Arasındaki İlişki.....	16
2.8. Öğrenme Stili Sınıflamaları.....	16

2.9. Öğrenme Stili Modelleri.....	18
2.9.1. Jung Öğrenme Stili Modeli.....	18
2.9.2. Lawrance Öğrenme Stili Modeli.....	20
2.9.3. Merrill Sosyal Tipleri.....	22
2.9.4. Hunt Tipleri.....	22
2.9.5. Reinert Öğrenme Stili Modeli.....	23
2.9.6. Carbo Öğrenme Stili Modeli.....	24
2.9.7. Myers – Briggs Öğrenme Stili Modeli.....	25
2.9.8. Bernice McCarty Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi).....	26
2.9.9. Honey ve Mumford Öğrenme Stili Modeli.....	28
2.9.10. Silver – Hanson Öğrenme Stili Modeli.....	29
2.9.11. Witkin’in Alan Bağımlı – Alan Bağımsız Biliş Stili Modeli.....	30
2.9.12. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	31
2.9.13. Butler Öğrenme Stili Modeli.....	31
2.9.14. Grasha – Riechmann Öğrenme Stili Modeli.....	33
2.9.15. Canfield Öğrenme Stili Modeli.....	33
2.9.16. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	35
2.9.17. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	36
2.9.18. Vark Öğrenme Stili Modeli.....	40
3. MATERYAL VE METOT.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44

3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.3.2. KOLB Öğrenme Stili Envanteri – Versiyon III (KÖSE-III).....	45
3.3.2.1. KÖSE-III Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları.....	47
3.3.3. VARK Öğrenme Stili Envanteri.....	48
3.3.3.1. VARK Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları.....	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi ve Yorumlanması.....	50
4. BULGULAR.....	51
5. TARTIŞMA.....	78
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
6.1. Sonuçlar.....	90
6.2. Öneriler.....	92
KAYNAKLAR.....	94
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	113

1. GİRİŞ

İnsanı evrende var olan diğer tüm canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisi de öğrenmedir. Öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluşmaya başladığı ve insan davranışlarında kalıcı değişiklikler meydana getirdiği ise bilinmektedir (Ulusoy, 2006; Turan, 2015). Çünkü doğumuyla birlikte dünyaya geldiğinde bilinçli hiçbir davranış sergileyemeyen insan, yaşam boyu ihtiyacı olan davranışları, doğuştan var olan öğrenme stili becerilerinin gelişimiyle, içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisi ve belirli dönemlerde zorunlu veya kendi isteğiyle sürdürdüğü sistematik eğitim hayatıyla birlikte kazanır.

Bireyin okul çağına gelmesiyle başlayan sistematik eğitim süreciyle birlikte, bilgiyi ne şekilde öğrendiği sorusu gündeme gelmektedir. Eğitim-öğretim ortamında bulunan her bir öğrenci, sahip olduğu farklı yetenek, beceri, zeka, tutum ve sosyal değerleri ile sosyo-kültürel açıdan zengin bir çevre oluşturur (Turan M.B, 2015).

Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi, eğitim-öğretim alanında da önemli değişikliklere neden olmakta, bunun doğal sonucu olarak da daha etkili, verimli ve ilgi çekici öğretimin nasıl olabileceğiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Reigeluth, 1983; Ünal, 2013). Bu çalışmaların yapılmasındaki temel sebebin ise; bireylerin kendilerine özgü ilgileri, merakları, zekâları, yetenekleri, öğrenme stili becerileri ve öğrenme tercihlerine göre farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklı olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu genel özelliklerindeki farklılıklar, doğal olarak onların öğrenme süreçlerinde de gözlemlenmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde temel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmekse, bu faaliyetlerde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin ne kadar önemli olduğunu daha net olarak ortaya çıkarmaktadır (Çağlayan H.S, Taşğın Ö, 2008). Çünkü bu faaliyetlerin başarıyla amaçlarına ulaşmasını sağlamakla görevli olan eğitimcilerin, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve dolayısıyla öğrenme stili özelliklerini değerlendirmesi gereklidir (Littlewood, 1984; Orak, 2015).

1960 yılında ilk kez Rita Dunn tarafından ortaya atılan ‘öğrenme stili’ kavramının, zaman içerisinde gelişen teknoloji, eğitim olanaklarının giderek iyileşmesi ve eğitim bilincinin olgunlaşmasıyla birlikte sürekli araştırılan ve üzerinde çalışılan bir konu haline geldiği görülmektedir. Bu çalışmaların ve araştırmaların temel amacı bireylerin farklı öğrenme stili becerilerine ve tercihlerine sahip olmalarından kaynaklı

olarak öğrenme sürecinde farklılıklar göstermeleridir. Bireylerin kişilik özellikleri bakımından farklı özelliklere sahip olmaları, araştırmacıları ve eğitimcileri bu farklılıkların kaynağına yönlendirmiştir (Boydak, 2001). Bu arayış, en uygun öğrenme stilini belirlemek amacıyla zaman içerisinde farklı öğrenme stili modelleri geliştirilmiş ve geliştirilen bu öğrenme modelleri üzerinde farklı gruplarda çalışmalar yapılmıştır.

Günümüzde gelişen eğitim-öğretim sisteminde akademik verimliliğin artması için, eğitimcilerin öğrencinin öğrenme stili modelini belirlemesi ve nitelikli öğrenmeye yönlendirebilecek ortam oluşturması kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Bu bilgiler ışığında yapılan literatür incelemesine göre birçok alanda öğrenme stilleri ve tercihleriyle alakalı çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir (Ateş ve Altun, 2008; Dikmen ve Saracaloğlu, 2011; Katsioloudis ve D.Fantz, 2012; Lawrence, 2013; Özgür, 2013; Dikmen, 2015; Köroğlu, 2015). Spor bilimcilerinin de bu konuyla ilgili çeşitli çalışmalar yaptığı gözlenmiş (Koç, 2010; Çetin, 2014; Zahal, 2014; Alemdağ ve Öncü, 2015; Altun, 2015; Holland ve ark., 2015; Turan, 2015; Kocaarslan, 2016; Powers, 2016) ancak KOLB ve VARK modelleri arasında karşılaştırmalı bir alan çalışmasının olmadığı görülmüştür.

Eldeki bu bilgilere dayanarak bu çalışmada; spor bilimleri alanında lisans düzeyindeki öğrencilerin öğrenme stili modelleri ve tercihlerinin belirlenip, bazı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öğrenme

İnsanoğlunun, dünyaya geldiği ilk andan itibaren öğrenme ihtiyacına muhtaç olduğu ve ömrünün sonuna kadar da bu ihtiyacın devam edeceği gerçeği bilimsel çalışmalarla karşımıza çıkmaktadır (Güven, 2004; Bozkurt, 2005; Kolay; 2008; Koç, 2009; Biçer, 2010; Yılmaz, 2011; Kayacık, 2013; Kurtman, 2013; Orak, 2015; Kocaarslan, 2016).

Tarihsel süreç içerisinde öğrenme kavramıyla ilgili olarak birçok farklı türde tanımlar geliştirilmiştir. En genel haliyle çevresel etkileşimler sonucu yaşam boyu devam eden nispeten kalıcı izli davranış değişiklikleri olarak tanımlayabileceğimiz öğrenme kavramı, tüm kuramları da kapsayacak şekilde tanımlanmamakla birlikte; bilim insanları ve eğitim psikologları tarafından geliştirilen öğrenme kuramlarıyla birlikte çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. (Senemoğlu, 2011)

Hergenhahn, öğrenmeyi “Vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici davranışlara atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişim” olarak tanımlamıştır. (Senemoğlu, 2011)

Bower ve Hilgard’a göre “Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değişmesi sürecidir” (Senemoğlu, 2011).

Bir diğer tanımda Ertürk ise öğrenmeyi “Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişimi” olarak ifade ederken, Sönmez’de “Öğrenme, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişim” olarak tanımlamaktadır (Duman, 2004).

İnsanoğlunun kazanmış olduğu beslenme, giyinme, konuşma, kendini koruma, okuma-yazma, diğer insanlarla birlikte yaşama, sorun çözme, herhangi bir mesleğin temel bilgi ve becerilerine sahip olma gibi günlük hayatın gerektirdiği binlerce davranış öğrenme ürünüdür. Bu davranışlar yaşam boyunca karşılaşılan çeşitli durumlarla etkileşim içinde öğrenilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; Yılmaz, 2011). Birey çevresiyle etkileşimde bulunurken kimi zaman bu etkileşimlerin bir kısmı bireyde hiç iz bırakmazken, bir kısmı kalıcı izli olur (Fidan, 1996; Yılmaz, 2011).

Eğitim sürecine giren kişinin davranışlarındaki değişme, yeni davranışlar dizisi kazanması biçiminde olabileceği gibi, kendisinde önceden var olan istenmeyen nitelikteki davranışları terk etmesi biçiminde de olabilir ve de bu davranış değişikliği ancak bir öğrenme sonucu oluşur. Öğrenme yeteneği, insanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Doğduğu zaman bilinçli bir davranışı gösteremeyen insanoğlu, yaşamını sürdürmek için gereksinim duyacağı her türlü davranışı çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçleri yardımıyla öğrenir (Fidan, 1996; Yılmaz, 2011). Öğrenme, insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri ve kendini gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları önemli bir özelliktir. İnsanoğlu var olduğu surece öğrenme süreci devam eder. Çünkü insan her zaman ve her yerde mutlaka bir şeyler öğrenmektedir. Dolayısıyla öğrenme olayı, sadece okulda gerçekleşmez. Hayatın her anında ve alanında gerçekleşen bir olaydır (Schunk, 2009; Yılmaz, 2011).

2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının genelde tüm organizmalarda, bütün öğrenme birimlerinde, okul içinde ve dışındaki tüm durumlarda nasıl oluştuğunu açıklaması beklenir (De Cecco, 1968; Senemoğlu, 2011). Ancak tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir kuram henüz bulunmamaktadır. Tarihsel süreç içerisinde öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan eğitim psikologları ve bilim insanları kuramları altı ana grupta toplanmıştır (Senemoğlu, 2011).

2.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Günlük hayatımızdaki davranışlarımızın birçoğu öğrenme ürünü olarak kabul edilmektedir. Yaşam içerisinde pek çok bilgiyi, davranışı öğrenmek durumundayız. Her bir öğrenme yaşantısı ise beraberinde değişimi getirmekte ve yaşamı sürekli bir değişim sürecine dönüştürdüğü bilinmektedir. Elbette bu değişimlerin gerçekleşmesini sağlayan pek çok faktör vardır ancak bunlardan en önemlisi öğrenme sürecidir. Değişimi ve gelişimi sağlayan öğrenme süreci, çeşitli etkenlerle gerçekleşmekte ve bu etkenlerden bir tanesini de davranışçı yaklaşım açıklamaktadır (Özbay ve Erkan, 2009)

Davranışçı öğrenme kuramının temelleri Chicago Üniversitesi'nin Psikoloji Anabilim Dalı'nda doktora düzeyinde ilk mezunu olan John Broadus Watson (1878-

1958) olduğu bilinmektedir. Davranışçılar, bireylerin sürdürdükleri yaşamlarında karşılaştıkları problemlere yönelik olarak eğer geçmişte yaşadıkları bir problemle karşılaşmışsa, probleme yönelik geçmişte sergiledikleri davranışları tekrarladıklarını, yeni bir problemle karşılaştıklarında ise bireyin deneme-yanılma yöntemiyle yeni davranışlar sergileyebileceklerini belirtmektedirler. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul etmektedirler (Özden, 2005). Davranışçı kuramların öğrenmeye yönelik genel ilkeleri aşağıdaki maddelerden oluşur (Fidan ve Erden, 1993; Özden, 2005);

- Yapararak öğrenme esastır. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenmede, öğrencinin yapararak öğrenmesi esastır. Çünkü, öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir.
- Öğrenmede, pekiştirme önemli bir yer tutmaktadır. Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.
- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. İnsan konuşma, müzik aleti çalma, yabancı bir dili konuşma vb. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.
- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir.

2.2.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir (Özden, 2005). Woolfolk'e göre davranışçı yaklaşımda insan pasif durumdadır ve çevredeki faktörlerden etkilenmektedir. Bilişsel yaklaşımlar ise insanı öğrenmeye yol açan, yaşantıları başlatan, problem çözümünde bilgi edinmeye çalışan ve yeni bir bilgiyi öğrenme başarısında önceki bilgilerini yeniden düzenleyen aktif işleyici olarak görmektedir. İnsanlar amaca ulaşırken aktif olarak seçim yapar, uygular, dikkat eder, aldırış etmez ve bunun gibi pek çok tepkide bulunmaktadır. Daha net bir ifadeyle belirtmek gerekirse bilişsel kuramcılara göre insan, öğrenme sürecinde dış etkenlere bağlı faktörleri öğrenme süzgecinden geçirip, daha önce edindiği bilgilerle birleştirerek

ortaya öğrenme ürünü koyabilen aktif ve araştırmacı bir organizmaya sahiptir (Ersanlı ve Uzman, 2007).

Gagne, Piaget, Bruner ve Ausubel gibi eğitim psikologlarının üzerinde bulunduğu çalışmalarda bilişsel öğrenme kuramının kapsadığı iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların ilki Gestalt okulu psikologları Piaget ve Bruner'in geliştirdikleri Gestalt ve diğeri ise Gagne tarafından geliştirilen ve öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en sistemli ve kapsamlı biçimde açıklayan kuram olarak kabul edilen bilgi işleme (Özer, 2001; Güven, 2004).

Kısaca öğrenme ürünleri çevresel (dışsal) uyarılarla birlikte öğrencinin (içsel) zihin özelliklerinin etkileşimlerinin bir sonucu olarak açığa çıkmaktadır. Bilişsel yaklaşımın öğrenme sürecini açıklamak için önemsendiği bazı temel ilkeler (Özbay ve Erkan, 2009);

- Birey öğrenmenin aktif bir parçası ve belirleyicisidir.
- Öğrenme ile insanların zihinsel özellikleri, dünyayı anlama ve yapılandırma çabaları arasında bir ilişki vardır.
- Zihinsel süreçler ve ilgili tüm detaylar öğrenme sürecini açıklamak için kullanılmalıdır. Bu süreçte motivasyon, amaçlılık ve bireysel beklentiler öğrenme kalitesini etkilemektedir.
- Bireylerin kendi yetenek, başarı beklentilerini açıklama biçimleri öğrenme üzerinde etkili olmaktadır.
- Yeni bilginin var olan bilgilerle örgütlenme, organize olma ve bağlam oluşturma ilişkisini kapsamaktadır.
- Algı, dikkat, hatırlama, bilgiyi transfer etme gibi kavramların zihinsel odaklılıkta araştırılması önemsenmelidir.
- Bilgiyi alma ve toplamaya ilgili süreç, bireysel farklılıklardan etkilenmektedir.
- İçgörü, gizli öğrenme, farkındalık, bilişsel haritalar, meta-biliş ve anlamlandırma gibi kavramlar öğrenme sürecini tanımlamak için kullanılmalıdır.
- Öğrenme dünyayı anlamlandırmaya yönelik girişimlerimizin bir sonucudur.

Sonuç olarak davranışçı yaklaşıma göre öğrenilen şey davranıştır. Bilişsel yaklaşıma göre ise bilgi öğrenilir, bilgideki değişimler davranışların da değişmesine olanak sağlamaktadır (Güven, 2004).

2.2.3. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramı

Tolman ve Bandura'nın temellerini attığı bilişsel ağırlıklı davranış kuramı, davranışçı öğrenme ile bilişsel öğrenme kuramının birleşiminden meydana gelmiştir (Senemoğlu, 2011). Davranışçıların savunduğu kurama göre, insanların veya hayvanların davranışları parçalara bölünerek incelenirken; bilişsel ağırlıklı davranışçı kuram da ise davranışların amaca yönelik olduğu ve parçalara ayrılmadan bir bütün halinde incelenmesi gerektiği savunulmaktadır. Bir başka deyişle Tolman, insan veya hayvan davranışlarının içerisinde bulunduğu ortama, koşullara veya sınırlamalara göre değişebildiğini ancak tamamıyla amaca yönelik olduğunu ve bir bütün halinde davranışın amaçla birlikte gerçekleştiğini savunmaktadır (Senemoğlu, 2011).

Bilişsel ağırlıklı davranışçı kuramın kapsadığı iki temel alt öğrenme kuramı bulunmaktadır. Bunlar Tolman'ın İşaret – Gestalt öğrenme kuramı ve Bandura'nın bilişsel – sosyal öğrenme kuramıdır. Bandura'nın savunduğu öğrenme yaklaşımında Hjelle ve Ziegler'e göre; "Davranışçı yaklaşım klasik ve edimsel koşullanma sürecinde ortaya çıkan tepkilere dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlara göre, ortaya konulan tepkiler birer öğrenme ürünüdür. Bu yaklaşımlar ve özellikle Skinner'in kuramı, davranışın kazanılması, sürdürülmesi ve değiştirilmesi için dışsal pekiştiricilerin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bandura, dışsal pekiştiricileri dikkate almakla birlikte, bunların öğrenme için tek önemli unsur olduğu görüşünü kabul etmemektedir. Özetle daha açık şekilde belirtmek gerekirse Bandura ve Tolman, davranışı etkileyen unsurların sadece dışsal faktörlerden oluşmadığını, bilişsel etkenlerin ve gözlem yoluyla oluşan tutumların da ortaya konulan davranışları etkilediğini, bunların bir bütün olarak ele alınıp, parçalara ayrılmadan incelenmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Ersanlı ve Uzman, 2007).

2.2.4. Duyuşsal Öğrenme Kuramı

Duyuşsal öğrenme kuramı üzerinde durduğumuz diğer öğrenme kuramlarının aksine öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinden daha çok sağlıklı benlik ve ahlâk gelişimi gibi öğrenmenin duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Duyuşsal öğrenme kuramcılarına göre öğrenmenin gerçekleşmesi için, duygu, düşünce ve davranışın birlikte değişmesi gerekir. Düşünce yapısı değişmedikçe, davranışı değiştirmenin bir önemi yoktur. Öğrenmenin son hedefi kişiliği değiştirmek ise fiziksel, zihinsel,

davranışsal ve duyuşsal süreçlere eşit olarak ağırlık verilmesi gerekmektedir (Adatepe, 2014).

Duyuşsal öğrenme kuramında benlik kavramının gelişebilmesi için akademik, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimin büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. Sağlıklı bir benlik kavramının gelişebilmesi için bu dört boyutun birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Bunlardan biri veya birkaçı ihmal edildiğinde benlik gelişiminin olumsuz yönde etkilendiği ise bilinmektedir. Bu sebeple derslerinde veya sportif etkinlik uygulamalarında başarılı oluğu halde benlik gelişimi yetersiz olan öğrencilerin sayısı bir hayli fazladır. Her ikisinde de başarılı olduğu halde duygularını kontrol altında tutamadığı için benlik tasarımı çok zayıf ölçüde olan öğrencilerin sayısı da yine azımsanmayacak seviyededir. Hatta derslerinde, sportif etkinlik uygulamalarında iyi olup, duygusal gelişimi de iyi seviyede olduğu halde sosyal olarak başarısız olan öğrencilerin bu alandaki eksiklerinin onların benlik tasarımı olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Özden, 2005).

2.2.5. Yapılandırmacı (Oluşturmacılık) Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacılık, bireyin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi bilgilerini yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlayabilmesi sürecidir (Jonassen, 1994; Duman, 2004). Diğer bir deyişle yapılandırmacılık, bireyin veya öğrencinin zihinsel yapılandırması sonucu oluşan bilişsel temelli bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in "öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir" şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde bireylerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme yaklaşımıdır (Appleton, 1997; Biçer, 2010). Yani her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir (Özden, 2005).

William James, John Dewey, Jean Piaget ve Lev Semyonovich Vygotsky gibi eğitim psikologlarının üzerinde çalışmalarda bulunduğu yapılandırmacı öğrenme kuramının kapsadığı iki temel öğrenme yaklaşımı bulunmaktadır. Bunlardan ilki Jean Piaget'in geliştirdiği bilişsel yapılandırmacılık kuramı, diğeri ise Lev Semyonovich Vygotsky'nin üzerinde çalışmalarda bulunduğu sosyo-kültürel yapılandırmacılık

kuramıdır. Yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin gerçekleşme aşamasında dikkat çekmek, keşfetmek, açıklamak, bilgiyi anlamlandırmak ve değerlendirmek gibi beş temel boyut göz önünde bulundurulmaktadır (Ersanlı ve Uzman, 2007).

Kısaca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında birey, yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırır, zihninde bu bilgileri yeniden yapılandırır ve böylelikle etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Buna ilaveten, bilginin her bir birey tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, bireyin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu bilinmektedir (Gürol, 2002).

Oluşturmacılık öğrenme kuramının temel öğrenme ilkeleri (Duman, 2004);

- Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içermektedir.
- Öğrenme öznelidir.
- Öğrenme durumsaldır ve yaşadığımız çevresel koşullara göre şekillenmektedir.
- Öğrenme sosyaldır, duygusaldır, gelişimseldir ve sürekli dir.
- Öğrenme etkinliğinin niteliği, öğrenme sürecinde oldukça önemlidir.
- Öğrenme süreci öğrenci merkezlidir.

2.2.6. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Altı ana başlıkta toplanan öğrenme kuramlarının sonuncusu nörofizyolojik öğrenme bir diğer adıyla ‘Beyin Temelli Öğrenme Kuramı’ Donald Olding Hebb tarafından geliştirilmiş ve sistematikleştirilmiştir. Hebb’e göre beyin, davranışçuların savunduğu gibi karmaşık bir telefon santraline benzememektedir. Bir telefon santralinde olduğu gibi dışarıdan gelen uyarıcıya otomatik olarak belli bir tepki vererek değil, beynin kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütleme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi işlevlerinin bulunduğunu belirtmektedir (Senemoğlu, 2011). Yine Hebb’e göre, beyindeki devrelerin öğrenme sürecindeki çalışma yöntemi bilinmeden, öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin; insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. “Öğrenme, eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa, beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır” düşüncesinden yola çıkarak hareket eden Hebb, öğrenme sonucu beyinde

gerçekleşen fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır (Özden, 2005). Bu kuram, öğrenmeyi hem bilişsel hem de nörofizyolojik boyutlardan açıklamaktadır (Biçer, 2010).

Nörofizyolojik öğrenme kuramı yani diğer adıyla beyin temelli öğrenme kuramının temel öğretim ilkeleri aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır (Caine ve Caine, 1990; Özden, 2005);

- Birçok işlevi eşzamanlı olarak yerine getirebilen beyin, paralel bir işlemcidir
- Öğrenme fizyolojik bir olaydır ve etkili öğretim stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir.
- İnsan beyni yaşamını sürdürme arzusunun doğal bir sonucu olarak çevresinde olup bitenlere anlam kazandırmaya çalışmaktadır bu sebeple etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beynin, yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırma ile zorlanması gerekmektedir.
- Etkili bir öğrenme için anlamlı, birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalıdır.
- Duygular örüntüleme de önemli bir yere sahip olduğu için öğretmenler, öğrencilerin duygu ve tutumlarının öğrenmede önemli bir etken olduğunun bilinci ile hareket etmelidir.
- Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Bu yüzden bir konunun öğretilmesinde konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.
- Öğrenme, hem doğrudan odaklanan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içeriyor olması sebebiyle etkili öğrenme ortamında sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşulların yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.
- Öğrenme kasıtlı ve kasıtlı olmayan süreçlerden oluşmaktadır. Etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcılar öğrenme amacına uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Birbiriyle ilgili olmayan bilgileri depolamak için tekrara ve ezberlemeye ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğretim, uzaysal hafızanın daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinliklerini içermelidir.

- Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditlerle ise azalır. Etkili öğretim, öğrencinin zekâ seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak, tehdit içermeyen bir ortamda gerçekleşmelidir.
- Hiçbir bireyin beyin yapısı birbirine benzemediği için öğretim bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

2.3. Öğrenme Stili

Dışarıda veya eğitim ortamlarında ortak yaşam alanlarına sahip bireyler, çevrelerinde tanık oldukları olgu veya olayları kendi düşünce sistemlerine uygun yaşantılar haline dönüştürürken bunu farklı yöntemlerle gerçekleştirmektedirler. Toplumdaki tüm bireyler farklı duygu, düşünce ve davranışlara sahip oldukları için yaşamları boyunca öğrenme faaliyetlerini de farklı yöntemler veya stiller kullanarak oluşturmaktadırlar. Bu farklılıkların hepsi, bireyin öğrenme stillerini ortaya koymaktadır (Felder, 1996). Öğrenme stili kavramı ve modelleri ise araştırmacıların bireyler arasındaki bu farklılıkları inceleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır (Güven, 2004).

Öğrenme-öğretme kavramları ve öğrenme-öğretim stili modelleri son yıllarda bireysel farklılıkların eğitimdeki öneminin ve gerekliliğinin artmasıyla birlikte, yürütülen çalışmalar sonucunda eğitim bilimleri literatüründeki yeri vazgeçilmez olmuştur (Kolay, 2008). Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu tarih itibarıyla de üzerinde sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980'li yıllardan sonra ise öğrenme stili ile ilgili araştırmalarda gerek sayı gerekse nitelik açısından artış gözlenmiştir (Babadoğan, 1995; Güven, 2004). Bu çalışmalar sonucunda öğrenme stilleriyle ilgili pek çok tanımlama geliştirilmiştir. Öğrenme stili modeli geliştiren araştırmacılardan bazılarının öğrenme stili kavramına yönelik tanımlamalarından bazıları ise şunlardır :

Dunn ve Dunn öğrenme stili kavramını, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşmayla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak tanımlamaktadır. Yine Dunn ve Dunn'a göre, her kişi parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendi özgü yöntemler kullanmasıdır. Başka bir deyişle, Dunn ve Dunn öğrenme stilini, bireyin

duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklamaktadır (Ülgen, 1997; Biçer, 2010).

Öğrenme sürecini temel alarak deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren ve birçok çalışmaya kaynak olan Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Güven, 2004).

Grasha 'ya göre öğrenme stili, öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlanmıştır (Diaz ve Ryan, 1999; Güven, 2004).

Gelişmiş bilişsel becerileri temel alan öğrenme stilleri modeli geliştiren Keefe, öğrenme stilini öğrencinin nasıl öğrendiğini, nasıl algıladığını, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu çevreye yönelik tepkilerin neler olduğunu belirleyen duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik davranış özellikleri olarak tanımlamıştır (Güven, 2004).

Gregorc Stil Sınıflamasını geliştiren Gregorc ise, öğrenme stilinin, ruhun ve kimi zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olduğunu belirtmektedir (Açıkgöz, 1996; Güven, 2004).

Yukarıda tanımlamalarına yer verdiğimiz öğrenme stili modeli geliştiren araştırmacıların yanı sıra, öğrenme stili ile ilgili bir model geliştirmeyen, ancak çalışmaları bulunan kişiler de öğrenme stilini tanımlamıştır. Bu tanımlardan bazıları ise şunlardır (Güven, 2004):

Given'a göre, öğrenme stilinin, insan olmanın en önemli çekirdeğini oluşturduğunu, öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken, benzer yönleri ve bunun yanında bireye özgülüğü ortaya koymaya yardımcı olduğunu belirtmektedir (Boydak, 2001).

Gremlı ise öğrenme stilini, kişinin öğrenme sürecine başlama, yeni materyal üzerinde dikkatini toplama ve materyali içselleştirme yolu olarak tanımlamıştır (Martin ve Clark, 1990; Güven, 2004).

Farklı biçimlerde tanımlamalar olmasına karşılık, öğrenme stili, en genel anlamıyla, bireyin öğrenme yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikleridir (Güven, 2004). Öğrenme stili, Özer 'in H. Douglas Brown'dan aktararak belirttiği gibi, bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu göstermektedir. Daha açık şekilde belirtmek gerekirse; her birey doğası gereğince birbirinden farklı olarak

yaratılmıştır. Bu farklılıklar dolayısıyla bireylerin öğrenmeye yönelik yöntem ve özelliklerini de birbirinden farklı kılmaktadır. Sonuç olarak her bireyin öğrenmeye yönelik stilleri de birbirinden farklı olarak oluşmakta ve özgünlüğü bulunmaktadır. Bireylerin doğası gereği öğrenme özellikleri ve stilleri farklı olmakla birlikte, öğrenme sürecini ve öğrenme stilini etkileyen bağımlı veya bağımsız etkenler de bulunmaktadır. Bu etkenleri yaş, cinsiyet, kültür, çevre, akademik başarı düzeyi vb. unsurlar olarak ifade edebiliriz (Özer, 1998; Güven, 2004).

Yapılan araştırmalar bireylerin baskın olan bir öğrenme stiline yanında bir başka öğrenme stiline de bulunabileceğini göstermektedir. Yani, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stili bulunabilir. Bireyin bu özelliğinden kaynaklı olarak, öğrenme sürecinde bireyin tek bir öğrenme stilinden faydalanmakla kalamayacağını, bu stillerin bir ya da birkaçından yararlanabileceği düşünülerek araştırmacılar tarafından farklı öğrenme stilleri geliştirildiği bilinmektedir (Temel, 2002; Orak, 2015).

2.4. Eğitim – Öğretimde Öğrenme Stiline Önemi

Eğitim – Öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamlar fiziksel / biyolojik / psikolojik özellikler, ilgiler, beklentiler, istekler, yetenekler ve zekâ türleri açısından bir zenginlik içermektedir. Öğrencilerin bu genel özelliklerindeki farklılıklar doğal olarak onların öğrenme süreçlerinde de gözlenmektedir. Eğitim – Öğretim faaliyetlerinde temel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmekse, eğitim – öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin ne kadar önemli olduğu daha net ortaya çıkmaktadır. Çünkü eğitim – öğretim faaliyetlerinin başarıyla amaçlara ulaşmasını sağlamakla görevli olan öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ve dolayısıyla öğrenme stillerinin eğitim – öğretim faaliyetlerinde dikkate alınması gerektiği konusunda pek çok görüş ifade edilmiştir. Bu konuya bu kadar önem verilmesinin, yoğun bir şekilde tartışılmasının ve etkili öğretim için öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin vurgulanmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenler genel başlıklar halinde şöyle sıralanabilir (Littlewood, 1984, Ekici, 2003) :

- Eğitim alanının hemen hemen her aşamasında daha çok öğretmen merkezli bir eğitimin sürdürülmesi, her bireyin eğitim sürecinde tamamıyla kendi kişilik ihtiyaçlarından ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenmenin bireysel

bir süreç olduğu ve öğretmenin bu süreçte rehber görevini üstlenmesi gerektiği fikrinin vurgulanması.

- Kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili eğitim için başarısız olması.
- Bireylerin birbirlerinden farklı oldukları fikrinin daha yoğun olarak farkına varılması ve buna yönelik olarak eğitim faaliyetlerinde bireysel çalışmaların ön plâna çıkartıldığı eğitim – öğretim programlarının düzenlenmesi.
- Her bireyin farklı zihin ve öğrenme yapısına sahip olduğu fikrinin yoğun olarak vurgulanmasıyla, eğitim sistemlerinin de bu farklılığa cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması.
- Aktif konuma gelen öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerinin desteklenmesi ile yeni özelliklerinin ortaya çıkartılmasının sağlanması.
- Artık geleneksel okul anlayışıyla hiçbir bireyin, bırakınız farklı alanları veya becerileri, bir konuyu dahi tam anlamıyla öğrenemeyeceğinin anlaşılması.

Öğrencilerin veya bireylerin öğrenme stili veya stillerini bilmesi; kariyer seçiminde, doğru ve yanlış arasındaki farkı anlayabilmesinde, boş zamanlarını iyi değerlendirebilmesinde ve kendini iyi bir şekilde ifade edebilmesinde etkili olmaktadır (Filiz Büyükalın ve ark., 2011).

2.5. Öğrenme Stillerin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Rolü

Yapılan araştırmalara göre öğrenciler bireysel özelliklerine göre hazırlanmış öğrenme ortamlarında daha kolay, etkili ve kalıcı bir öğrenme süreci yaşamaktadırlar. Öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi öğrenciler için en uygun yöntemi, ortam ve materyalleri hazırlamak için en önemli koşuldur. Öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünülen unsurlar; öğrencilerin kimlik ve kültürel özelliklerini yansıtan grupsal özellikler, öğrencinin beraberinde getirdiği önkoşul yeterlilikler ve öğrencinin sahip olduğu öğrenme stil ve tercihleridir (Babadoğan, 2008; Kurtman, 2013).

Kişilerin öğrenme stiline uygun alanda eğitim görmesi onun verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler oluşabilir. Ayrıca, öğrenme stili bir kişinin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi vermektedir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar ve bu oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi,

bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bu sebeple, öğrenme stiline ne anlama geldiğini bilmesi ve bunu sürece dahil etmesi gerekmektedir. Böylece, birey başkalarından yardım beklemeden sürekli değişen ve artan bilgiyi elde edebilir (Güven, 2004).

Sonuç olarak, eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne yönde olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebilecekleri ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir şekilde belirlenebilir. Böylece, öğretmen öncelikle kendisi sonra da öğrenciler için buna uygun ortamlar oluşturabilir. Öğretim hem bir bilim, hem de bir sanat olduğuna göre, öğretici için bu süreci yaşanılmaya değer kılmak için çaba göstermek gerekir (Babadoğan, 2000; Güven, 2004). Başka bir deyişle, bireylerin farklarını göz önüne alarak, bu farkları içeren programlar düzenlenmesi gerekmektedir (Silberman, 1996; Dunn ve diğerleri, 2001; Güven, 2004).

2.6. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Jonassen ve Grabowski'ye göre bireysel farklılıklar, öğretim uygulaması sırasında neden bazı öğrencilerin hiç zorlanmadan başarılı olduklarını, bazılarının zorlandıklarını ve bazılarının başarısız olduklarını anlamada eğitimcilere yol gösterecek en önemli kaynaklardan biridir (Deryakulu ve Kuzgun, 2006; Kayacık, 2013).

Öğrenme oldukça karmaşık bir süreçtir. Bireyin genel yeteneği, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüsü, gelişimsel özellikleri, ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi, yaşadığı toplumun kültürü gibi değişkenler öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir. Bu kadar çeşitli değişkenden etkilenen bireylerin öğrenme süreçlerinde önemli farklılıkları bulunmaktadır. Bütün bu farklılıkların bir sonucu olan farklı kişilik özellikleri ile sınıfa gelen öğrencilerin, davranışlarında, olaylara bakış açılarında, kendilerini ifade etme biçimlerinde çeşitli farklılıkların olması çok doğaldır. Bu farklılıkların büyük bir çoğunluğu öğrencilerin kendi tercihleri değildir. Bireysel farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmekte ve tüm eğitim öğretim ortamlarında bulunması nedeniyle üzerinde önemle durulmalıdır. Öğretmenler bireysel farklılıkları zenginlik olarak görmeli ve öğretimde bu zenginliklerden faydalanmalıdır (Sönmez, 2004; Kayacık, 2013).

Bireysel farklılıklar genel anlamda zekâ, yetenekler, kişilik özellikleri, bilişsel stiller ve öğrenme stilleri olarak sıralanabilir. Bireysel farklılıklardan biri olan bilişsel stiller; algılama stilleri, bilgi işleme stilleri, düşünme stilleri ve öğrenme stilleri olarak

ele alınabilir. Bilişsel stillerdeki bu çeşitlilik öğrencilerin zihinlerini kullanım biçimlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Bacanlı, 2002; Biçer, 2010).

Öğrenciler, çevrelerinde meydana gelen olayları farklı şekillerde algırlar. Örneğin; bazı öğrenciler olayları çevrelerinden soyutlayarak, bazıları olayları oluştukları çevre içinde değerlendirirler. Diğer yandan kişilerarası algılama farklılıklarında olduğu gibi, algılanan olayların ele alınıp işleme ve düşünme süreçleri açısından da farklılıklar mevcuttur. Bu bilgilerden hareketle, öğrencilerin karşılaştıkları konuları öğrenmelerinde kullandıkları stratejilerinde farklılıklar gösterdiği belirtilebilir. Bu farklılıklar ise genel anlamda öğrenme stillerine işaret etmektedir (Kayacık, 2013).

2.7. Birey ile Öğrenme Stili Arasındaki İlişki

İnsanoğlunun belki de kazanabileceği en önemli becerilerden birisi öğrenmedir. Bireyler günlük yaşam içerisinde ya da mesleklerini yaparken değişik yaşantılar ile karşı karşıya gelmektedirler. Bireylerin etkin öğrenenler olabilmeleri için olayların içinde yer almaktan dinlemeye, yeni fikirler üretmekten kararlar vermeye kadar geniş bir yelpaze içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir (Ergür, 1998; Güven, 2004). Öğrenme stili bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde, öğrenme sürecinde bu stili devreye sokacaktır. Böylece, hem daha kolay, hem daha çabuk öğrenecek ve büyük bir olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı olacaktır (Biggs, 2001; Güven, 2004). Bireyin öğrenme stilini bilmesinin başka bir yararı, etkin bir sorun çözücü durumuna gelmesidir. Birey karşılaştığı sorunları çözmede ne kadar başarılı olursa, o ölçüde yaşamını etkili kılabilir (Fidan, 1986; Güven, 2004).

2.8. Öğrenme Stili Sınıflamaları

Günümüzde öğrenme stilleri ve öğrenme stilleri modelleri ile ilgili farklı sınıflamalara rastlanmaktadır. En çok bilinen öğrenme stili sınıflamalarına göre öğrenme stilleri üç veya dört grup altında toplanabilir :

- Görsel
- İşitsel
- Hareketsel (Kinestetik)

Bazı kaynaklar bu gruplara bir de dokunsal eklemekle birlikte, dokunsal ve hareketsel birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılamamaktadır. Dokunsal, hareketselin alt boyutu olarak gösterilmektedir (Boydak, 2001).

Her bireyde görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerinden sadece birine sahip olmaları gerekmez. Biri diğerlerinden daha ön planda olmak üzere iki veya üç öğrenme stiline de sahip olunabilir. Daha az bulunma olasılığı ile bazı insanlar bir öğrenme stilini diğer ikisine göre çok daha belirgin olarak taşımaktadırlar. Aynı sınıfta bulunan farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, öğrenmelerinin en üst seviyede sağlanması için öğretmenler ve öğrenciler öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Sırasıyla görsel, işitsel ve hareketsel öğrenme stilleri ve özellikleri aşağıda açıklanmaktadır (Boydak, 2001; Günaydın, 2011; Kayacık, 2013) :

Görseller, kendi özel yaşamlarında genellikle tertipli ve titizdirler. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olmaktadırlar. Dağınık bir masada çalışamazlar ve çalışmaya başlamadan önce masayı kendilerine göre düzenlerler. Kalem, silgi, kalemtıraş gibi araçları için sıra veya masada kendi tercihlerine göre bir yer belirlerler ve bu araç gereçleri daima aynı yerde bulundururlar. Çantaları ve dolapları daima düzenlidir. Yazmayı sevmeseler dahi defterlerini düzenli ve itinalı kullanırlar. Defterlerinin köşeleri kıvrılmaz, kıvrılırsa da bu kıvrılmayı önlemek için köşelere ataç takarlar. Bu karakteristik özelliklerinden dolayı, evde büyükleri, okulda da öğretmenleri tarafından takdir edilirler. Hatta, bu durum pek fark edilmese de diğer öğrencilere nazaran daha el üstünde tutulur ve örnek gösterilirler. Düz anlatımla gerçekleştirilen öğretim yönteminden yeterince yararlanamazlar. Tam olarak kavrayıp anlayabilmeleri için yürütülen dersin veya konunun mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekmektedir. Harita, poster, şema, şekil, grafik gibi görsel araç ve gereçlerle kolay öğrenirler ve bu materyallerle öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar (Boydak, 2001).

İşitseller, küçük yaşlarda kendi kendilerine konuşmakla birlikte ses ve müziğe karşı duyarlı olurlar. Sohbet etmeyi ve bireylerle birlikte çalışmayı severler. Genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Yabancı bir dil öğrenmede (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar. İlköğretim 1. ve 2. sınıflarda kendi kendilerine konuşmalarından dolayı öğretmeni dinleyemezler ve bu özellikleri nedeniyle işittiklerini daha iyi anlayabilme yeteneklerine rağmen bu şanslarını kaybederler. Gözle okuma yaptıkları anlarda hiçbir şey anlayamayabilirler. Bu sebepten dolayı en azından kendi kulağının duyabileceği bir ses tonuyla okuma yapmalarına izin verilmelidir. Daha çok konuşarak ve tartışarak öğrenirler. Bilgiyi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler.

Bilgiyi hatırlamak istediklerinde, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlama gayretindedirler (Boydak, 2001).

Kinestetikler yani *hareketseller* bir diğer ismiyle de *dokunsallar*, bir hayli hareketli olurlar ve sürekli sınıfta veya öğrenme ortamında hareketlidirler. Sınıfta veya öğrenme ortamında yaparak uygulanması istenilen bütün görevler onların olsun isterler. Uzun süreli oturmaya zorlanırlarsa öğretim ortamında ne olup bittiğini anlayamaz hale gelebilirler. Dersin anlatılması veya görsel malzemeler ile zenginleştirilmesi, kinestetik öğrencinin öğrenmesine istenilen ölçüde katkı sağlamaz. Bu sebeple, sınıflarımızda veya öğrenme ortamlarında ideal ders araçları olarak benimsenen, şema, harita, fotoğraf gibi görsel araçlar, dokunsal öğrenci için (görsel öğrencilere göre) daha az değer taşımaktadır. Bununla birlikte anlatımdan da yararlanamazlar. Hareketsel öğrenme biçimi baskın olan bireyler için mutlaka ellerini kullanacakları, yaparak-yaşayarak öğrenme olarak nitelendirilen öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir. Sınıf yerine okul bahçesi veya laboratuarda dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenirler (Boydak, 2001).

2.9. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stilleri üzerine araştırmalar yürüten bilim insanları ve eğitim psikologları, yapılan alan taramasına dayalı olarak alandaki bütün çalışmalara yol gösteren ve araştırmaların birçoğunda faydalanılan öğrenme stilleri yaklaşımlarını belirlemiş ve tarihsel süreç içerisinde bu yaklaşımlara dayalı modeller geliştirmişlerdir.

2.9.1. Jung Öğrenme Stili Modeli

Jung, “Psikolojik Tipler Kuramı” adlı çalışmasında insanların bilgiyi algılama ve işleme yönünden farklılıklarını incelemiş ve öğretme – öğrenme sürecine uyarladığında sekiz öğrenme stili ortaya koymuştur (McCarthy, 1987; Güven, 2004; Bozkurt, 2005). Buna göre, öğrenme stilleri dışa dönük, içe dönük, duyuşsal, yargısal, düşünen, duygusal, sezgisel ve algısal stiller olarak adlandırılmıştır (Griggs, 1991; Güven, 2004). Bu öğrenme stillerinin özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Güven, 2004) :

Dışa dönük öğrenme stili, daha çok öğrenen bireyin dış dünyası ile birlikte öğrenme çabası olarak ifade edilmektedir. Dışa dönüklük, bir bireyin başka bireylerle açık ve etkin etkileşime girmesini, bireyin kendisini farklı etkinliklere yönlendirmesini sağlayabilir. Bu öğrenme stili baskın olan bireyler kalabalık ve gürültülü ortamlarda

bulunabilir, genellikle sesli düşünmeyi tercih edebilirler ve en iyi yaparak – yaşayarak öğrenirler. Farklı materyallerin kullanılmasından hoşlanırlar, farklı bireylerle öğrenmeyi tercih ederler ve dönüt almak isterler.

İçe dönük öğrenme stili, daha çok öğrenen bireyin kendi iç dünyası içerisinde öğrenme çabası içerisinde bulunmasıdır. İçe dönüklük, bir bireyin daha yoğun ilişkileri ya da olayları tercih etmesine sebep olur. Bu öğrenme stili baskın olan bireyler, çoğunlukla yavaş hareket eder, bağımsız ve özel bir kişiliğe sahip olurlar ve bu özelliklerinden dolayı dışarıdan gelebilecek herhangi bir durumda kolayca incinebilecek bir öğrenme özelliği sergileyebilirler. Ayrıca, öğrenme sürecinde kendi kendilerini güdülemeyi oldukça etkili bir şekilde gerçekleştirirler.

Duyusal öğrenme stilinin temelinde, bir bireyin duyuları aracılığıyla edindiği deneyimlerini algılama işlevi bulunmaktadır. Duyusal bireyler veya öğrenciler, bütün duyularını etkili bir biçimde kullandıklarından dolayı, duyuları vasıtasıyla bilgileri emmeye çalışan adeta birer süngere benzerler. Bu öğrenme biçimi baskın olan bireyler genellikle belli bir zamanda belli bir aşamayı öğrenirler, öğrenmede belli bir sıralamayı tercih ederler ve yeni öğrenmelere dikkatle ve tedbir alarak yaklaşırlar. Soyut kavramlardan hoşlanmazlar ve eğer bu kuramlar ile karşılaşırlarsa onları yüzeysel olarak geçmeyi tercih ederler.

Sezgisel öğrenme stiline sahip olan bireyler, genellikle denenceler oluştururlar. Sezgisellik, bir bireyin olaylarla ilgili bilgileri gözden geçirmesi ve bu olaylar arasındaki ilişkileri değişik bir bakış açısıyla görmeye çalışmasına neden olur. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde açıklama getirmeyi ve yeni yöntemler oluşturmayı tercih ederler. Genellikle çabuk sıkılırlar, neyi, niçin ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda farklılık ararlar. Bu stildeki öğrenciler, sakindir, ancak beklenmedik bir şekilde işe koyulurlar ve çoğunlukla önemli olmayan ayrıntılara takılmazlar.

Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler için düşünme önemli bir konuma sahiptir. Genellikle bu öğrenme stiline sahip bireyler nesnel ve çözümleyici yöntemlerle olayları ya da durumları değerlendirmeye çalışırlar. Düşünen öğrenme stiline sahip öğrenciler dürüsttürler, adaletli olmaya önem verirler ve kuralların herkes için değiştirilmeksizin uygulanmasını isterler, yarışmacı ve özgür bir yapıya sahiptirler ve iyi kurgulanmış çalışmalara gereksinim duyarlar.

Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler, nesnel olmayan ve empatik anlayışa dayalı olarak karar veren ve değerlendirme yapan bir yapıya sahiptir. Bu öğrenme stili baskın olan bireyler, öğrenirken başkalarını göz ardı etmeyip, iş birliği yapmayı benimsedikleri için hem kendi gelişimlerine katkı sağlaması hem de insancıl anlamda çevrelerindeki bireylere de hizmet etmesini isterler.

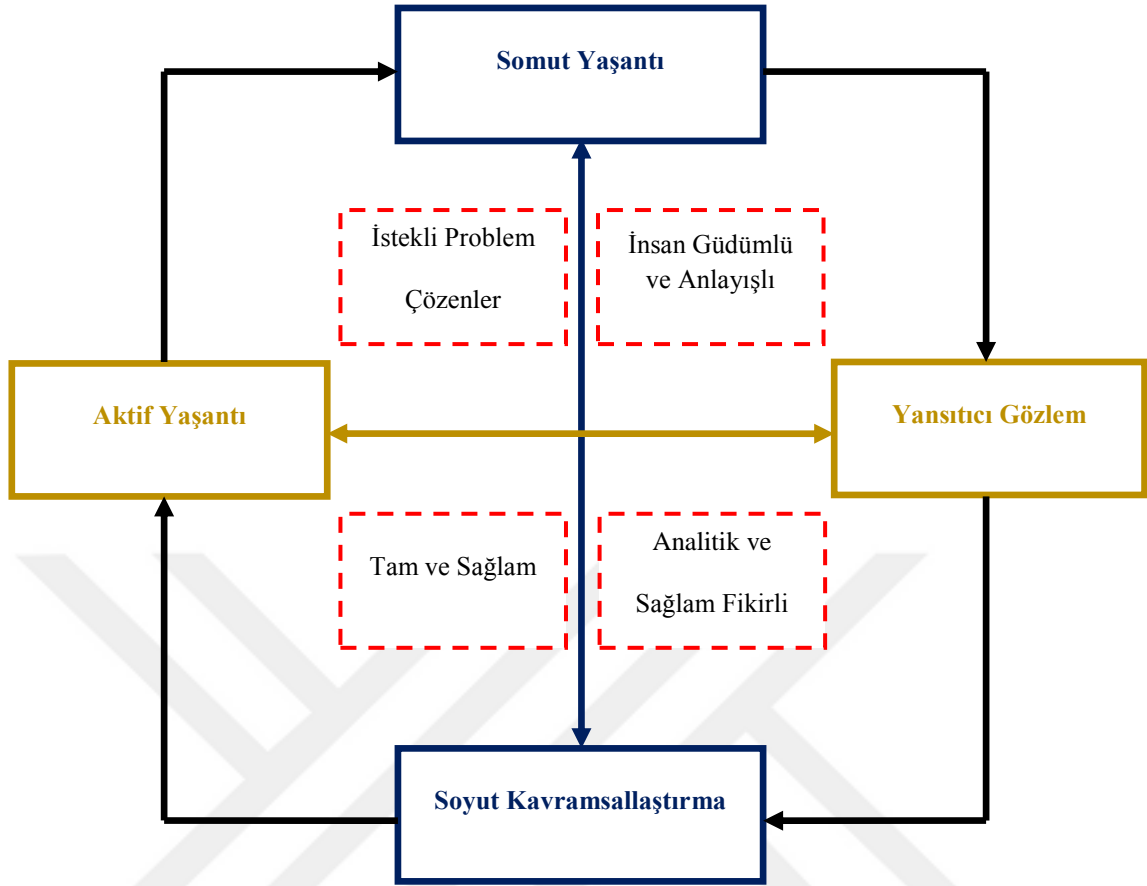
Yargısal öğrenme stiline sahip bireyler, yaşamlarında karşılaştıkları her türlü sorunda düzen oluşturmak gayesiyle kararlılıkla davranma tercihindedirler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, çoğunlukla düzenli bir çalışma yolu tercih ederler, plân yapmayı ve çalışmalarını zamanında tamamlamayı severler. Ayrıca, hiçbir işi yarım bırakmak istemezler ve çalışmalarıyla alakalı sürekli geri dönüşlere gereksinim duyarlar.

Algısal öğrenme stiline sahip bireyler öğrenme merakından ya da olayları kavrama ihtiyacından kaynaklı olarak dünyayı anlamaya çaba göstermektedir. Algısal bireyler yeni düşünceleri bulmayı severler ve sürekli araştırırlar. Bir veya birkaç çalışmayı birlikte yürütebilme eğilimindedirler. Bu öğrenme stili baskın olan bireyler, farklı görüşlere ve öğretim stillerine açıktırlar. Ayrıca çok plânlı çalışmayı sevmezler ve güdülenme ihtiyacı duymaktadırlar.

Jung'un psikolojik tipleri ile Kolb'un öğrenme stilleri arasında bir benzerlik söz konusudur. Kolb'a göre, duygusal tip uyum sağlayıcı öğrenme stiline, sezgisel tip özümleyici öğrenme stiline, düşünen tip dönüştürücü öğrenme stiline ve duygusal tip ise ayırt edici öğrenme stiline anımsatmaktadır (Kolb, 1984; Güven, 2004).

2.9.2. Lawrance Öğrenme Stili Modeli

Lawrance öğrenme stillerini açıklarken dört ana başlık altında stilleri göstermiştir ve bunlarında açıklamalarına geçilmeden önce koordinat eksenindeki yerleri ve özellikleri aşağıdaki şekilde verilmiştir. Bunlar (Bolat, 2007);



Şekil 1. Lawrence öğrenme stili modeli (Peker 2003; Koç 2009)

Hisseden tipler olarak nitelendirilen öğrenme stiline sahip bireyler, insan hisleri ile çok fazla ilgilenmektedirler. İnsanlar için önemsiz görünen herhangi bir şeyden dahi hoşlanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler de uyum önemlidir ve uyuma çok ihtiyaç duyarlar. Herhangi bir karar alırken bu kararlarını başka insanlarla paylaşırlar ve insanlarla arasında mesafe koymazlar. Toplumdaki diğer insanlarla birlikte olmayı severler.

Düşünen tipler olarak nitelendirilen öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri arasında duygularını çok açık bir şekilde sergileyemedikleri görülmüştür. Bu tiplerin diğer özelliklerine baktığımızda iş konusunda mantıklı bir sıra izlerler. Bu mantık sonucunda elde ettikleri sonuçları analiz ederler. Çok kuralcı yapılarından dolayı iş konusunda titiz davranırlar.

Duygulu tipler olarak nitelendirilen bireyler, bir konuda yapacakları çalışmada basamak basamak ilerlemeyi severler. Bu ilerleme uzun sürse bile sabırlı davranışlar sergilerler.

Sezgili tipler olarak nitelendirilen bireyler ise araştırmacı bir yapıya sahiplerdir. Sonuçlara ulaşırken hızlı davranırlar. Bundan dolayı enerjiklerdir. Lawrance öğrenme stili modeline ait yaşam döngüsü Şekil 1.'de gösterilmiştir (Koç, 2009).

2.9.3. Merrill Sosyal Tipleri

David Merrill, eğitimciler için büyük önem arz eden “sosyal stilleri” sınıflandırarak, üzerinde çalışmalar yapmıştır. 20 yılı aşkın bir çalışma sonucunda elde ettiği sonuçlar, olası tepkilerin bir yelpazesini içeren “Davranış örüntülerinin sosyal etkileri” için bir yapı oluşturmuştur. Araştırmacı modele ayrıca sosyal zenginlik olarak tanımladığı “çok yönlülük” boyutunu da eklemiştir. Çalışma, giderek artan öğretmen esnekliği ile ilgili olmasının yanı sıra öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan ileri düzeyde haberdar olmasıyla da ilgili olduğundan dolayı eğitim dünyasında büyük bir ilgi uyandırmıştır (McCarthy, 1987; Bozkurt, 2005).

Samimi tipler, uyumlu, kararsız, esnek, bağımlı, özel yetenekleri bulunmayan, destekleyici, saygılı, istekli, güvenilir ve anlaşmaya hazır bireylerdir. *Analitik tipler*, eleştirici, kararsız, tutucu, kolay beğenmeyen, katı ahlâkçı, azimli, ısrarlı, ciddi, dikkatli ve düzenli bireylerdir. *Uygulayan tipler*, tez canlı, sert, güçlü, hükmedici, kaba, kararlı, özgür, uygulamalı öğrenen ve verimli bireylerdir. *İfade eden tipler* ise, idareci, aşırı duyarlı, disiplinsiz, tepkili, kendini beğenen, tutkulu ve hırslı, özendirici, coşkulu, dramatik ve samimi bireylerdir (Bozkurt, 2005).

2.9.4. Hunt Tipleri

Hunt'ın “Vücut Gerilimi” modelini tanımlamasının öğrenme stili araştırmalarıyla olan ilişkisi oldukça dikkat çekicidir. Bu modelde dört ana tip vardır. Bunlar (McCarthy, 1987; Bozkurt, 2005) :

Yardımcı tipler olarak nitelendirilen bireyler, gerçeği kavrarlar. Gerçekle bir olma durumu ya da gerçeği kavrama (bilinçli eğilim) söz konusudur. Bu bireyler için harekete geçirici ve düşündürücü faktör yönergedir.

Model tipler olarak nitelendirilen bireyler, gerçeği modelleştirirler. Gerçeği düzenleme şekli ya da süreci (gerçeği gözden geçirip, tekrar düzenlemek) söz konusudur. Bu bireyler için harekete geçirici ve düşündürücü faktör şekildir.

Direnç tipler olarak nitelendirilen bireyler, gerçeği kurgularlar. Gerçeğin isimlendirilmesi ya da somutlaştırılması (bir kimsenin gördüğü, duyduğu, tattığı,

dokunduğu ya da ölçtüğü şeyleri kurgulamak) söz konusudur. Bu bireyler için harekete geçirici ve düşündürücü faktör dürtüdür.

İkna edici tipler olarak nitelendirilen bireyler ise, gerçeği zenginleştirirler. Kişiden kaynaklanan gerçeğin renklendirilmesi ya da zenginleştirilmesi (kelime ve kavramları güzelleştirmek ya da değerini ortaya koymak) söz konusudur. Harekete geçirici ve düşündürücü faktör bu tipler için ise değerdir.

2.9.5. Reinert Öğrenme Stili Modeli

Reinert, öğrenme stillerine yönelik çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Reinert, öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta bir araya getirmiştir. Bu öğrenme stilleri ve bu stillere sahip bireylerin özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Riding ve Rayner, 1998; Güven, 2004) :

Görerek öğrenme stiline sahip bireyler, daha çok görme duyusundan faydalanarak öğrenmeyi tercih ederler. Grafik, resim ve şemalardan hoşlanır, öğrenme ortamında görsel materyallere ihtiyaç duyar, insanların az konuşmasını ister ve uzun telefon konuşmalarından hoşlanmazlar. Ders dinlerken resim çizebilme, yazarken yönlendirilmeyi sevme, radyonun sesini açmama, jestler, baş sallamalar ve mimikleri fazlaca kullanma, listeler yapma ve notlar alma, genellikle haritaları okuyabilme, çevredeki değişikliklerin farkına varabilme, sözlü yönlendirmeler yapılırken diğerlerinin neler yaptığına dikkat etme, başlamakta yavaş olma, sözel girdileri ve özetleri göz ardı etme, yanıtı düşünmek için zamana gereksinim duyma, soru sorulduğunda gözlerini havaya dikme ve zihinde canlandırma, konuşmacının dudaklarını takip etme ve göz iletişimi sağlama gibi özelliklere sahiptirler.

İşiterek öğrenme stilini benimseyen bireyler, daha çok işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih ederler. Başkalarıyla ve kendisiyle konuşmayı sevme, başkalarının konuşmalarını dinlemeyi sevme, sesli okumayı sevme ve dudaklarını kıpırdatma, sesli okumada anlamının sessiz okumadan daha iyi gerçekleşmesi, okurken dikkatli olma, konuşma süresini ayarlamakta sorun yaşama, görsel konularda dikkatin azalması, görsel komutları ya da mimikleri sesli ifadelere dönüştürmeye gereksinim duyma, akıcı, akıcı ve düzgün konuşma, doğru düşünme, sözel olarak özetleme, sesleri göz ardı etmekte güçlük çekme, çizimler yerine sözcük haritalarını tercih etme, çizelgeleri, haritaları ya da grafikleri okurken güçlük çekme ve görsel belleğin zayıf olması gibi özelliklere sahiptirler.

Sözel semboller stiliyle öğrenmeyi tercih eden bireyler, öğrenmede sözel öğeleri tercih ederler. Sözcüklere fazla önem verme, görmekten ve işitmekten daha çok sözlü sembolleri sevmeye, konuşarak iletişim kurmayı sevmeye, akıcı ve düzgün konuşma ve sözcükleri etkili kullanma, görsel ve işitsel konularda daha zayıf dikkat seviyesine sahip olma, kelime oyunlarından hoşlanma, yazarken ters biçime çevirebilme, bir şeyi yineleyerek öğrenme ve sözel olarak özetleme gibi özelliklere sahiptirler.

Hareket temelli öğrenme stilini benimseyen bireyler ise, öğrenmede daha çok dokunma duygusundan faydalanırlar. Otururken ayaklarını hareket ettirme ve bir şeylerle (anahtar, kalem vb.) oynama, sıklıkla yerinden kalkma ve çevrede dolaşma, çevreyi keşfetmeye gereksinim duyma, yürürken yoldaki her şeye dokunma ve hissetme, yürürken duvarlara ellerini sürme, hareket ile büyülenme, nesnelere hareket ederken ya da hareketli parçaları resmetme, öğrenme yardımcılarını somut materyallere ihtiyaç duyma, aletleri parçalayabilme ve yeniden bir araya getirebilme, yetenekli olma ve sporda beceriye sahip olma, sürekli bir şeyler yazma, çok hızlı konuşma, her zaman aceleleri varmış gibi görünme, sabırlı dinleyici olmama ve başkalarının sözünü kesme, dokunulmaktan hoşlanma ve yaşından beklenenin azını verebilme gibi özelliklere sahiptirler.

2.9.6. Carbo Öğrenme Stili Modeli

Marie Carbo, öğrencilerin daha fazla nasıl başarılı olabilecekleri konusunda uzun süren çalışmalar yapmıştır. Daha sonra okuma okuma temelli program üzerinde yoğunlaşmış, bu alanda hazırladığı doktora tez çalışmasıyla birincilik alan Carbo, “Okuma Stilleri Programı” adıyla bilinen teorisini geliştirmiştir (Büyükalın Filiz ve ark., 2011).

Carbo, öğretmenlere öğrencilerinin öğrenme ve okuma stillerini bulabilmeleri için birkaç yöntem önermiştir. Ona göre bu yöntemlerle öğrencilerin başarılı birer okuyucu olabilmeleri hususunda şans verilmiş olacaktır. Tavsiye niteliğindeki bu yöntemler şu şekilde sıralanmıştır (Carbo, 1987; Büyükalın Filiz ve ark., 2011):

- Öğrencilerin okuma stratejilerini, özellikle algısal ve küresel/analitik yeteneklerini belirlemek ve eşleştirmek.
- Sahip oldukları okuma stillerini diğer öğrencilerle paylaşma.
- Okuma başarı testlerinde Phonics (ses bilimi) ortadan kalkar ve önemli olan öğrencinin okuduğunu anlaması ile akıcılığın test edilmesi.

- Ayrıntılı öğrenenler için, dikkat çeken ya da güçlü bir işitsel/analitik okuma tarzı gerektiren durumları ortadan kaldırma.
- İlgi çeken iyi yazılmış okuma materyalleri kullanma.
- Okuma derslerine daima global stratejilerle (yüksek sesle okunan bir kitabı takip eden öğrencilerin bu hikâyeyi anlatması ya da canlandırması) başlayın.
- Zayıf okuyucular ve ilköğretim düzeyindeki çocuklar için küresel okumanın farklı stratejilerini kullanma.
- Okuma dersleri görsel ve dokunsal yöntemleri barındırmalıdır.

2.9.7. Myers - Briggs Öğrenme Stili Modeli

Jung'ın kuramını temel alan Myers ve Briggs, değişik kişilik tiplerine ait tercihleri yansıtan çalışmalarında kendi sınıflamalarını yapmışlar ve kişiliği dışadönük içedönük, duyuşal-sezgisel, düşünün-duygusal ve yargısal-algısal şeklinde dört bölümde sınıflandırmışlardır (Felder, 1996; Biçer, 2010).

Myer – Briggs tip göstergeleri 16 farklı öğrenme stili şeklinde düzenlenebilir. Bir öğrenci dışadönük, duygusal, düşünür ve algılayıcı iken, bir diğer öğrenci içedönük, sezgisel, hissi ve yargılayıcı psikolojik özelliklere sahip olabilir. Myer – Briggs'in öğrenme stili sınıflamalarına ait genel özellikler aşağıda özetlenmiştir (Tan, 2008; <http://www2.gsu.edu/~dschjb/wwwmbti.html>; Oral ve ark., 2011):

Dışadönük bireyler, tartışma yönteminin kullanıldığı derslerde iyi öğrenirler. Sınıf ortamında tartışma yoksa düşüncelerini paylaşmak ve tartışmak için sınıf dışında bir grupta çalışmaya ihtiyaç duyarlar. Önce tek başlarına konuyu çalışırlar sonra bilgiyi işlemekten geçirmek için grupta birlikte çalışırlar. Yalnız başlarına çalışırken müzik, televizyon gibi arka plândaki seslerden hoşlanırlar. Okuma ve yazma becerilerini daha etkili hale getirmeye gereksinim duyarlar ve çalışırken engellenmişlik duygusu hissederlerse, bu duygudan kurtulmak için konuşma ihtiyacı hissederler.

İçedönük bireyler, bilgilerin özünsendiği ve işlemekten geçirildiği dersleri tercih ederler. Yalnız başlarına çalışmayı tercih edebilirler ancak, bir grupta da bilgiyi paylaşma eğilimindedirler. Bir derse katılım sağladıklarında bunu diğer bireylerinde bilmesini isterler. Arka plânda ses olmasını istemezler ve sessizliğe ihtiyaç duyarlar. Açık, net ve iyi düzenlenmiş ders işleyen öğretmenlerle kendilerini özdeşleştirirler. İnsanların önünde konuşurlarken kendilerinin tanıtılmasına ihtiyaç duyabilirler.

Duygusal, doğrusal ve değiştiren şekilde dūřünürler, gerçekler üzerine odaklanırlar. Gösteriler ve aşama-aşama ilerleyen yaklaşımlardan hoşlanırlar. Konuların uygulanması ile ilgilenir, öğretimsel görevler için kesin ve belli yönergeler sağlayan öğretmenleri tercih ederler. Metinlerle ve ders konularıyla birlikte sunulan materyallere güvenirler ve bilgiyi ezberleme eğilimindedirler.

Sezgiseller, global ve ayrıştıran şekilde dūřünürler. Ana noktaları ve genel fikirleri kavrarlar. Karmaşıklığa meydan okumayı yeğlerler, bağımsız dūřünmeyi cesaretlendiren öğretmenleri severler. Gerçeklerin ötesine geçen hayal güçlerine güvenir, görevleri tamamladıklarında ise talimat ve yaklaşımları plânlayabilirler.

Dūřünür bireyler, öğretmenlerin konuyu doğrudan sunmadığı derslerde mantıksal yollarla konuları organize edebilirler ve dersler organize edilmiş bir biçimde işlenmezse dersi ciddiye almazlar. Derslerle ilgili işlemlerin tümü mantıksal bir yapıda olmazsa konuları hatırlamazlar. Çalışılacak bir materyalin doğada bir karşılığının amacının olmasını isterler.

Hissiler, dersin konusu ile kendileri arasında ilişkiyi kurmaya oldukça önem verirler. Küçük Şeylerle de olsa öğretmenlerini sevindirmekten hoşlanır, değer verildikleri ve takdir edildiklerini hissettiklerinde en iyi şekilde öğrenirler. Öğretmenlerin kendilerinin his ve sezgilerine karşı yakın ve dost canlısı olduklarını anladıklarında da yine en iyi şekilde öğrenirler.

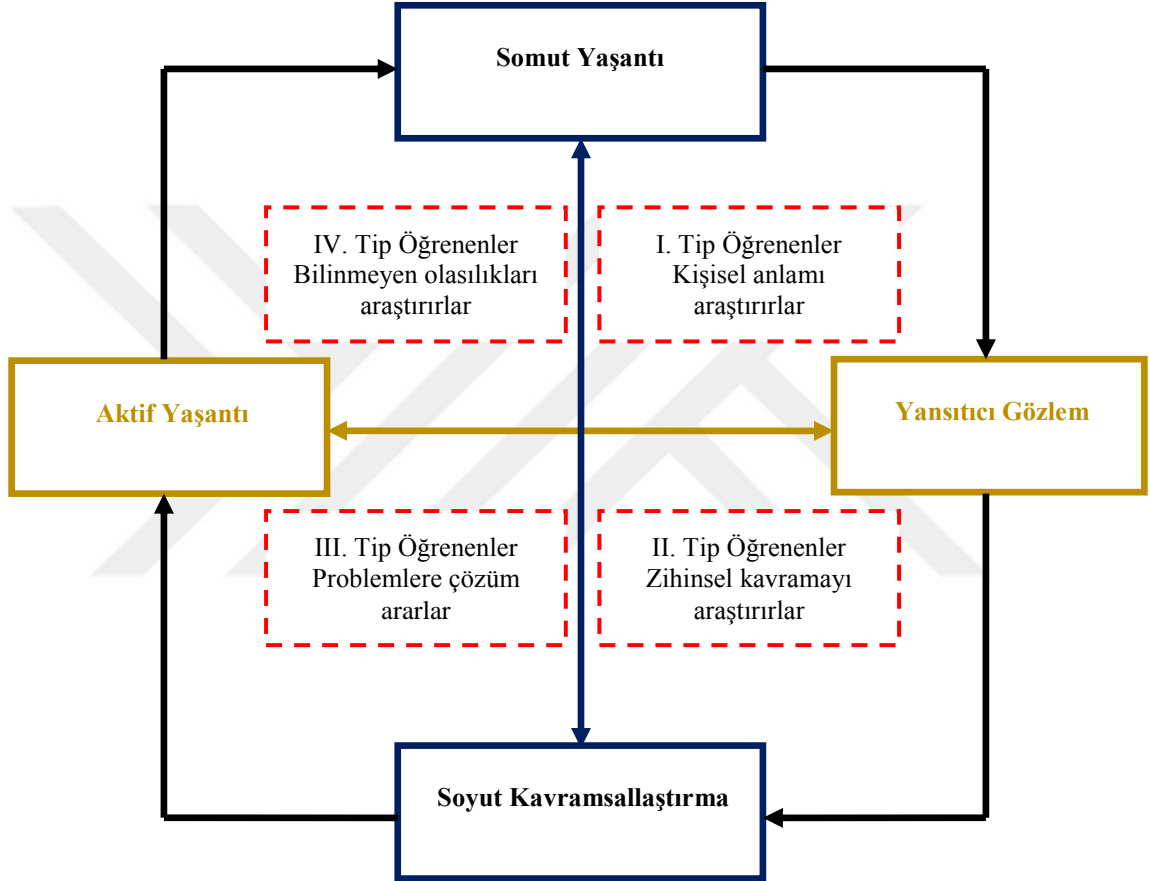
Yargılayıcı bireyler, çalışmalarıyla ilgili kendilerine dönüt veren, yorum yapan ve ileriki çalışmalarını geliştiren öğretmenleri tercih ederler. Ezberden ziyade ders içeriğini genel hatlarıyla öğrenme eğilimindedirler ve bir görevi sonuçlandırma durumlarında motive olurlar.

Algılayıcı bireyler ise, kendilerini eğlendiren ve yaratıcılıklarına ilham veren öğretmenleri tercih ederler. Derslerde biçimsel olmayan problem çözmeye yaklaşımlarını tercih ederler. Oldukça iyi yapılandırılmış derslerde ve görev için son tarih verilen derslerde kendilerini sınırlandırılmış hissederler.

2.9.8. Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)

Başta Kolb olmak üzere, Piaget, Dewey gibi birçok araştırmacının tasarladıkları modellerden esinlenen McCarthy, öğrenme sürecinde bilginin algılanmasının ve işlenmesinin önemini belirterek yeni bir öğrenme stili modeli tasarlamıştır. McCarthy 'e göre öğrenme sürecinde asıl önemli olan yeni bilgileri nasıl algıladığımız ve

algıladığımız bu bilgileri beynimizde nasıl işlediğimizdir. Her birey yeni bilgiler öğrenebilir ancak her bireyin bu yeni bilgileri algılama ve işleme tercihleri farklıdır. Bazı bireyler bilgiyi iç gözlemleri yoluyla, bazıları çevreyi izleyerek, bazıları düşünce yoluyla, bazıları ise yaparak yaşayarak ve öğrenirler. Öğrenme sürecinde belirtilen bu 4 farklı tercihten dolayı McCarthy Öğrenme Stili Modeli 4MAT (Mode Application Techniques) modeli olarak da adlandırılmaktadır (Peker, 2003; Orak, 2015).



Şekil 2. McCarthy (4MAT) öğrenme stili modeli (McCarthy, 1987; Orak, 2015)

McCarthy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stilleri diğer araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merrill, Hunt, Kolb gibi) bulguları ile benzerlik göstermektedir. McCarthy öğrenme stillerini 4 gruba ayırmaktadır. Bunlar (Şekil 2) (Orak, 2015; Oral ve ark., 2011) :

Buluşçu öğrenenler (TİP1) olarak nitelendirilen bireyler, bireysel olarak anlamlandırmayı benimserler. Yeni bilgilerin öğrenilmesinde, sebepleri ve yeni bir bilgiyi anlamlandırmak için bireysel düşünce yapıları ile ilişkilerini düşünürler. Grup

çalışmalarını, disiplinler arası çalışmaları ve beyin fırtınası uygulamalarını daha çok tercih ederler.

Analitik öğrenen (TİP2) bireyler ise, temel bilgi kuramlarını kendi anlamalarını geliştirmek için çok iyi kullanır ve öğrenirler. Direkt anlatım, veri analizi, bağımsız araştırma yapmaktan çok hoşlanırlar. Alanında uzman insanlar ile bilgi paylaşımına oldukça fazla önem verirler.

Sağduyulu öğrenenler (TİP3), daha çok, bir bilgiyi kabul etmeden önce denemek, yanılmak ve görmek isterler. Öğrenme sürecinde deneysel çalışmalara çok önem verirler.

Dinamik öğrenen (TİP4) bireyler ise, daha çok, bireyselleştirilmiş keşif, araştırma faaliyetlerini benimsemişlerdir. Kendi önsezilerini kullanmada oldukça başarılıdır ve bağımsız çalışmalarda başarılı ve aktif rol alabilirler. Kolb ve McCarthy öğrenme stillerinin benzerlikleri Şekil 3.'te gösterilmiştir (Oral ve ark., 2011).

Kolb Öğrenme Stilleri	McCarthy Öğrenme Stilleri
Değiştiren	Birinci Tip Öğrenen – Buluşçu (İmgesel)
Özümseyen	İkinci Tip Öğrenen – Analitik
Ayrıştıran	Üçüncü Tip Öğrenen – Sağduyulu
Yerleştiren	Dördüncü Tip Öğrenen - Dinamik

Şekil 3. Kolb ve McCarthy öğrenme stillerinin benzerlikleri (Oral ve ark., 2011)

2.9.9. Honey ve Mumford Öğrenme Stili Modeli

Honey ve Mumford çalışmalarını Kolb'un çalışmalarından esinlenerek oluşturmuşlardır. Honey ve Mumford 1992 yılında öğrenme stillerini eylemci, düşünen, kuramcı ve yararçı olmak üzere dört grupta toplamışlardır. Bunlar (Watkins ve ark., 2000; Güven, 2004) :

Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, daha çok sezgisel düşünme gücü ile karar veren ve yeni tecrübelerden hoşlanan bir yapıya sahiptirler. Genellikle açık görüşlü olan bu bireyler, grup çalışmalarını önemserler. Heyecanlandıkları zaman ve nesnelere çabuk değiştiği zaman daha iyi öğrenirler. Öğrenme sürecinde beyin fırtınası tekniği ve rol oynama tekniği ile çalışmak isterler. Ancak, araştırma süreci için yoğunlaşmaya gereksinimleri vardır. Bunlarla birlikte, yönetilmekten ve kurallardan hoşlanmazlar.

Düşünen öğrenme stilini benimseyen bireyler, eyleme geçmeden önce durup düşünürler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, kendilerine düşünmeleri için zaman verildiğinde iyi öğrenirler. Genelde sessiz olan bu bireyler, anlamı anlamaya, gözleme ve süreci tanımlamaya yoğunlaşırlar. Verilerin toplanmasına ve analiz edilmesine değer verirler. Kendi bakış açılarının yanı sıra, çok farklı bakış açılarını gözlemleyebilir ve dinleyebilirler. Araştırma yaparken ve bunları kullanırken güçlü bir güdüye sahiptirler, ancak düşüncelerini bir gruba aktarırken zorlanırlar.

Kuramcı öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenmeyi bir model içinde kendileri düzenlediği, derinlemesine soruşturma olanakları olduğu, anlama gereksiniminde oldukları zaman iyi öğrenirler. Düşüncelere, mantığa, genellemeye ve düzenli plânlamaya önem verirler. Bu öğrenme stilinin kapsadığı bireyler, sorun hakkında adım adım düşünürler. Analiz ve sentezden hoşlanırlar; temel kuramlar, ilkeler, modeller ve sistemler üzerine düşünürler. Mantıklı yapılandırılmış bir yaklaşıma sahip olan ve düzensiz bilgi parçalarını çabuk bir araya getirebilen kişilerdir. Not almaya ve analitik çalışma gerçekleştirmeyi önemserler. Buna karşılık, sosyal ve duyuşsal ilgilerini önemsemez, sezgisel düşünme güçlerine eğilim göstermezler.

Yararçı öğrenme stilinin kapsadığı bireyler ise, öğrendiklerini uygulama olanakları olduğu zaman öğrenmektedirler. Çoğunlukla, grup çalışmalarından, tartışmadan ve risk almaktan hoşlanırlar. Ne sorusu yerine, nasıl sorusu ile ilgilenirler. Eğer çalışma yapılacaksa, farklı görüşleri görerek yeni düşünce ve kuramları araştırırlar. Sorunları uğraşılacak olgular olarak görürler ve bir şeyi yapmanın her zaman daha iyi bir yöntemi olduğundan emindirler. Araştırma verilerini kullanarak projeler geliştirmeye ilgilidirler. Buna karşılık, genellikle düşünmekten, anlamını aramaktan ve gözlemden kaçınırlar.

2.9.10. Silver – Hanson Öğrenme Stili Modeli

Birçok öğrenme stili modelinde olduğu gibi Silver ve Hanson modelinde de dört öğrenme stili tanımlanmıştır. Bu öğrenme stilleri (Silver ve ark., 1997; Bozkurt, 2005) :

Tam öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut olarak alırlar, adım-adım şeklinde ardışık olarak işlerler, öğrenme durumlarını açıklık ve pratiklik yönünden değerlendirirler.

Anlama öğrenme stilini benimseyen bireyler, fikirler ve soyutlamalar üzerinde daha fazla yoğunlaşırlar. Sorgulayarak, mantıklı düşünerek, test ederek öğrenirler. Mantıksal standartlar ve delilleri kullanma yoluyla öğrenmeyi değerlendirirler.

Kendini ifade etme öğrenme stiline kapsadığı bireyler, öğrenmede gizli anlamları araştırırlar. Yeni fikirleri ve ürünleri oluşturmak için duygu ve hislerinden faydalanırlar. Öğrenme süreçlerini orijinallik, estetik ve haz almaya göre değerlendirirler.

Bireyler arası (sosyal) öğrenme stiline sahip bireyler ise, tam öğrenme stiline sahip bireyler gibi somut, elle dokunulabilir, gözle görülebilir bilgiler üzerine yoğunlaşırlar ve kişiler arası etkileşimli öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenmeye diğer bireylere yardım etme potansiyeli açısından bakarlar.

2.9.11. Witkin'in Alan Bağımlı – Alan Bağımsız Biliş Stili Modeli

Alan bağımlı – Alan bağımsız olarak ifade edilen öğrenme stili modeli geniş kapsamlı olarak çalışılmış ve eğitimle ilgili uygulama alanlarında yoğun bir ilgi bulmuştur. Bu modele göre; bireyler çevrelerinde meydana gelen olayları farklı biçimde algırlar. Bazı bireyler çevrelerinde meydana gelen olayları çevrelerinden soyutlayarak algırlarken bazıları ise, çevreyle bir bütün olarak algılamaya çalışırlar. Witkin, bireylerin öğrenmelerindeki bu farklılıkları Alan bağımlı ve Alan bağımsız kavramlarıyla açıklamaktadır (Gordon, 1998; Ekici, 2003):

Alan bağımlı biliş stiline sahip bireyler, dünyayı bir bütün olarak algılama eğilimindedirler. Bu bireyler için problem çözmek oldukça zordur, sosyal olaylarla ilgili hafızaları oldukça güçlüdür, öğrenmek için izleyici olmayı tercih etmektedirler, öğrenme malzemesi olarak yapılandırılmış ve ayrıntıları belirlenmiş öğrenme materyalleri ile daha kolay ve çabuk öğrenirler. Sosyal çevreye uyum sağlamak konusunda yüksek duyarlılık gösterdiklerinden, çevreden gelen eleştirilerden çok etkilenirler. Bu öğrenme stiline kapsadığı bireyler dışarıdan gelen motivasyonlardan etkilendikleri için gösterecekleri davranışlar konusunda sürekli olarak çevrelerinin etkisi altında kalırlar ve yaptıkları davranışların toplum tarafından nasıl değerlendirileceğini sürekli olarak göz önünde bulundururlar.

Alan bağımsız biliş stiline kapsadığı bireyler ise, dünyayı daha çok analitik (çözümsel, tahlilci) olarak değerlendirme eğilimindedirler. Problemlerin kolayca üstesinden gelirler, keşfederek öğrenmek ve bağımsız çalışmalar yapmak isterler. Bu

stile sahip bireyler, kendi öğrenme imkânlarını kendi kendilerine yapılandırma eğilimindedirler, kendi içsel istekleriyle daha kolay motive olurlar ve genellikle sosyal çevreden gelen zorlanmalara cevap vermemektedirler.

2.9.12. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc'a göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir biçimde örgütlenme yeteneği vardır. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenlerler. Algı yeteneği somuttan soyuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir (Yılmaz, 2011).

Gregorc, çalışmalarında belli bir öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırabilecek öğrenme stilleri konusunda bilgiler vermektedir. O, insanların zihinsel niteliklerini dört farklı kategoride birleştirmiştir. Bunlar; Somut Sıralı / Ardışık (CS), Soyut Sıralı / Ardışık (AS), Somut Rastlantısal (CR) ve Soyut Rastlantısal (AR) şeklindedir (Büyükalın Filiz ve ark., 2011). Bu öğrenme stillerine göre (Yılmaz, 2011):

Somut sıralı / ardışık öğrenme stiliyle (CS) öğrenenler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Dokunarak öğrenirler. Beş duyuları fazlasıyla gelişmiş olup, öğrenme için çok zaman ve çaba harcarlar.

Somut rastlantısal / dağınık öğrenme stiliyle (CR) öğrenenler, problem çözme konusunda üstün yeteneklere sahiptirler. Bu kişiler bağımsız ve küçük gruplarla çalışmayı severler ve problem çözerken bilgilerin sistematik bir şekilde verildiği yöntemi sevmezler.

Soyut sıralı / ardışık öğrenme stiliyle (AS) öğrenenler, öğrenecekleri konu ile ilgili zihinlerinde boş bir levha oluştururlar. Bu kişiler için bir şekil ya da sembol yüzlerce kelimedenden daha etkilidir. Bilgileri tecrübeli bir kişi ya da otoriteden öğrenmeyi severler. Fikirlerle kavramlara önem verirler. Yeni kavramlar fikirler üretirler ve kitaptan öğrenmeyi severler.

Soyut rastlantısal / dağınık öğrenme stiliyle (AR) öğrenen bireyler ise, belirli bir düzenle değil de olay ve kavramları karışık bir şekilde öğrenmeyi severler. Verileri istedikleri gibi organize etmekten hoşlanırlar ve öğretim faaliyetlerinde tartışma yöntemi ile soru-cevap yöntemini kullanmayı tercih ederler.

2.9.13. Butler Öğrenme Stili Modeli

Butler, öğrenme stillerini, geniş kapsamlı bir kavram olarak ele almış ve bireysel öğrenme farklılıklarını ortaya koyan bir isim şeklinde tanımlamıştır. Öğrenme stilinin karmaşık bir inceleme alanına sahip olduğunu ifade etmiştir. Gregorc'un öğrenme stili modelinin kuramsal boyutlarından esinlenerek öğretmenlerin öğretme stilleri ve öğrencilerin öğrenme stillerini değerlendirmiştir. Butler'in öğrenme stili modelinde algılama becerileri somut ve soyut olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır. Düzenleme yetenekleri de ardışık ve random yani rastgele olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random öğrenme stillerinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin özelliklerini belirlemiş, bu stillere uygun öğretim plânları ve aktiviteleri geliştirmiş ayrıca, her bir öğrenme stiline uygun sınıf içi öğretim uygulamaları ile öğretim ve öğrenme faaliyetlerine farklı bir yaklaşım getirmiştir (Butler, 1987; Bozkurt, 2005).

Butler, öğrenme stillerini dikkate alarak tasarlanan bir derste giriş, deneyimleme, anlamlandırma, kapanış aşamalarının sırasıyla uygulanması gerektiğini savunmaktadır.

Giriş safhası; amaç, motivasyon, araştırma, anlama – sonuç çıkarmayı içermektedir. Burada öğretmenin öğrenciye bir film izletip ardından aşağıdaki soruları kendi kendilerine sorarak bu sorulara verdiği yanıtları paylaşımlarını isteyebileceğini belirtmektedir (Büyükalın Filiz ve ark., 2011) ;

- Filmde benim ilgimi çeken şey neydi ?
- İzlediğim film hakkında ne düşünüyorum ?
- Film karakterlerinin problemleri için ne öngörüyorum ?

Deneyimleme safhasında Butler, aktif katılımın, kişisel ilginin yer alması gerektiğini belirtir ve öğretmenin burada neş öğrenciye izledikleri filmle ilgili olarak rol oynama yaptırabileceğini belirtmektedir. Ardından öğretmenin bir tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin canlandırdıkları rolleri sınıfta tartışmasını önerir.

Anlamlandırma aşamasında anlama yer alır. Bu aşamada Butler, öğrencinin konuyu daha iyi kavraması için izlediği filmle ilgili bilgi formu ve harita kullanmasını önerir.

Kapanış safhasında ise, bilgi almak, sonuca ulaşmak ve neticelendirmek yer alır. Burada öğrenci ödev sonuçlarını paylaşır. Öğretmen sonuçlara ilişkin tartışma ortamı

oluşturur. Butler, öğretmenlere bu safhada öğrencilerin ev ödevlerini yaparken kullandıkları düşünme becerilerini göz önünde bulundurmalarını önerir.

2.9.14. Grasha – Riechmann Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme stilleriyle benzerlik gösteren Grasha ve Reichman öğrenme stilleri modeli, Grasha tarafından geliştirilen bağımlı-rekabetçi-pasif öğrenme stilleri ile Reichman tarafından geliştirilen, katılımcı-işbirlikli-bağımsız öğrenme stillerinin birleştirilmesiyle oluşan bir öğrenme stili modelidir. Grasha ve Reichman öğrenme stili modeli tüm öğrencilere hitap eder. Ancak çoğunlukla öğrenciler bu öğrenme stillerinden bir veya ikisine ağırlık verir (Süral, 2008; Orak, 2015). Grasha ve Reichman öğrenme stilleri modeli katılımcı-çekingen, rekabetçi-paylaşımcı, ve bağımlı-bağımsız olmak üzere 3 guruba ayrılır (Orak, 2015) :

Katılımcı öğrenciler, öğrenme sürecinin neredeyse her aşamasında yer alırlar. Öğrenmeyi çok sevdiklerinden öğrenme sürecinde sürekli aktiftirler. Kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek için çaba sarf ederler.

Çekingen bireyler, öğrenme sürecinde oldukça pasif bir yapıdadırlar. Yeni konuların öğrenilmesinde heyecan duymazlar. Sınıf içindeki öğrenme sürecinde olup bitenler pek ilgilerini çekmez.

Rekabetçi bir yapıya sahip bireyler, öğrenme sürecinde bulunan diğer öğrencilerden daha fazla başarı göstermek için uğraşırlar. Başarılı olmak için kendisiyle birlikte öğrenme sürecinde bulunan diğer kişileri rakip görmek ve onlardan daha fazla çalışmak gerektiğini düşünürler.

Paylaşımcı bireyler, arkadaşlarıyla veya öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışarak daha iyi öğreneceklerini düşünen öğrencilerdir.

Bağımlı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde bir rehber eşliğinde çalışarak daha iyi öğreneceklerini düşünürler. Sınıfta sürekli başkalarının talimatlarını bekleyen tiplerdir.

Bağımsız öğrenme stiline sahip bireyler ise, kendi öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirmeleri gerektiğine inanan ve buna göre davranan bireylerdir. Öğrenme sürecinde başkalarının kendilerini yönlendirmelerine fırsat tanımadan kendi işlerini kendileri yaparlar.

2.9.15. Canfield Öğrenme Stili Modeli

Albert A. Canfield'de öğrenme stilleri üzerine araştırmalar yapmıştır. Canfield'e göre, bireysel öğrenme stili; akademik koşullar (diğer öğrenciler ve eğitmenlerle olan ilişkiler), yapısal koşullar (organizasyon ve detaylar), başarı koşulları (hedef belirleme ve rekabet), içerik (sayılar, sözcükler vb.), tercih edilen öğrenme şekli (dinleme, okuma, dolaylı ve doğrudan yaşantı) ve işi gerçekleştirme beklentisi (üstün başarıdan yeterli düzeyine kadar)'nden oluşmaktadır. Canfield yaptığı araştırmalar sonucunda dokuz öğrenme stili tanımlamıştır. Bunlar (İlhan, 2002; Bozkurt, 2005):

Sosyal öğrenme stili, küçük grup veya grup çalışmalarından hoşlanan, diğer öğrenciler ve öğretnenler ile etkileşimi tercih eden, uygulamalı ve kavramsal yaklaşımlardan hoşlanmayan öğrencilerin benimsediği bir öğrenme stilidir.

Bağımsız öğrenme stili, kendi bireysel hedeflerine ulaşmada tek başına çalışmayı ve örnek olay çalışmaları gibi kendi seçtiği öğretim tekniklerini benimseyen, uygulamalı ve kavramsal yaklaşımlardan hoşlanmayan öğrencileri kapsayan bir öğrenme stilidir.

Uygulamalı öğrenme stili, evre gezileri, laboratuvar çalışmaları gibi hayatla doğrudan ilgili faaliyetlerden hoşlanan, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmeyen öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

Kavramsal öğrenme stili, düzenlenmiş sözel materyallerle çalışmaya istekli, okuma ve düz anlatım tekniklerini kullanan, sosyal ve bağımsız yaklaşımları benimsemeyen öğrencileri kapsayan bir öğrenme stilidir.

Sosyal / Uygulamalı öğrenme stili, rol yapma, grupla birlikte problem çözme gibi teknikleri kullanan, diğer öğrenciler ve öğretnenlerle etkileşim sürecinde hayatla doğrudan ilişkili etkinliklerde yer almayı tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

Sosyal / Kavramsal öğrenme stili, diğer öğrenciler ve öğretnenlerle etkileşim sürecinde düzenlenmiş sözel materyallerin, düz anlatım ve tartışma tekniklerinin oldukça fazla olduğu bir öğretim sürecini benimseyen öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

Bağımsız / Uygulamalı öğrenme stili, hayatla doğrudan ilişkili öğrenme yaşantılarında yer alırken, kişisel amaçlarına ulaşmada tek başına çalışmayı seven, gözetmensiz teknik çalışmalar ve laboratuvar da yalnız çalışma faaliyeti gibi teknikleri tercih eden öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilidir.

Bağımsız / Kavramsal öğrenme stili, kişisel hedeflerini gerçekleştirirken düzenlenmiş sözel materyallerin ağırlıklı olduğu öğretim sürecinde tek başına çalışmayı seven, bağımsız okuma ve literatür çalışmalarını tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

Nötr öğrenme stili ise, kimi zaman dikkatini toplamada güçlük çeken ve güçlü tercihleri olmayan öğrencileri kapsayan bir öğrenme stilidir.

2.9.16. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin sınıflamasında, bireylerin biyolojik ve kişisel özellikleri ve çevresel özellikleri dikkate almıştır. Bireylerin iyi öğrenmeleri için öğrenme etkinliği esnasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır. Bazı öğrenciler sessiz ortamda çalışmayı tercih ederken, bazıları müzik eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Bazıları ışıklı ortamda çalışmayı tercih ederken, bazıları ise ışısız ortamda çalışmayı tercih ederler (Ülgen, 1997; Biçer, 2010). Öğrencilerin bu tercihleri doğrultusunda, Dunn ve Dunn öğrenmeyi etkileyen beş temel uyarıcıya bağlı 21 alt öge ortaya koymuşlardır. Bu uyarıcı ve alt ögelere aşağıda değinilmiştir (Ekici, 2003) :

Çevresel uyarıcılar, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen, *ses, ısı, ışık durumu ve çalışma yeri tasarımı* ile ilgili koşullar olarak sıralanmıştır. Ses ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında sesi tercih etme ya da etmeme durumunu ifade eder. Işık ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında tercih ettiği ışık miktarını ifade eder. Sıcaklık ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında tercih ettiği sıcaklık miktarını ifade eder. Tasarım ögesi ise; bir öğrenenin, öğrenme ortamında bulunan eşyaların yerleştirilmesine ilişkin tercihini ifade eder.

Duygusal uyarıcılar, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi (*motivasyon*), çalışmada süreklilik (*sabır*), *öğrenme sorumluluğu* ve öğrenmede plânlı (*yapı*) olmaları şeklinde sıralanmıştır. Motivasyon ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında en verimli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyon seviyesini işaret eder. Sabır ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında kendisinden bekleneni yerinde ve zamanında yapmak için gösterdiği kararlılığı işaret eder. Sorumluluk ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında başkasına ihtiyaç duymadan kendi başına sorumluluk almasını işaret eder. Yapı ögesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında yapılandırılmış görev ve etkinlikleri tercih etme derecesini gösterir.

Sosyal uyarıcılar, öğrencilerin tercih ettikleri sosyal ortam olarak açıklanabilir. Bazı öğrenciler kendi başlarına ya da grupla çalışmayı yeğler. Bazı öğrenciler öğretmen rehberliğinde öğrenmeyi tercih ederler. Öğrencilerin tercih ettikleri sosyal ortam öğeleri şu şekilde sıralanmıştır. *Bireysellik öğesi*; öğrenenin, öğrenme ortamında kendi kendine çalışmayı tercih etme derecesini gösterir. *Eşler öğesi*; öğrenenin, öğrenme ortamında bir başka öğrenenle beraber çalışmayı tercih etme derecesini gösterir. *Akranlar öğesi*; öğrenenin, öğrenme ortamında diğer öğrenenlerle birlikte öğrenmeyi tercih etme derecesini gösterir. *Takım öğesi*; öğrenenin, öğrenme ortamında çalışırken küçük grupları veya takımları tercih etme derecesini gösterir. *Yetişkinler öğesi*; öğrenenin, öğrenme ortamında bir konu uzmanı, öğretmen ya da otoriteyle birlikte çalışmaya ilişkin tercihinin derecesini gösterir. *Çeşitlilik öğesi*; öğrenenin, öğrenme ortamına ilişki belirli tercihlerinin olmamasını veya öğrenilecek konuya göre değişen tercihlerinin olduğunu işaret eder.

Fizyolojik uyarıcılar, öğrencilerin öğrenirken tercih ettiği *algısal element*, *zaman elementi*, *yiyecek elementi* ve *hareketlilik elementi* şeklinde sıralanmaktadır. Algı öğesi; öğrenenin, öğrenme ortamında dinlemeye, görmeye veya dokunmaya ilişkin tercihlerini işaret eder. Yiyecek öğesi; bir öğrenenin, öğrenme ortamında bir şeyler yeme, içme veya çiğnemeye ilişkin tercihlerine işaret eder. Zaman öğesi; öğrenenin, belli konuları belli zaman dilimlerinde çalışmaya ilişkin tercihlerini gösterir. Hareket kabiliyeti öğesi; öğrenenin, öğrenme ortamında sabit bir yerde çalışma ya da hareket ederek faaliyetini sürdürme gibi tercihlerine işaret eder.

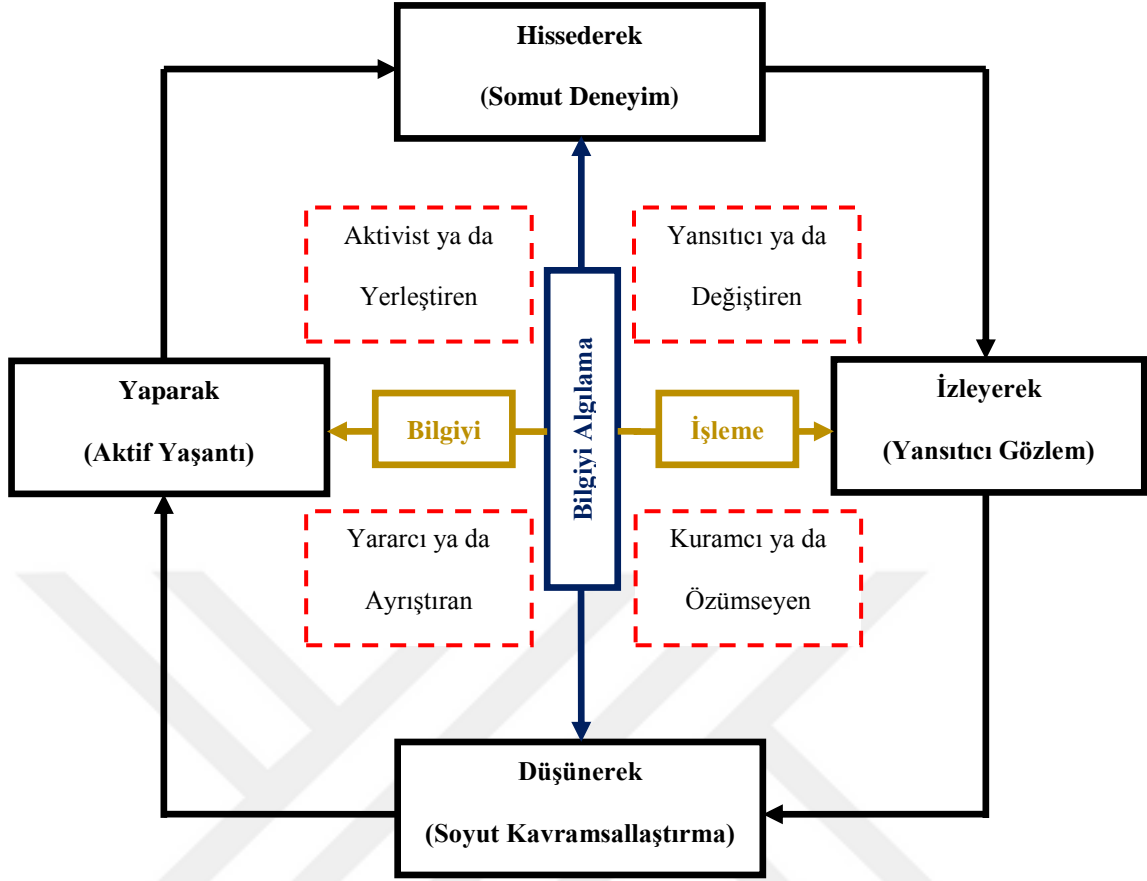
Psikolojik uyarıcılar ise, *bütünsellik / çözümsellik*, *yarı küresellik* (beynin sol-sağ kürelerini tercih etme) ve *düşünce* (hızlı tepki verme – sakin davranma) elementleri olarak sıralanmıştır. Bütünsellik / Çözümsellik öğesi; öğrenenin, öğrenme materyalinin bütününe ya da parçalarına yoğunlaşmasına ilişkin tercihlerini işaret eder. Yarı küresellik öğesi; öğrenenin, öğrenme esnasında beynin sağ veya sol yarısını kullanmaya yönelik tercihinin işaret eder. Düşünce öğesi; öğrenenin, öğrenme ortamındaki düşünme, tepkide bulunma, öğrenme hızına ilişkin tercihlerine işaret eder.

2.9.17. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların önemine değinen Kolb, bireyin öğrenme sürecine etkin katılımı için kendisine uygun bir öğrenme tarzı seçmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme sürecinin de öğrencinin öğrenme tarzına uygun olarak

düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Yaşam boyu öğrenme felsefesini benimseyen David Kolb, 1984 yılında "Yaşantı" isimli bir kitabını yayınlamış ve kitabında bu felsefesini dünyaya duyurmuştur. Kolb' un öğrenme stili, bireyin somut yaşantılarına bir anlam yükleme süreci ve bu süreçlerde aktif rol oynayan farklı öğrenme stillerinden oluşur (Deveci, 2011; Orak, 2015).

Kolb, kişinin öğrenmesini iki eksenin uçlarındaki dört ayrı tercih noktası ile ifade etmektedir. Dikey eksenin üst noktasındakiler problemlere sistematik yaklaşımda bulunmak yerine, kişisel duyularına güvenmektedirler. Eksenin diğer ucundakilerde ise, mantık hakimdir. Onlar, eşya ve olayları mantıksal olarak analiz ederek soyutlamayı, kendileri ile ilişkilendirmeyi tercih ederler. Kolb, dört temel öğrenme profili tanımlamaktadır: yerleştiren, özümseyen, değiştiren ve ayırtıran. Bu dört öğrenme profilinin ikişerli birleşimi ile somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimler stilleri ortaya çıkmaktadır. Kolb'un orijinal modeli; somut deneyim (SD), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) olmak üzere dört basamaktan oluşan döngüsel bir süreci içermektedir. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bu öğrenme yolları sırasıyla; somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı gözlem için "izleyerek", soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif yaşantı için "yaparak" öğrenmedir. Kolb'un orijinal modelindeki dört basamaktan oluşan döngüsel sürecin açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir (Oral ve ark., 2011) :



Şekil 4. KOLB öğrenme stili modeli (Becther ve Esichaikul 2008; Oral ve ark., 2011)

Şekil 4.'te özetlenen KOLB öğrenme stili modellerinden *Somut deneyim* aşamasında öğrenen bireyler, problemlere sistematik yaklaşımdan daha çok duyularına dayalı bir yaklaşımı tercih etmektedirler. Öğrenme ortamında öğrenen bireyin açık fikirli, esnek ve değişimlere uyum sağlayabilme kabiliyeti önemlidir. Döngünün bu basamağında bireyler hissederek yani duyularıyla öğrenirler ve diğer bireylerin hislerine duyarlı olurlar. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, diğer bireylerle birlikte olmaktan hoşlanır, gerçek olayların içerisinde olmaktan zevk alır, yeni görüş ve düşüncelere açık olur ve incelemeye hazır bulunurlar. Bu öğrenme biçimini bireye yerleştirmek için öğretmen bireyselleştirilmiş öğretme faaliyetlerine yer vermelidir.

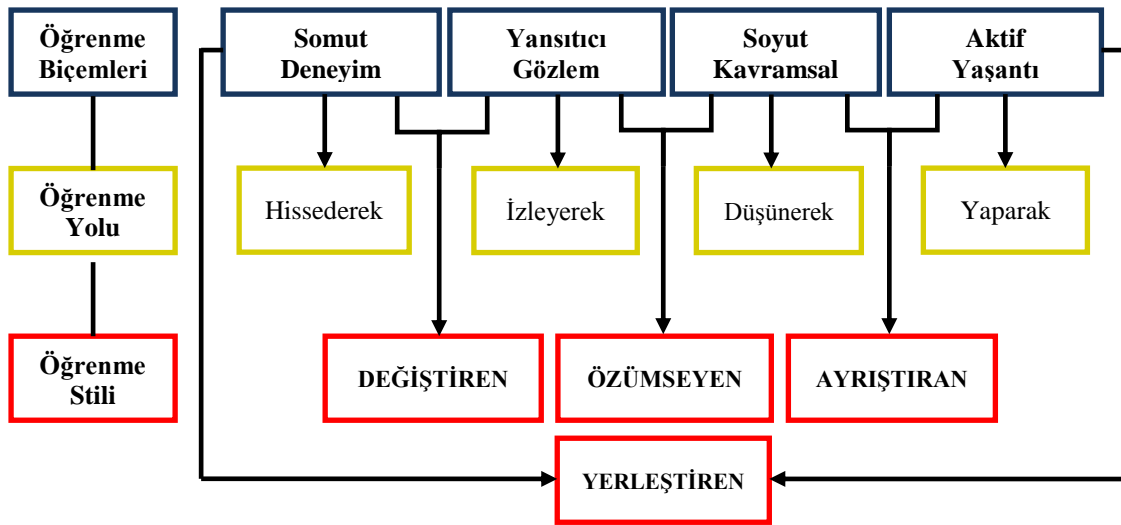
Öğrenme döngüsünün *yansıtıcı gözlem* basamağında yer alan bireyler, fikir ve durumları farklı açılardan gruplandırabilirler. Öğrenme ortamında yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip bireyler sabırlı, amaçlı olmaya ve dikkatli bir sorgulamaya özen gösterirler. Bu bireyler kendi görüşlerini oluşturmada kişisel fikir ve hislerinden beslenirler. Diğer bir deyişle bu bireyler, izleyerek ve dinleyerek öğrenirler. Karar vermeden önce dikkatli bir şekilde gözlem yapar, konulara farklı açılardan bakar ve

bunların anlamlarını ararlar. Bu aşamada öğrenenin, yansıtıcı egzersizler yapabilmesi için fırsatlar sağlanmasına ihtiyacı vardır.

Soyut kavramsallaştırma aşamasındaki birey öğrenirken, problem ya da durumları anlamak için hislerden ziyade mantık ve fikirleri kullanırlar. Tipik bir şekilde bu bireyler, problemleri çözmek için kuramlar geliştirir ve sistematik plânlamayı tercih ederler. Bu bireyler, düşünceleri mantıksal olarak analiz eder, sistematik plân yapar ve bir durumu anlamak için kendi zihinsel yapılarına göre hareket ederler. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, verilen bilgiyi analiz etmek için zamana ihtiyaç duyarlar.

Aktif yaşantı aşamasında öğrenme ise yaşantı, etkileşim ya da bir durumu değiştirmeyi kapsamaktadır. Bu basamakta öğrenen bireyler pratik bir yaklaşım uygular ve sadece bir durumu gözlemlemek yerine pratik olarak neyin ne işe yaradığı ile ilgilenirler. Bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin çevreleri üzerinde etkili, başladıkları bir işi tamamlama ve hedeflerine ulaşabilmek için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı oldukları belirtilmektedir. Öğrenme ortamında bu biçimi yerleştirebilmek için, bireylere el becerileri ile ilgili etkinlikleri kapsayan ortamlar yaratılmalıdır.

Kolb'a göre, bireyin öğrenme stilini karşılayan tek bir biçim bulunmamaktadır. Her bireyin öğrenme stili; ayrıştıran, özümseyen, değiştiren ve yerleştiren temel öğrenme biçimlerinin bileşeninden oluşmaktadır. Öğrenme stillerinin açıklamalarına ve öğrenme alanları bileşimine aşağıda yer verilmiştir (Şekil 5) (Oral, 2011) :



Şekil 5. KOLB öğrenme alanları bileşimi (Kolb ve Kolb 2005; Özgür 2013)

Ayrıştırıcı öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) öğrenme biçimlerinin bileşiminden oluşmaktadır. Bu öğrenme stilini tercih eden bireyler problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik plânlama gibi konularda oldukça başarılıdır. Öğrenme sürecinde yaparak, yaşayarak öğrenme yolunu tercih ederler ve genellikle fen bilimlerinde uzmanlaşırlar.

Özümseyen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma (SK) ve yansıtıcı gözlem (YG) öğrenme biçimlerinin kombinasyonundan oluşmaktadır. Bu öğrenme stilini benimseyen bireyler kuramsal yani kavramsal modeller oluşturmada güçlüdürler, fakat kuramlarını kullanma pratiği ile az ilgilenirler. Tümevarım yöntemini kullanırlar, insanlardan daha çok soyut kavramlarla ilgilenirler. Genellikle matematik ve temel bilimlerde uzmanlaşırlar.

Değiştiren öğrenme stili, somut deneyim (SD) ve yansıtıcı gözlem (YG) öğrenme biçimlerini kapsamaktadır. Bu öğrenme stilini tercih eden bireylerin somut durumlara birçok açıdan bakabilme yetenekleri güçlüdür. Gerçekleşen olaylara müdahale etmek yerine daha çok gözlemlemeyi tercih ederler ve farklı fikirler üzerine yoğunlaşmaktan hoşlanırlar. Öğrenme sürecinde sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunurlar ancak bir eylemde bulunmazlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önünde bulundururlar. Geniş kültürel ilgileri vardır ve genellikle sosyal alanlarda uzmanlaşırlar.

Yerleştiren öğrenme stili ise, somut deneyim (SD) ve aktif yaşantı (AY) öğrenme biçimlerinin bileşiminden oluşmaktadır. Plânlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içerisinde yer alma en belirgin temel özellikleridir. Öğrenme sürecinde ise yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler.

2.9.18. Vark Öğrenme Stili Modeli

Vark öğrenme stili modeli, 1992 yılında Neil Fleming ve Colleen Mills adlı eğitim bilimcileri tarafından dört boyutlu öğrenme modeline (görsel, işitsel, okuma / yazma, kinestetik / devinimsel / dokunsal) dayanarak tasarlanmıştır. Web adresi www.varklearn.com sitesinde yardımcı açıklamalarla beraber bu stille ilgili detaylı bilgilere erişim sağlanmıştır. Türkçe seçeneği dahil olmak üzere birçok dile çevirisi olan web adresinde öğrencilere, eğitimcilere, sporculara, iş yöneticilerine, kurumsal çalışanlara vb. gibi bir çok alandan öğrenene hitap eden çalışma stratejileri ve öğrenme ortamı önerileri sunulmuştur (Kocaarslan, 2016).

VARK Öğrenme Tercihleri bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını, bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. VARK'ı oluşturan envanter sorularında farklı senaryolar yaratılarak, bireyin o durumda hangi tercihi yapacağını yanıtlaması istenir. Birey birden fazla yolu tercih edebileceğinden, birden fazla seçeneği işaretleyebilir ya da seçeneklerden hiçbirini uygun bulmuyorsa soruyu boş bırakabilmektedir (Kocaarslan; 2016).

Fleming, Kolb'un modelinden hareketle temel olarak görsel (visual –V), işitsel (aural – A), okuma/yazma (read/ writer – R) ve kinestetik (kinesthetics – K) gruplarını tanımlamış, ancak iki veya daha fazla öğrenme stilleri aynı ağırlıkta olanları çok-tarzlı olarak kabul etmiştir. Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler semalar, diagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler; en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğlerler. Kinestetik öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denilmiştir (Leite ve ark., 2010; Kocaarslan, 2016).

- Görsel → (V) Visual
- İşitsel → (A) Aural
- Okuma / Yazma → (R/W) Reading / Writing
- Kinestetik → (K) Kinesthetic

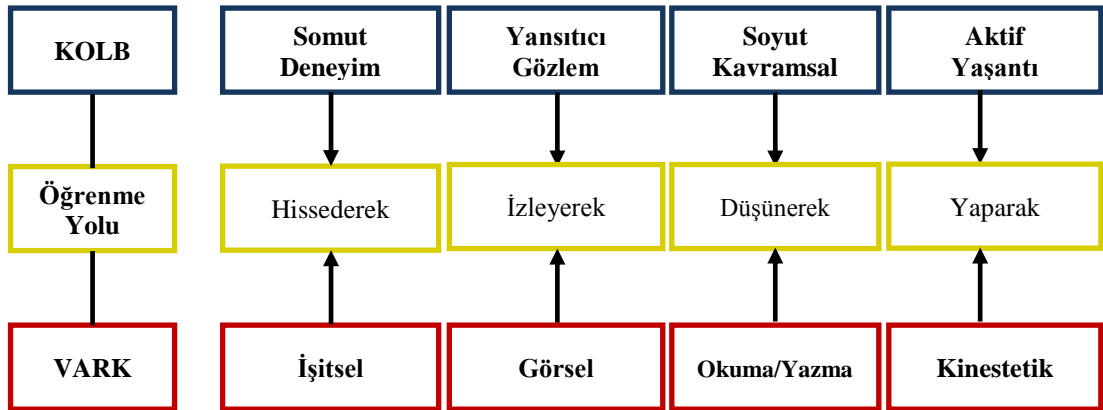
Görsel stile sahip kişiler, sembol ve araç gereçlerle öğrenmeyi tercih ederler. Görsel olayları rahatlıkla hatırlarlar. Renklere karşı duyarlıdırlar özel yaşamlarında genellikle düzenli ve titizdir. Dağınıklıktan rahatsız olmaktadır. Dağınık bir masada çalışamamakta, önce masayı kendilerine göre düzenlemekte ve daha sonra çalışmaya başlamaktadır. Kalem, silgi, cetvel gibi araçlar için sıra veya masada kendilerine göre yerler belirlemekte ve bu araç gereçleri hep bu yerlerde tutmaktadırlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. Harita, poster, sema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenmekte ve bu araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlamaktadırlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışmaktadırlar (Boydak, 2001).

İşitsel stile sahip kişiler, konuşmayı ve dinlemeyi severler. Derslerde işitsel sembol, yöntem ve araç-gereçler kullanımı öğrenmelerine yardımcıdır. Sese ve müziğe oldukça duyarlı bu karakterlerin küçük yaşlarda kendi kendilerine konuştukları bilinmektedir. Sohbet etmeyi, birileri ile çalışmayı sevmektedirler. Genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Yabancı dil öğreniminde (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlamaktadırlar (Boydak, 2001).

Fleming ve Mills, özellikle görsel stile sahip olan bireyleri yazılı veya resimsel bilgiyi öğrenmede bireyin zihinsel ve algısal bakımdan daha farklı yapıya sahip olduğu, özellikle yazılı materyalleri görmede resimli materyalleri görmeye göre dezavantajlı duruma geçtiğini keşfederek diğer stillerde değinilmeyen bir öğrenen tipini betimlemiştir. Bu tipi *okuma-yazma yoluyla iyi öğrenen stil* (Reading/Writing Type) olarak tanımlamışlardır. Okuyan/Yazan stile sahip kişilerin çalışma tercihi metin okuma üzerine yoğunlaşır. Okuma-yazmaya ilişkin her şey onların ilgi alanına girer. Bu kişiler anlamın sözcükte olduğunu düşünürler. “Söz uçar yazı kalır” bu tiplerin öğrenme anlayışını özetleyebilir. Buna göre bu kişilerin iyi öğrenme materyallerinin okuma parçaları olduğunu anlayabiliriz. Öğrenirken sözlük, kitapçıklar, makaleler, yazılı notlar ve ders kitaplarından yararlanmak onlar için idealdir. Çalışma ortamı olarak kütüphaneyi tercih etmeleri verim sağlama açısından önemlidir. Bu kişilerin öğretmenleri sözcükleri iyi kullanan ve bilgiyi aktarmaya yönelik entelektüel zengin birikimi olan öğretmenler olmalıdır. Fleming bu stile sahip olanlara sınavlarda başarı elde etmek için yanıtları paragraf halinde yazmayı, kelimeleri hiyerarşik düzende kurgulamayı ve gerekli yerlerde maddeleme yapmayı önerir ve şu çalışma önerilerini öngörür (Fleming ve Baume, 2006; Kocaarslan, 2016):

- Çalışma notlarını 1/3 oranında özetlemek
- Notları sessizce birçok defa okumak
- Bilgileri başka sözcüklerle tekrar yazmak
- Şekil, tablo, şema ve grafikleri düz yazı metinlerine dönüştürmek
- Şekilleri ve çizimleri metinlere dönüştürmek
- Bilgileri çoktan seçmeli sorular şeklinde düzenleyerek aralarındaki farkı zihinde irdelemek

Kinestetik yani devinimsel stile sahip olan öğrenciler oldukça hareketli olup, görme, dokunma, tatma, koklama, duyma algıları yüksek kişilerdir. Bu özellikler dolayısıyla ülkemizdeki mevcut sistemden en az yararlanan kişilerin bu stile sahip öğrenciler olduğu bilinmektedir (Boydak, 2001). Gerçek yaşama yakın örnekler veren öğretmenler, sergiler alan gezileri, deneyimsel laboratuvarlar onların öğrenmesinde mihenk taşıdır. Dokunsal stile sahip biri kendini beden dili ile ifade etmek isteyecektir. Öğrenme konusunu dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duyar. Alet kullanmaya elverişli yapısı onu bilgisayar veya makine gibi araç gereçlere yatkın kılar. Sınıf ortamında sürekli hareket halinde olan bu öğrenci için kapalı ortamda bir ders saati boyunca oturup, öğretmeni dinlemek zor bir görevdir. Sınıf yerine okul bahçesi veya laboratuvar da dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenirler. Bu hareketliliği kendi içine gerçekleştirmeye çalışan bu öğrenen tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek gibi görevler edinir. Bu hareketliliğin uygun işlere aktarılmasına ihtiyaç duyulan bir programda somutlaştırma ve oyunlaştırma etkinlikleri öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir (Leite ve ark., 2010; Kocaarslan, 2016). KOLB ve VARK öğrenme stili modellerinde, alt boyutları oluşturan öğrenme biçemlerine ait öğrenme yolu benzerlikleri aşağıda Şekil 6.'da gösterilmiştir.



Şekil 6. KOLB ve VARK'ın öğrenme biçemleri benzerliği

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında uygulanan yöntemlerle ilgili bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, spor bilimleri fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksekokullarında lisans düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin, öğrenme stili modelleri ve tercihlerinin belirlenmesi ile bazı değişkenler açısından karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini spor bilimleri alanında öğrenimi devam eden lisans düzeyindeki öğrenciler oluşurmaktadır. Örneklemini ise, 2016 – 2017 eğitim-öğretim yılında Ardahan Üniversitesi (AÜ) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO), Fırat Üniversitesi (FÜ) Spor Bilimleri Fakültesi (SBF), Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) BESYO ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ) Yaşar Doğu SBF'ne bağlı Antrenörlük Eğitimi (AEB), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BSÖ), Spor Yöneticiliği (SYB) ve son olarak Rekreasyon (RB) bölümlerinin I. Öğretim ve II. Öğretim programlarındaki birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden evreni temsil ettiği, tesadüfen seçilmiş toplam 820 gönüllü oluşurmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada toplam üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, araştırmacı tarafından çalışmanın amaçlarına yönelik geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, diğerleri ise araştırmanın hipotezlerini sınamayı sağlayan “KOLB Öğrenme Stili Envanteri-III (KÖSE-III)” ile “VARK Öğrenme Stili Envanteri”dir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde öğrencilerin kişisel (demografik) özelliklerini belirlemek için 10 soru oluşturulmuştur. Bu sorular, kişisel bilgilerini (öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, üniversitesi, bölümü, öğrenim programı, sınıfı) ve spor geçmişini (branş sınıflaması, milli sporculuk bilgisi, lisanslı sporculuk, müsabakalara katılım düzeyi) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.2. Kolb Öğrenme Stili Envanteri – Versiyon III (KÖSE-III)

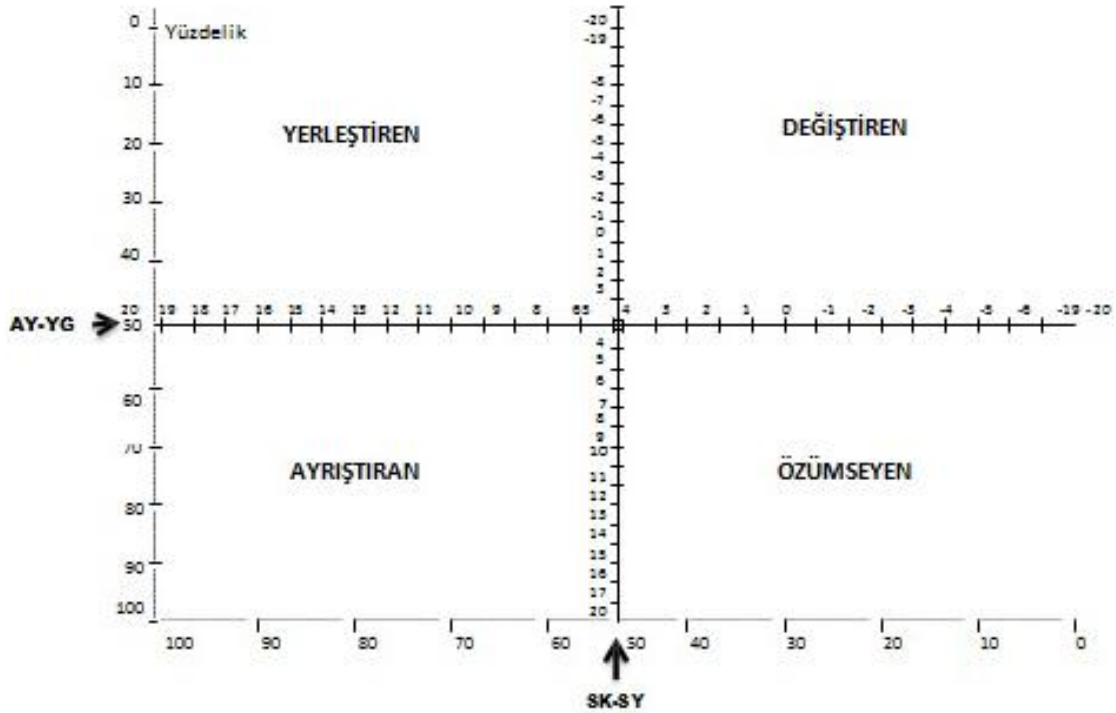
KÖSE-I: Envanterin ilk versiyonu Kolb tarafından 1971'de geliştirilmiştir. Bu versiyonda dokuz adet dizinde yer alan dörder kelime, bireylerin öğrenme tercihlerini ortaya koyacak biçimde sıralanmıştır. Ölçekten alınan puanlar, Deyimsel Öğrenme Kuramına göre ‘Somut Deneyim’, ‘Yansıtıcı Gözlem’, ‘Soyut Kavramsallaştırma’ ve ‘Aktif Deneyim’ öğrenme yollarına bağlı olarak; ‘Ayrıştırma’, ‘Değiştiren’, ‘Özümseyen’ ve ‘Yerleştiren’ biçiminde gruplanmıştır. İlk versiyonla ilgili araştırmalarda, güvenilirlik ile ilgili çalışmaların sürdürülmesi gerektiğine karar verilmiştir (Kolb, 1999; Biçer, 2010).

KÖSE-II: 1981'de envanter yeni bir biçim ve puanlama sistemi ile yenilenmiştir. Bu envanter 12 adet tamamlamalı tip maddeden oluşmuştur. İfadelerin somutlaştırılması için ilk versiyonda yer alan kelimeler yerine cümleler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, envanterin güvenilirlik katsayısının ve iç tutarlılığının önceki versiyona göre önemli oranda yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceğini göstermiştir. Söz konusu envanter, 1993'te Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Biçer, 2010).

KÖSE-III: Son versiyonu 1999 yılında hazırlanan envanterin, somutlaştırılması için ifade değişiklikleri yapılmış olmakla birlikte, önemli farklılık değerlendirme ve kodlama işlemlerindedir. Ayrıca ölçeğin son şeklinde stil adları ‘Ayrıştırma’, ‘Değiştirme’, ‘Özümseme’ ve ‘Yerleştirme’ biçiminde değiştirilmiştir. Kolb, bu değişiklik için “küçük ama önemli bir değişiklik” ifadesini kullanmıştır (Kolb, 1999; Biçer, 2010).

Ölçek, Kolb'un (1984) deyimsel öğrenme kuramına bağlı olarak dört öğrenme yolunu; ‘Soyut Kavramsallaştırma’, ‘Somut Deneyim’, ‘Aktif Deneyim’ ve ‘Yansıtıcı Gözlem’ ve buna dayalı olarak tanımlanan dört öğrenme stilini; ‘Ayrıştırma’, ‘Değiştirme’, ‘Özümseme’ ve ‘Yerleştirme’ ortaya koymaktadır. Ölçekte, önceki versiyonda olduğu gibi 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her maddede

bulunan dört seçenekten her biri ‘Soyut Kavramsallaştırma’, ‘Somut Deneyim’, ‘Aktif Deneyim’ ve ‘Yansıtıcı Gözlem’ öğrenme yolunu temsil etmektedir. Seçeneklerden; en uygun olanı (4), ikinci uygun olanı (3), üçüncü uygun olanı (2) ve en az uygun olanı (1) olarak puanlanmaktadır. Her öğrenme yolu için ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48’dir. Bu puanlamadan sonra, iki boyutu bulunan birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlardan dikey boyut puanı, envanterden alınan soyut kavramsallaştırma puanından somut deneyim puanı çıkarılarak elde edilmekte ve bu boyut bireyin bilgiyi kavramasında veya idrak etmesindeki tercihlerini temsil etmektedir. Yatay boyut puanı ise envanterden alınan aktif deneyim puanından yansıtıcı gözlem puanı çıkarılarak elde edilmekte ve bu boyut, bireyin kavradığı bilgileri nasıl işlediğine yönelik tercihlerini temsil etmektedir (Oral, 2011). Her iki boyuta ait alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlar, Şekil 7 'de gösterilen koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. Aktif deneyim puanı ile yansıtıcı gözlem puanının farkıyla elde edilen yatay boyut puanı x eksenine, soyut kavramsallaştırma puanı ile somut deneyim puanının farkı ile elde edilen dikey boyut puanı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir (Kolb, 1999; Biçer, 2010).



Şekil 7. KÖSE-III Koordinat Sistemi (Kolb, 1999; Biçer, 2010)

Literatürde KÖSE-III'e ilişkin birçok geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bunlardan biri olan ve Kolb (1999) tarafından yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, KÖSE-III'e ait güvenilirlik katsayılarının 0.73 ile 0.88 değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Gencel (2006) tarafından ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 320 öğrenci ile yapılan çalışmada, Türkçe'ye uyarlanan KÖSE-III'e ait güvenilirlik katsayılarını 0.71 ile 0.84 değerleri arasında olduğu saptanmıştır.

Öğrenme yolları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla bazı araştırmacılar tarafından KÖSE III'ün Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kolb (1999) tarafından yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, KÖSE-III'ün öğrenme yolları arasındaki Pearson Korelasyon katsayılarının -0.85 ile 0.80 ($p<.01$) arasında olduğu belirlenmiştir. Gencel (2006) tarafından ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 320 öğrenci ile yapılan çalışmada Türkçe'ye uyarlanan KÖSE-III'e ait öğrenme yolları arasındaki Pearson Korelasyon katsayılarının -0.95 ile 0.88 ($p<.01$) arasında olduğu belirlenmiştir.

KÖSE-III, Gencel (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. KÖSE-III'ün İngilizce'den Türkçe'ye çevirisinin dil geçerliği çalışmaları Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan 7 öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir ilköğretim okulunda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine ($n=40$) ölçme aracının İngilizce ve Türkçe formu uygulanmıştır. Bu formlar arası toplam korelasyon 0.77 ($p<.01$) olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında, katsayının 0.70 ile 1.00 olması yüksek olarak kabul edilmektedir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000; Büyüköztürk, 2002; Biçer, 2010). Bu bağlamda İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki katsayının 0.77 bulunmuş olması, bu iki formun dil açısından eşdeğer kabul edilebileceğini göstermektedir. Türkçe formun güvenilirlik katsayıları ise 0.71 ve 0.84 arasında değişmektedir. Orijinal forma göre biraz daha düşük olan güvenilirlik katsayıları tatmin edici düzeydedir (Gencel, 2006; Biçer, 2010).

3.3.2.1. KÖSE-III Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

KÖSE-III Öğrenme Stilleri Envanterinin araştırma örnekleme uygulanmasının uygunluğunu incelemek üzere GENCEL tarafından bir güvenilirlik analizi yapılmış ve bu çalışmada yer alan güvenilirlik katsayısı değerleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Gencel'in Araştırmasında KÖSE-III Öğrenme Stilleri Envanteri Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi (N=320)

Öğrenme Yolları	r(Cronbach-Alpha)	r(Cronbach-Alpha)
Somut Deneyim	0,76	0,74
Yansıtıcı Gözlem	0,71	0,69
Soyut Kavramsallaştırma	0,80	0,80
Aktif Deneyim	0,75	0,74
Soyut Kavramsallaştırma – Somut Deneyim	0,84	0,81
Aktif Deneyim – Yansıtıcı Gözlem	0,79	0,76

KÖSE-III envanterinin Türkçe'ye uyarlanmasını gerçekleştiren Gencel'e göre güvenilirlik katsayılarının orijinal formdaki değerlerden daha düşük çıkması, çalışma grubunun yaş düzeyinin daha küçük olması veya kültürel farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Tablo 1) (Gencel, 2006; Turan, 2015).

3.3.3. Vark Öğrenme Stili Envanteri

VARK envanterindeki her sorunun seçenekleri görsel (V), işitsel (A), okuyan/yazan (R/W) ve kinestetik (K) öğrenme yollarını açıklar. Çözümleme ve puanlama ilk aşamada cevaplardan V, A, R, K puanlarının toplanmasıyla, büyükten küçüğe doğru sıralanarak yapılır. 4 tercihe ait toplanan sayılar 10-16 arasıysa uzaklık 1; 17-22 arasıysa uzaklık 2; 23-30 arasıysa uzaklık 3; 30 üzeriyse uzaklık 4'tür. Tercihlerden en yüksek puan kişinin baskın öğrenme tercihini gösterir. 2. yüksek puan, en yüksekten çıkarılır, bu sayı belirtilen uzaklık değerinden büyükse bireyin tek bir öğrenme stili olduğu sonucuna ulaşılır. Değer uzaklık puantajının altında kalırsa 3. yüksek puan 2.den çıkarılır, bu sayı uzaklık değerinden büyükse bu birey çift öğrenme tercihlidir, değilse 4. puan 3. yüksek puandan çıkarılır, bu sayı uzaklık değerinden büyükse bu bireyin üç öğrenme tercihli olduğu düşünülür. Eğer bu durum da sağlanmıyorsa birey çok modelli öğrenme tercihlidir denilmektedir. Sonuç olarak, bireyin yalnızca görerek, duyarak, okuyup yazarak ya da yaparak öğrenen olduğu ya da bu öğelerin ikili, üçlü ya da çok modelli kombinasyonlarıyla öğrenen olduğu sonucuna da varılabilmektedir (Ateş ve Altun, 2008).

Fleming ve Mills tarafından 1992 yılında geliştirilen VARK Öğrenme Stilleri Envanteri sorularına verilen cevaplar Visual (görsel/görerek), Aural (işitsel), Read-write (okumayazma) ve Kinesthetic (devinimsel/yaparak/dokunsal) olma durumlarına göre

puanlanarak bu dört boyutta toplam puan elde edilir. Puanların yüksekliği, ilgili öğrenme biçiminin yüksek oranda tercih edildiğini göstermektedir. Anketi cevaplayan bir birey birden fazla öğrenme biçimini tercih edebilmektedir. Bu yönüyle öğrenciler tek, çift ya da çok yönlü bir öğrenme biçimine sahip olabilmektedir (Kocaarslan, 2016).

VARK, 16 sorudan oluşmaktadır. Görsel kişiler en iyi görerek ve gözlemleyerek (şekil, resim, grafik, vb) öğrenirler. İşitseller, dinleyerek veya sesli kayıt yaparak öğrenirler. Okuyanlar, yazılı metinlerden; bedensel olanlar ise dokunarak, uygulayarak, hareket ederek en iyi öğrenirler (Kocaarslan, 2016).

3.3.3.1. VARK Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

Envanterde yer alan boyutların geçerlik ve güvenilirlik analizleri 2010'da Leite, Svinicki ve Shi tarafından yapılmıştır (Kocaarslan, 2016).

Tablo 2. VARK Öğrenme Stilleri Envanteri Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi (N=708)

Öğrenme Stili	Cronbach's Alpha
Kinestetik (Devinimsel) Öğrenme	0,77
İşitsel Öğrenme	0,82
Okuyan/Yazan Öğrenme	0,84
Görsel Öğrenme	0,85

Tablo 2.'den görüleceği üzere envanterin Kinestetik Öğrenme Biçemi için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,77$, İşitsel öğrenme için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,82$, Okuyan/Yazan öğrenme için güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,84$ ve Görsel Öğrenme Biçemi için ise güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,85$ olarak bulunmuştur. Bu da, VARK Öğrenme Stilleri Envanteri alt boyutlarını oluşturan maddeler arasında güçlü bir ilişki olduğu ve güvenilirliğinin (iç tutarlılığının) araştırma örneklemini için yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Leite ve ark., 2010; Kocaarslan, 2016).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulaması belirlenen örneklem üzerinde 2016 - 2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, belirlenen üniversiteler için araştırmacı tarafından gerekli resmi izinler alınıp, ardından sınıflarda öğrencilere konu hakkında gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Örneklemini oluşturan öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak sonuçların toplu olarak değerlendirileceği ve isim-

soyisim bilgisine ihtiyaç duyulmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilere katılımın gönüllü olduğu da bildirilmiştir. Uygulama sırasında sınıflarda bulunan öğrencilerden uygulamanın yapılmasını reddeden öğrenci olmamıştır.

Araştırma sonucunda toplam 1007 öğrenciye uygulama yapılmış, toplanan verilerden eksik ve yanlış doldurmalar neticesinde 187 öğrencinin sonuçları araştırma bulgularına dahil edilmemiş ve son aşamada 820 adet öğrencinin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzdeler dağılımlarına bakılmıştır. Normallik sınaması için Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testleri; homojenlik sınaması için Levene testi uygulandı. Verilerin normal dağılım göstermesiyle birlikte KOLB ve VARK Öğrenme Stili Envanteri'ne yönelik baskın öğrenme tercihleri ile öğrenme stili modellerinin puan dağılımları ve niteliksel bir değişken yönünden elde edilen yüzdelerin farklılığını test etmek için Ki-Kare analizleri uygulanmış ve iki envanterin alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla da Pearson Korelasyon testi yapılmıştır (Karasar, 2002).

Araştırmada toplanan verilerin girişleri Microsoft Office Excel ile yapılmış ve istatistiksel analizleri ise SPSS 21.0 paket programı ile sınanmıştır. Çalışmanın bulgular bölümünde $p < 0,05$ ve $p < 0,1$ aralığında sonuçlanan analizler, istatistiki olarak sınırlı düzeyde anlamlılık şeklinde yorumlanmıştır ($p \leq 0,1$) (Kul, 2014; Sümbüloğlu, 2013).

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanlara ve demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler ile araştırmanın amaçlarına yönelik yapılan ilişki ve karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 3. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Envanterlerinin Alt Boyut Ortalama Puanları (N=820)

Ölçek / Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X} \pm Ss$
Aktif Yaşantı	820	19	58	31,2±4,07
K Yansıtıcı Gözlem	820	18	39	29,11±3,62
O Soyut Kavramsallaştırma	820	19	42	30,22±3,48
L Somut Deneyim	820	17	40	29,5±3,54
B AY - YG	820	-17	30	2,09±6,60
SK - SD	820	-18	19	0,72±5,85
V Visual (Görsel)	820	0	15	5,5±2,76
A Aural (İşitsel)	820	0	16	6,73±2,74
R Reading (Okuyan)	820	0	14	5,49±2,41
K Kinesthetic (Kinestetik)	820	1	16	7,44±2,75

Araştırmaya katılan öğrencilerin KOLB ve VARK öğrenme stili envanterlerinden aldıkları ortalama puanlar Tablo 3.'te gösterilmiştir. Öğrencilerin KÖSE-III'e göre en fazla tercih ettikleri öğrenme biçemi 31,2±4,07 ile Aktif Yaşantı (AY) olmuştur. Aktif Yaşantı öğrenme biçimini sırasıyla soyut kavramsallaştırma (SK) (30,22±3,48), somut deneyim (SD) (29,5±3,54) ve yansıtıcı gözlem (YG) öğrenme biçemi (29,11±3,62) takip etmektedir. Birleştirilmiş alt boyut puanları ise, AY-YG da 2,09±6,60 ve SK-SD de ise 0,72±5,85 bulunmuştur.

Bir diğer öğrenme stili envanteri VARK'a göre, en fazla tercih edilen öğrenme biçemi 7,44±2,75 ile Kinestetik (K) yani devinimsel öğrenme biçemi ve sırasıyla İşitsel (A) (6,73±2,74), Görsel (V) (5,5±2,76) ve Okuma/Yazma (R/W) (5,49±2,41) takip etmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	530	64,6
	Kadın	290	35,4
Yaş	18 – 20	343	41,8
	21 – 23	363	44,3
	24 – 26	88	10,7
	27 ve üzeri	26	3,2
Üniversite	Ardahan	116	14,1
	Fırat	277	33,8
	Karadeniz Teknik	222	27,1
	Ondokuz Mayıs	205	25
Bölüm	Antrenörlük Eğitimi	224	27,3
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	258	31,5
	Rekreasyon	67	8,2
	Spor Yöneticiliği	271	33
Öğrenim Programı	Normal Öğretim (Gündüz)	635	77,4
	İkinci Öğretim (Gece)	185	22,6
Sınıf	1. Sınıf	275	33,5
	2. Sınıf	203	24,8
	3. Sınıf	181	22,1
	4. Sınıf	161	19,6
Toplam		820	100

Örnekleme oluşturan bireylerin %64,6'sının erkek ve %35,4'lük bölümün ise kadın öğrencilerden oluştuğu, yaş gruplarına göre dağılımın en çok %44,3'lük oranla 21 – 23 yaş aralığında, en düşük ise 27 ve üzeri yaş grubu (%3,2) olduğu, çalışmaya en çok %33,8 oran ile Fırat Üniversitesi (FÜ) öğrencilerinin katıldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere göre en yüksek dilimi %33'lük oranla Spor Yöneticiliği Bölümü (SYB) öğrencileri ve %77,4'lük kısmı I.Öğretim yani gündüz

programında öğrenimine devam etmekte olduğu ayrıca 1. Sınıf öğrencilerinin (%33,5) çalışmaya daha çok katıldığı belirlendi (Tablo 4).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Spor Geçmişlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

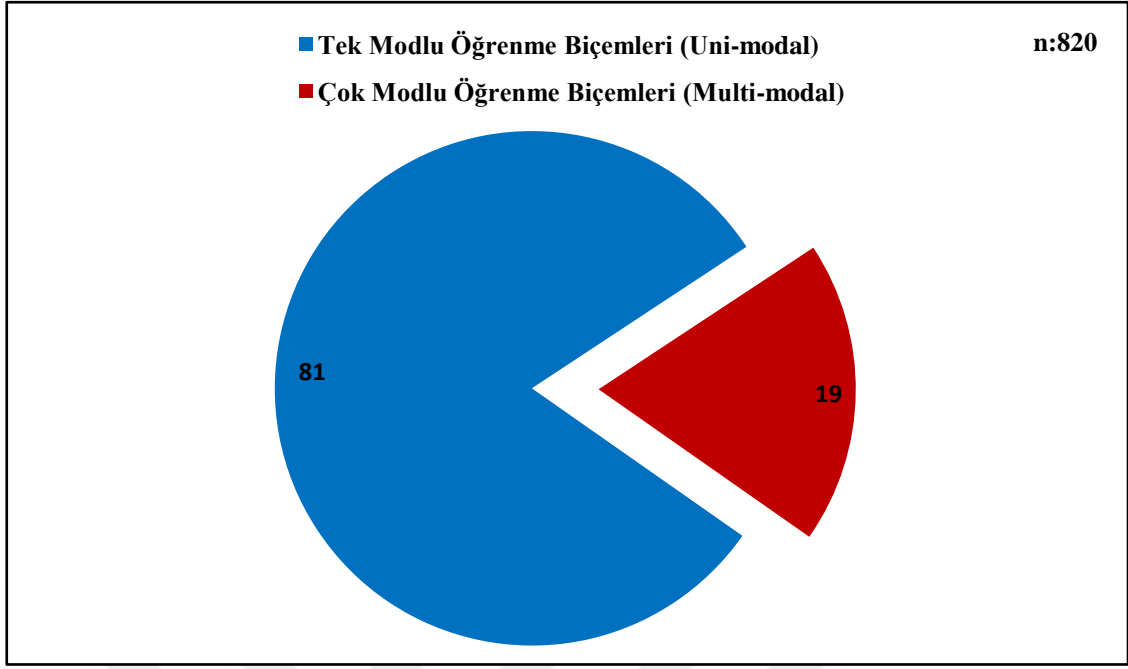
Değişken	Grup	N	%
Sportif Branş Sınıflaması	Bireysel Sporlar	328	40
	Takım Sporları	387	47,2
	Branşı yok	105	12,8
Milli Sporculuk	Evet	81	9,9
	Hayır	739	90,1
Lisanslı katılım	Evet	600	73,2
	Hayır	220	26,8
Katılım seviyesi	Amatör	351	42,8
	Profesyonel	122	14,9
	Her ikisi de	127	15,5
	Katılmayanlar	220	26,8
Toplam		820	100

Çalışmada yer alan öğrencilerin sporcu özgeçmişlerini belirlemek için yöneltilen sorulara vermiş olduğu cevaplara göre %47,2'sinin takım sporları, %40'ının bireysel sporla ve %12,8'lik dilimin ise herhangi bir sportif branşla ilgilenmediği tespit edilmiştir. Lisanslı olarak spor yapanların %73,2 olduğu, bunlarında %9,9'u milli takımlarda yarıştığı ve kalan %26,8'in ise herhangi bir sportif branşta lisanslı sporcu olarak müsabakalara katılım sağlamadığı görülmektedir.

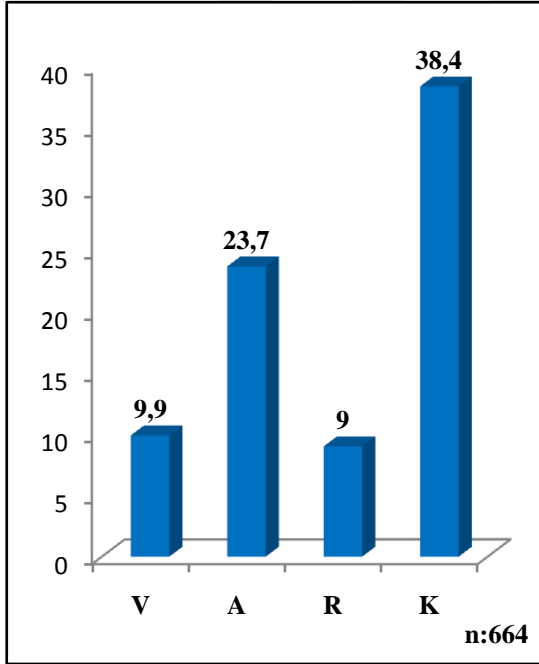
Araştırma grubunu oluşturan SBF ve BESYO öğrencilerinin lisanslı sporculuk düzeylerine bakıldığında, amatör %42,8, her ikisi de (amatör ve profesyonel) %15,5, profesyonel %14,9 ve son olarak lisans sahibi olmayanlar %26,8 sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5).

Tablo 6. VARK Öğrenme Stili Modellerine Göre Baskın Öğrenme Biçemlerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları

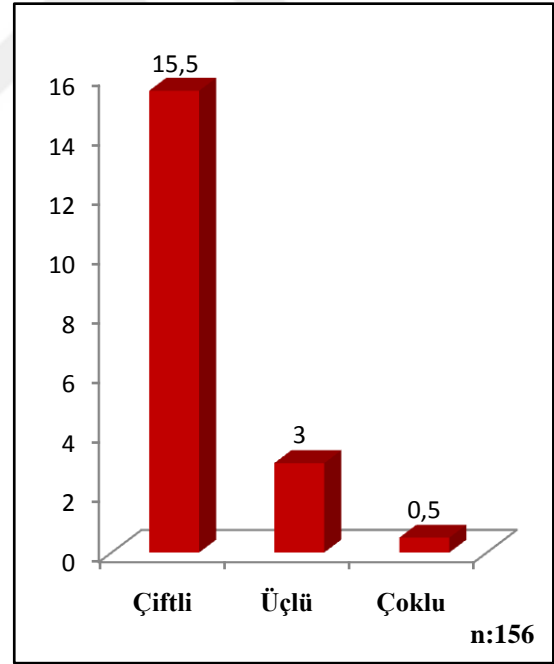
Öğrenme Biçemleri		f	%
Tek Modlu Biçemler	Görsel Öğrenme (V)	81	9,9
	İşitsel Öğrenme (A)	194	23,7
	Okuyan/Yazan Öğrenme (R/W)	74	9
	Kinestetik Öğrenme (K)	315	38,4
		664	% 81
Çok Modlu Biçemler	Çift Öğrenme Biçemi	128	15,5
	İşitsel - Kinestetik	50	6,1
	İşitsel - Okuyan/Yazan	21	2,4
	Kinestetik - Okuyan/Yazan	13	1,6
	Görsel - İşitsel	18	2,2
	Görsel - Kinestetik	18	2,2
	Görsel - Okuyan/Yazan	8	1
	Üçlü Öğrenme Biçemi	24	3
	İşitsel - Kinestetik - Okuyan/Yazan	11	1,3
	İşitsel - Görsel - Kinestetik	7	0,9
	İşitsel - Görsel - Okuyan/Yazan	3	0,4
	Görsel - Kinestetik - Okuyan/Yazan	3	0,4
	Çoklu Öğrenme Biçemi	4	0,5
Görsel - İşitsel - Kinestetik - Okuyan/Yazan	4	0,5	
		156	% 19
Toplam		820	100



Şekil 8. Katılımcıların VARK Öğrenme Stili Modellerine Göre Baskın Öğrenme Biçemlerinin Genel Yüzelik Dağılımı



Şekil 9. Katılımcıların VARK Öğrenme Stili Biçemlerine Göre Tek Modlu Öğrenme Biçemlerinin Yüzelik Dağılımı



Şekil 10. Katılımcıların VARK Öğrenme Stili Biçemlerine Göre Çok Modlu Öğrenme Biçemlerinin Yüzelik Dağılımı

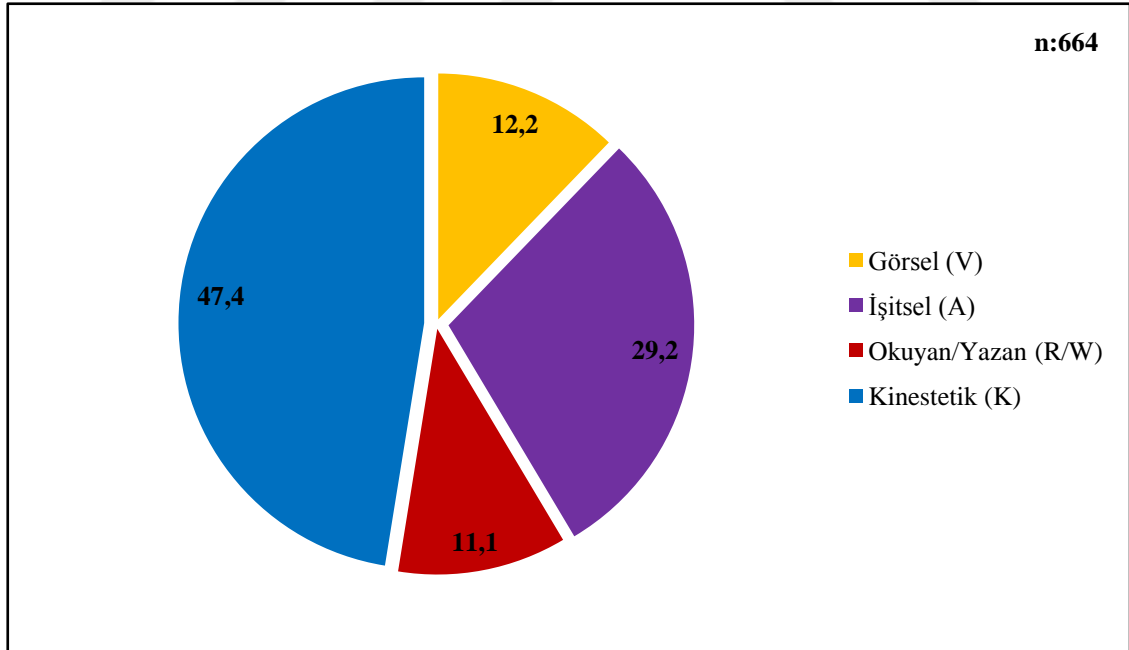
Örnekleme oluşturan lisans düzeyindeki SBF ve BESYO öğrencilerinin Tablo 6. ile Şekil 8, 9 ve 10'da VARK Öğrenme Stili Biçemlerine ilişkin baskın öğrenme

tercihlerini belirleyebilmek amacıyla toplanan verilerin sonuçları sunulmuştur. Buna göre katılımcıların 664'ü (%81) Tek Modlu ve 156'sı (%19) Çok Modlu baskın öğrenme modellerinden oluşmaktadır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre VARK'ın Tek Modlu Öğrenme biçemlerinin kendi içerisindeki dağılımı, en yüksek oranla K (%38,4), en düşük olanı ise R/W (%9) öğrenme tercihidir. Çok Modlu Öğrenme biçemlerinde ise araştırma grubunun baskınlığı en yüksek %15,5'lik oranla Çift öğrenme biçemidir. Çift öğrenme biçemi, kendi içerisinde öğrenci tercihlerine göre en fazla %6,1 ile A - K ve en düşük %1 V – R/W şeklinde yüzdelerle dağılım göstermiştir. Çok Modlu Öğrenme Modellerine göre en düşük baskın öğrenme biçemi tercihi ise V, A, R/W ve K biçemlerinin tamamını içerisinde barındıran %0,5'lik oranıyla Çoklu Öğrenme biçemidir.

Tablo 7. Tek Modlu VARK Baskın Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Üniversite Değişkenine Göre Ki – Kare Analizi

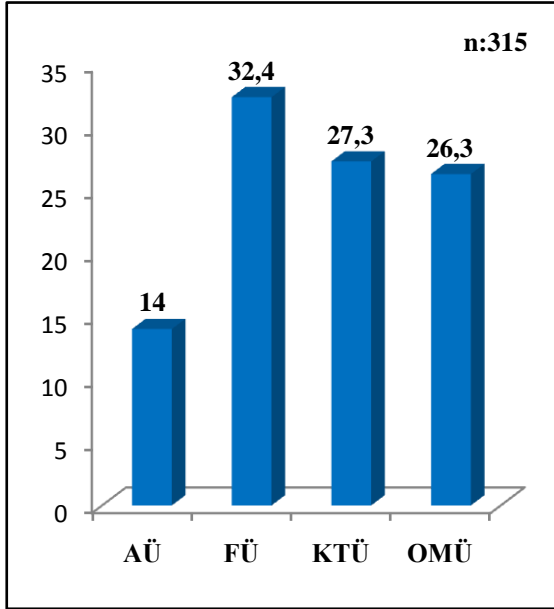
Öğrenme Stilleri	Üniversite				Toplam	
	AÜ	FÜ	KTÜ	OMÜ		
Tek Modlu Baskın Öğrenme Biçemleri	Görsel (V)	10	28	23	20	81
	% Öğrenme Stili	12,3	34,6	28,4	24,7	100,0
	% Üniversite	10,6	12,9	12,6	11,8	12,2
	İşitsel (A)	26	62	53	53	194
	% Öğrenme Stili	13,4	32,0	27,3	27,3	100,0
	% Üniversite	27,7	28,6	29,0	31,2	29,2
	Okuyan/Yazan (R/W)	14	25	21	14	74
	% Öğrenme Stili	18,9	33,8	28,4	18,9	100,0
	% Üniversite	14,9	11,5	11,5	8,2	11,1
	Kinestetik (K)	44	102	86	83	315
	% Öğrenme Stili	14,0	32,4	27,3	26,3	100,0
	% Üniversite	46,8	47,0	47,0	48,8	47,4
Toplam	94	217	183	170	664	
	% 14,2	% 32,7	% 27,6	% 25,6	% 100,0	
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	

$X^2=3,274$ Sd=9 P=,952

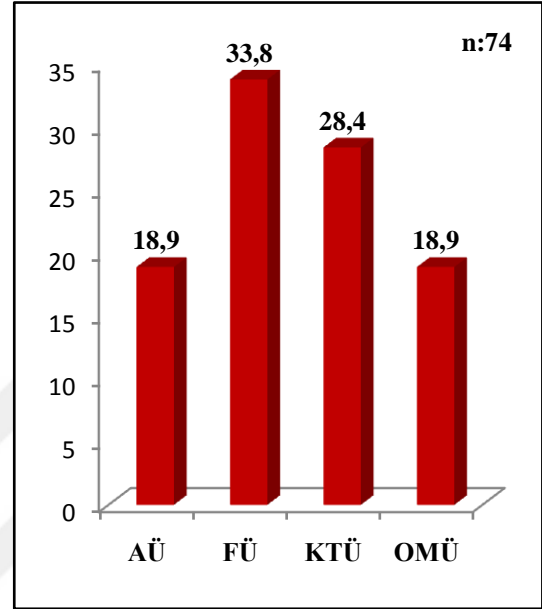


Şekil 11. Katılımcıların Tek Modlu VARK Baskın Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Genel Yüzdeleri Dağılımı

Tablo 7. ve Şekil 11. incelendiğinde öğrencilerin baskın öğrenme biçimine yönelik tercihleri en çok %47,4 ile K ve en az ise %11,1 ile R/W öğrenme biçemi olarak hesaplanmıştır.



Şekil 12. Katılımcıların Kinestetik Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Üniversitelere Göre Yüzdeleri Dağılımı



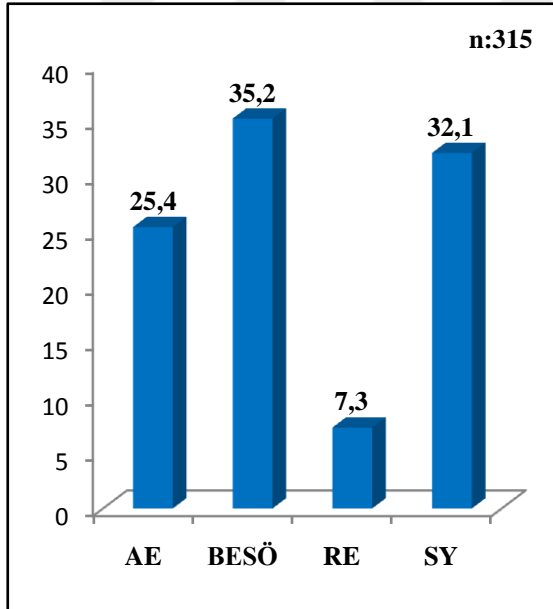
Şekil 13. Katılımcıların Okuyan/Yazan Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Üniversitelere Göre Yüzdeleri Dağılımı

Örneklemeden elde edilen sonuçlar doğrultusunda K öğrenme biçimi üniversite değişkenine göre en yüksek %32,4 ile FÜ ve en düşük %14 ile AÜ, R/W ise sırasıyla %33,8 ile FÜ ve %18,9 ile AÜ ve OMÜ olarak sonuçlanmış olup, araştırma grubunun VARK'a göre baskın öğrenme tercihlerinde üniversite değişkenine dair anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Şekil 12 ve 13).

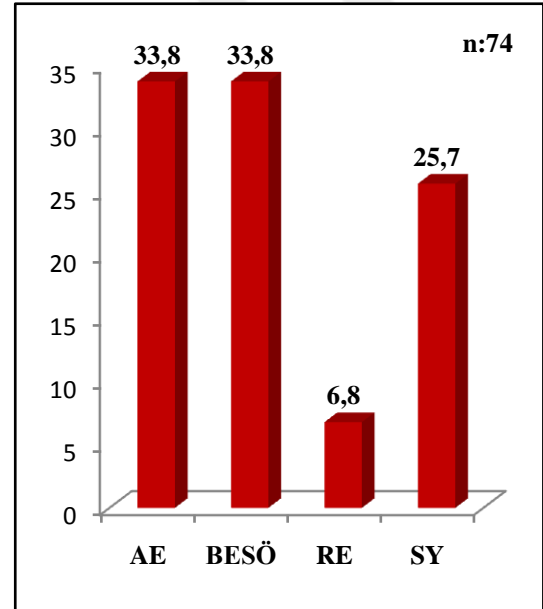
Tablo 8. Tek Modlu VARK Baskın Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Bölüm Değişkenine Göre Ki – Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Bölüm				Toplam	
	AEB	BSÖ	RB	SYB		
Tek Modlu Baskın Öğrenme Biçemleri	Görsel (V)	29	22	4	26	81
	% Öğrenme Stili	35,8	27,2	4,9	32,1	100,0
	% Bölüm	15,9	10,2	8,5	11,8	12,2
	İşitsel (A)	48	57	15	74	194
	% Öğrenme Stili	24,7	29,4	7,7	38,1	100,0
	% Bölüm	26,4	26,5	31,9	33,6	29,2
	Okuyan/Yazan (R/W)	25	25	5	19	74
	% Öğrenme Stili	33,8	33,8	6,8	25,7	100,0
	% Bölüm	13,7	11,6	10,6	8,6	11,1
Kinestetik (K)	80	111	23	101	315	
% Öğrenme Stili	25,4	35,2	7,3	32,1	100,0	
% Bölüm	44,0	51,6	48,9	45,9	47,4	
Toplam	182	215	47	220	664	
	% 27,4	% 32,4	% 7,1	% 33,1	% 100,0	
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	

$X^2=9,729$ Sd=9 P=,373



Şekil 14. Katılımcıların Kinestetik Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Bölümlere Göre Yüzdeler Dağılımı



Şekil 15. Katılımcıların Okuyan/Yazan Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Bölümlere Göre Yüzdeler Dağılımı

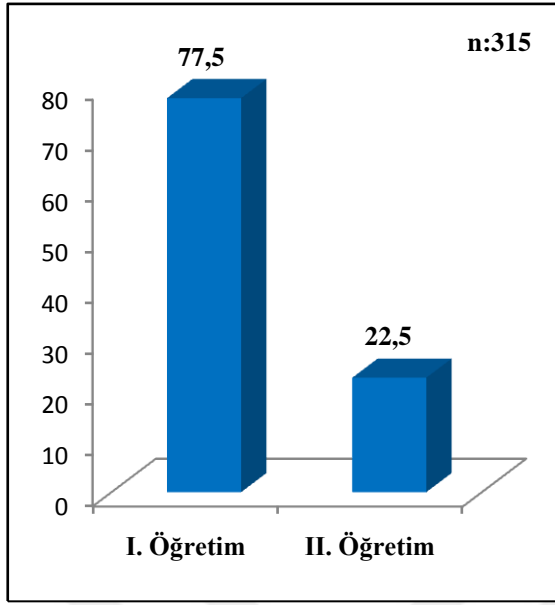
Öğrenim gördükleri bölümlere göre, K öğrenme biçiminin en yüksek %35,2 ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü (BSÖ) ve en düşük %7,3 ile Rekreasyon Bölümü (RB) öğrencilerinde, R/W biçiminde ise en fazla %33,8 ile Antrenörlük Eğitimi (AEB) ve BSÖ, son olarak da en düşük %6,8 ile RB öğrencilerinin tercih ettiği görülmüştür. Bölümlere göre istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 8 ve Şekil 14, 15).

Tablo 9. Tek Modlu VARK Baskın Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Öğrenim Programı Değişkenine Göre Ki – Kare Analizi

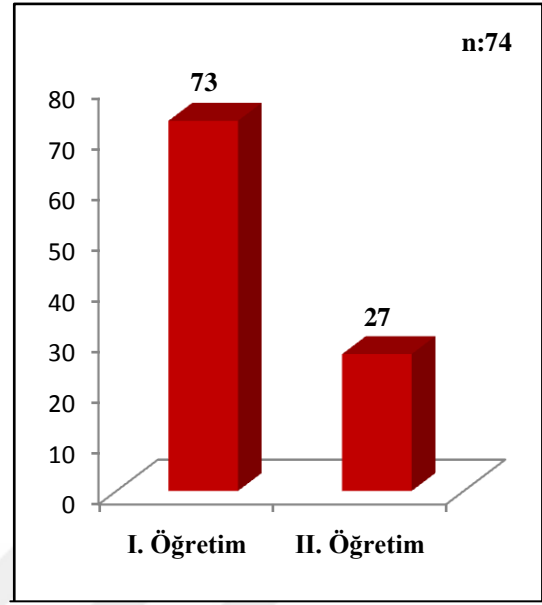
Öğrenme Stilleri	Öğrenim Programı		Toplam	
	I. Öğretim(Gündüz)	II. Öğretim(Gece)		
Tek Modlu Baskın Öğrenme Biçemleri	Görsel (V)	66	15	81
	% Öğrenme Stili	81,5	18,5	100,0
	% Öğrenim Programı	12,7	10,5	12,2
	İşitsel (A)	157	37	194
	% Öğrenme Stili	80,9	19,1	100,0
	% Öğrenim Programı	30,1	25,9	29,2
	Okuyan/Yazan (R/W)	54	20	74
	% Öğrenme Stili	73,0	27,0	100,0
	% Öğrenim Programı	10,4	14,0	11,1
	Kinestetik (K)	244	71	315
	% Öğrenme Stili	77,5	22,5	100,0
	% Öğrenim Programı	46,8	49,7	47,4
Toplam	521	143	664	
	% 78,5	% 21,5	% 100,0	
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	

$X^2=2,642$ $Sd=3$ $P=,45$

Katılımcıların öğrenim programlarına göre baskın öğrenme biçemi ile ilgili sonuçlar Tablo 9. ve Şekil 16 ve 17’de gösterilmiştir ($p>0,05$).



Şekil 16. Katılımcıların Kinestetik Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Öğrenim Programına Göre Yüzdeler Dağılımı

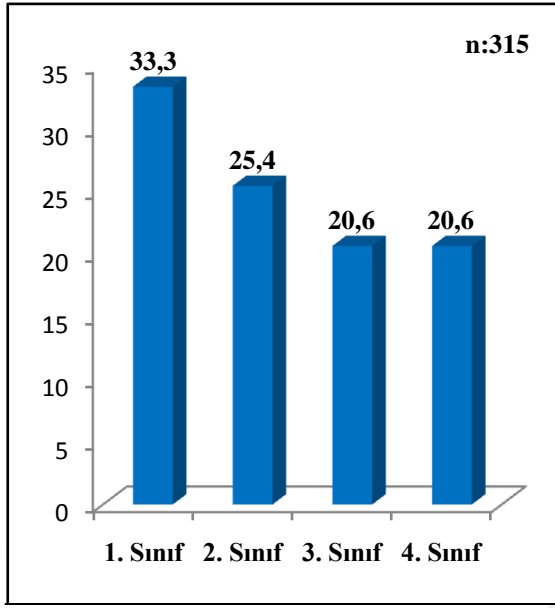


Şekil 17. Katılımcıların Okuyan/Yazan Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Öğrenim Programına Göre Yüzdeler Dağılımı

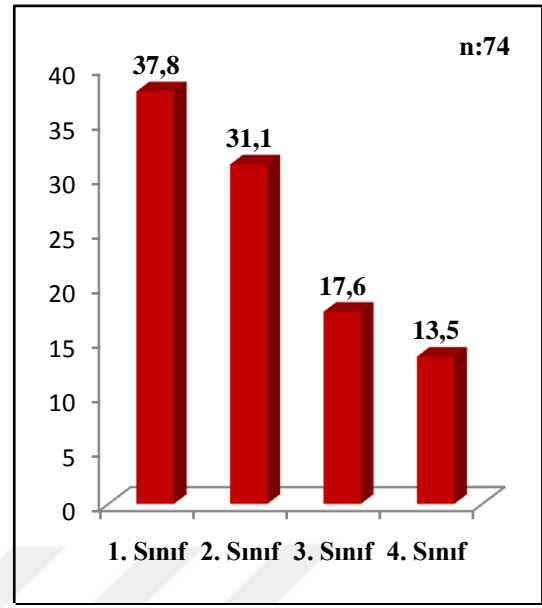
Tablo 10. Tek Modlu VARK Baskın Öğrenme Biçemi Tercihlerinin Sınıf Değişkenine Göre Ki – Kare Analizi

Öğrenme Stilleri		Sınıf Düzeyi				Toplam
		1	2	3	4	
Tek Modlu Baskın Öğrenme Biçemleri	Görsel (V)	28	20	16	17	81
	% Öğrenme Stili	34,6	24,7	19,8	21,0	100,0
	% Sınıf Düzeyi	13,1	11,8	10,7	12,8	12,2
	İşitsel (A)	52	46	55	41	194
	% Öğrenme Stili	26,8	23,7	28,4	21,1	100,0
	% Sınıf Düzeyi	24,4	27,2	36,9	30,8	29,2
	Okuyan/Yazan (R/W)	28	23	13	10	74
	% Öğrenme Stili	37,8	31,1	17,6	13,5	100,0
	% Sınıf Düzeyi	13,1	13,6	8,7	7,5	11,1
	Kinestetik (K)	105	80	65	65	315
	% Öğrenme Stili	33,3	25,4	20,6	20,6	100,0
	% Sınıf Düzeyi	49,3	47,3	43,6	48,9	47,4
Toplam	213	169	149	133	664	
	% 32,1	% 25,5	% 22,4	% 20,0	% 100,0	
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	

$X^2=10,232$ Sd=9 P=,332



Şekil 18. Katılımcıların Kinestetik Öğrenme Biçimi Tercihlerinin Sınıf Düzeyine Göre Yüzdeler Dağılımı

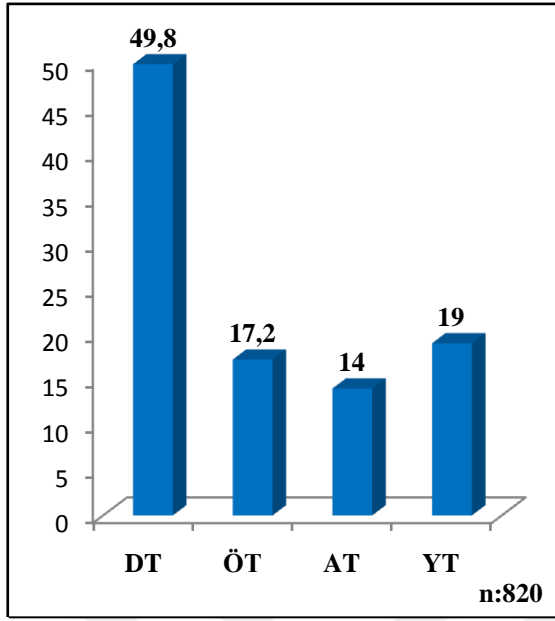


Şekil 19. Katılımcıların Okuyan/Yazan Öğrenme Biçimi Tercihlerinin Sınıf Düzeyine Göre Yüzdeler Dağılımı

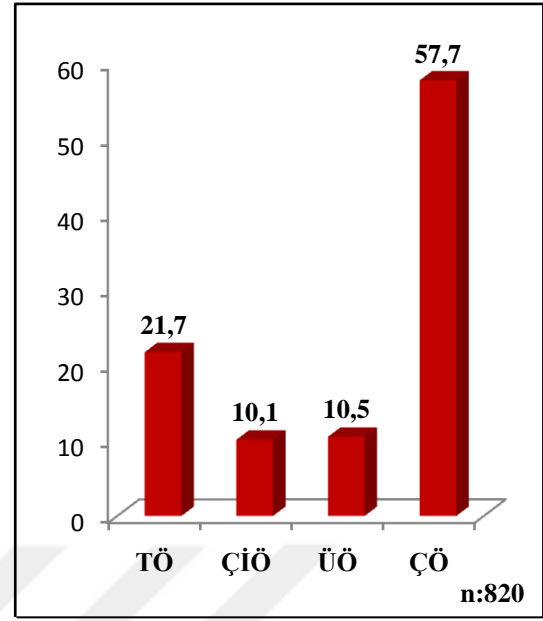
Öğrencilerin en fazla tercih ettikleri K öğrenme biçiminde, sınıf düzeyi arttıkça tercih eğiliminin azaldığı (1. sınıf %33,3; 2. sınıf %25,4; 3. ve 4. sınıf %20,6) aynı şekilde R/W biçiminde de azalmanın (1. sınıf %37,8; 4. sınıf %13,5) devam ettiği tespit edilmiştir. Fakat bu azalmanın anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 10 ve Şekil 18, 19).

Tablo 11. Katılımcıların KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modellerine Göre Yüzdeler ve Frekans Dağılımları

Öğrenme Stili Modelleri		f	%
KOLB	Değiştiren Tip	408	49,8
	Özümseyen Tip	141	17,2
	Ayrıştıran Tip	115	14
	Yerleştiren Tip	156	19
VARK	Tekli Öğrenme	178	21,7
	Çift Öğrenme	83	10,1
	Üçlü Öğrenme	86	10,5
	Çoklu Öğrenme	473	57,7
Toplam		820	100



Şekil 20. KOLB Öğrenme Stili Modellerinin Betimleyici İstatistikleri



Şekil 21. VARK Öğrenme Stili Modellerinin Betimleyici İstatistikleri

Araştırmaya katılan SBF ve BESYO öğrencilerin KOLB öğrenme stili modellerinde tercih dağılımları sırasıyla Değiştiren Tip (DT) (%49,8), Yerleştiren Tip (YT) (%19), Özümseyen Tip (ÖT) (%17,2) ve Ayrıştırıcı Tip (AT) (%14) olmuştur. VARK öğrenme stili modellerine yönelik yüzdeler dağılımlarında ise Çoklu Öğrenme (ÇÖ) (%57,7), Tekli öğrenme (TÖ) (%21,7), Üçlü Öğrenme (ÜÖ) (%10,5) ve en düşük oran Çift Öğrenme (ÇİÖ) (%10,1) modeli olduğu görülmektedir (Tablo 11 ve Şekil 20, 21).

Tablo 12. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modeli Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Cinsiyet		Toplam		
	Erkek	Kadın			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	273	135	408	X²=6,378 Sd=3 P=,095
	% Öğrenme Stili	66,9	33,1	100,0	
	% Cinsiyet	51,5	46,6	49,8	
	Özümseyen Tip	88	53	141	
	% Öğrenme Stili	62,4	37,6	100,0	
	% Cinsiyet	16,6	18,3	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	80	35	115	
	% Öğrenme Stili	69,6	30,4	100,0	
	% Cinsiyet	15,1	12,1	14,0	
	Yerleştiren Tip	89	67	156	
	% Öğrenme Stili	57,1	42,9	100,0	
	% Cinsiyet	16,8	23,1	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	111	67	178	X²=1,005 Sd=3 P=,800
	% Öğrenme Stili	62,4	37,6	100,0	
	% Cinsiyet	20,9	23,1	21,7	
	Çift Öğrenme	57	26	83	
	% Öğrenme Stili	68,7	31,3	100,0	
	% Cinsiyet	10,8	9,0	10,1	
	Üçlü Öğrenme	56	30	86	
	% Öğrenme Stili	65,1	34,9	100,0	
	% Cinsiyet	10,6	10,3	10,5	
	Çoklu Öğrenme	306	167	473	
	% Öğrenme Stili	64,7	35,3	100,0	
	% Cinsiyet	57,7	57,6	57,7	
Toplam	530	290	820		
	% 64,6	% 35,4	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Tablo 12. incelendiğinde, araştırmaya katılan 530 erkek öğrencinin 273'ü (%51,5) ve 290 kadın öğrencinin de 135'i (%46,6) DT (%49,8) modelini tercih ederken, AT (%14) modeline (%15,1'i erkek ve %12,1'i kadın) en az yöneldikleri ortaya çıkmıştır. KOLB öğrenme stili modellerinde cinsiyete göre sınırlı düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p \leq 0,095$).

Diğer taraftan VARK'ın cinsiyet değişkenine dair sonuçlara göre, erkek katılımcıların 306'sı (%57,7) kadınların ise 167'si (%57,6) ÇÖ stili (%57,7) bununla birlikte ÇİÖ (%10,1) stiline (%10,8'i erkek ve %9'u kadın) en az yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların tercihleri sonucunda cinsiyet değişkenine dair anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 13. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Yaş Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Yaş				Toplam		
	18 – 20	21 – 23	24 – 26	27 ve üzeri			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	179	176	45	8	408	X²=17,757 Sd=9 P=,038
	% Öğrenme Stili	43,9	43,1	11,0	2,0	100,0	
	% Yaş	52,2	48,5	51,1	30,8	49,8	
	Özümseyen Tip	50	76	10	5	141	
	% Öğrenme Stili	35,5	53,9	7,1	3,5	100,0	
	% Yaş	14,6	20,9	11,4	19,2	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	40	52	18	5	115	
	% Öğrenme Stili	34,8	45,2	15,7	4,3	100,0	
	% Yaş	11,7	14,3	20,5	19,2	14,0	
	Yerleştiren Tip	74	59	15	8	156	
	% Öğrenme Stili	47,4	37,8	9,6	5,1	100,0	
	% Yaş	21,6	16,3	17,0	30,8	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	79	72	17	10	178	X²=15,964 Sd=9 P=,068
	% Öğrenme Stili	44,4	40,4	9,6	5,6	100,0	
	% Yaş	23,0	19,8	19,3	38,5	21,7	
	Çift Öğrenme	35	31	13	4	83	
	% Öğrenme Stili	42,2	37,3	15,7	4,8	100,0	
	% Yaş	10,2	8,5	14,8	15,4	10,1	
	Üçlü Öğrenme	26	45	12	3	86	
	% Öğrenme Stili	30,2	52,3	14,0	3,5	100,0	
	% Yaş	7,6	12,4	13,6	11,5	10,5	
	Çoklu Öğrenme	203	215	46	9	473	
	% Öğrenme Stili	42,9	45,5	9,7	1,9	100,0	
	% Yaş	59,2	59,2	52,3	34,6	57,7	
Toplam	343	363	88	26	820		
	% 41,8	% 44,3	% 10,7	% 3,2	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

DT'e yönelik tercihlerin incelenmesi ile birlikte yaş arttıkça bu stili benimsemedikleri görüldü. Yani, 18 – 20 yaş öğrencilerin %43,9'u, 21 – 23 yaşın %43,1'i, 24 – 26 yaşın %11'i ve 27 ve üzeri yaşların ise %2'si tercih ettiği hesaplanmıştır. AT modeli ise, en fazla %45,2 ile oranı ile 21 – 23 yaş ve en az %4,3 ile 27 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre KOLB öğrenme stili modelinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 13).

Elde edilen veriler doğrultusunda VARK'ın ÇÖ modeline göre, dağılımın en fazla 21 – 23 yaş aralığında (%45,5), en düşük ise 27 ve üzeri yaş grubundaki (%1,9) öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. ÇİÖ modelinde ise en yüksek 18 – 20 (%42,2) ve en az 27 ve üzeri yaş grubundaki (%4,8) öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş gruplarına göre sınırlı düzeyde anlamlı bir fark oluştuğu gözlenmiştir ($p\leq 0,068$).

Tablo 14. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Üniversite Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Üniversite				Toplam		
	AÜ	FÜ	KTÜ	OMÜ			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	73	138	106	91	408	X²=29,061 Sd=9 P=,001
	% Öğrenme Stili	17,9	33,8	26,0	22,3	100,0	
	% Üniversite	62,9	49,8	47,7	44,4	49,8	
	Özümseyen Tip	22	40	39	40	141	
	% Öğrenme Stili	15,6	28,4	27,7	28,4	100,0	
	% Üniversite	19,0	14,4	17,6	19,5	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	5	33	35	42	115	
	% Öğrenme Stili	4,3	28,7	30,4	36,5	100,0	
	% Üniversite	4,3	11,9	15,8	20,5	14,0	
	Yerleştiren Tip	16	66	42	32	156	
	% Öğrenme Stili	10,3	42,3	26,9	20,5	100,0	
	% Üniversite	13,8	23,8	18,9	15,6	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	24	64	41	49	178	X²=21,198 Sd=9 P=,01
	% Öğrenme Stili	13,5	36,0	23,0	27,5	100,0	
	% Üniversite	20,7	23,1	18,5	23,9	21,7	
	Çift Öğrenme	21	26	18	18	83	
	% Öğrenme Stili	25,3	31,3	21,7	21,7	100,0	
	% Üniversite	18,1	9,4	8,1	8,8	10,1	
	Üçlü Öğrenme	8	38	16	24	86	
	% Öğrenme Stili	9,3	44,2	18,6	27,9	100,0	
	% Üniversite	6,9	13,7	7,2	11,7	10,5	
	Çoklu Öğrenme	63	149	147	114	473	
	% Öğrenme Stili	13,3	31,5	31,1	24,1	100,0	
	% Üniversite	54,3	53,8	66,2	55,6	57,7	
Toplam	116	277	222	205	820		
	% 14,1	% 33,8	% 27,1	% 25,0	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Katılımcıların KOLB'un DT modeline yönelik tercihleri öğrenim gördükleri üniversitelere göre, en yüksek FÜ (%33,8) ve en düşük AÜ (%17,9) olarak sonuçlanmıştır. Bir diğer öğrenme modeli niteliğindeki AT'e göre ise, en fazla %36,5 ile OMÜ iken, en düşük tercihlerin ise %4,3 ile AÜ öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Araştırma grubunun KOLB öğrenme stili modelinde, öğrenim gördükleri üniversitelere göre çok anlamlı bir fark görülmüştür ($p<0,001$) (Tablo 14).

Bir diğ er öğrenme stili modeli VARK'ın Ç Ö modeline göre, en fazla tercih eden öğrenci grubu FÜ (%31,5) ve en az ise AÜ (%13,3) öğrencilerinden oluştuğ u tespit edilirken, en düşük öğrenme stili tercihinin oluş turan Ç İÖ modelinde en fazla %31,3 ile FÜ ve en düşük %21,7 ile KTÜ ve OMÜ öğrencilerinden oluşmaktadır. Ortaya çıkan fark istatistiksel olarak anlamlıdır($p<0,01$).

Tablo 15. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Bölüm Değ işkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Bölüm				Toplam		
	AEB	BSÖ	RB	SYB			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değ iştiren Tip	94	143	38	133	408	$X^2=14,476$ Sd=9 P=,10
	% Öğrenme Stili	23,0	35,0	9,3	32,6	100,0	
	% Bölüm	42,0	55,4	56,7	49,1	49,8	
	Özümseyen Tip	43	37	8	53	141	
	% Öğrenme Stili	30,5	26,2	5,7	37,6	100,0	
	% Bölüm	19,2	14,3	11,9	19,6	17,2	
	Ayrış tıran Tip	35	34	6	40	115	
	% Öğrenme Stili	30,4	29,6	5,2	34,8	100,0	
	% Bölüm	15,6	13,2	9,0	14,8	14,0	
	Yerleştiren Tip	52	44	15	45	156	
	% Öğrenme Stili	33,3	28,2	9,6	28,8	100,0	
	% Bölüm	23,2	17,1	22,4	16,6	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	40	64	11	68	178	$X^2=16,482$ Sd=9 P=,05
	% Öğrenme Stili	22,5	36,0	6,2	38,2	100,0	
	% Bölüm	17,9	23,1	16,4	25,1	21,7	
	Çift Öğrenme	14	26	10	26	83	
	% Öğrenme Stili	16,9	31,3	12,0	31,3	100,0	
	% Bölüm	6,3	9,4	14,9	9,6	10,1	
	Üçlü Öğrenme	20	38	9	29	86	
	% Öğrenme Stili	23,3	44,2	10,5	33,7	100,0	
	% Bölüm	8,9	13,7	13,4	10,7	10,5	
	Çoklu Öğrenme	150	138	37	148	473	
	% Öğrenme Stili	31,7	29,2	7,8	31,3	100,0	
	% Bölüm	67,0	53,5	55,2	54,6	57,7	
Toplam	224	258	67	271	820		
	% 27,3	% 31,5	% 8,2	% 33,0	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Araştırmanın örneklemini oluşturan SBF ve BESYO öğrencilerine ait KOLB ve VARK öğrenme stili modeli tercihlerinin, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair istatistiksel analiz sonuçları yukarıda Tablo 15.'te gösterilmiştir.

Bölgümlere göre KOLB öğrenme stili modelinde sınırlı anlam farklılığı görülmüşken ($p \leq 0,10$), VARK'ta ise anlamlılık bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 16. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Öğrenim Programı Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Öğrenim Programı		Toplam		
	I. Öğretim	II. Öğretim			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	315	93	408	X²=1,471 Sd=3 P=,689
	% Öğrenme Stili	77,2	22,8	100,0	
	% Öğrenim Programı	49,6	50,3	49,8	
	Özümseyen Tip	106	35	141	
	% Öğrenme Stili	75,2	24,8	100,0	
	% Öğrenim Programı	16,7	18,9	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	88	27	115	
	% Öğrenme Stili	76,5	23,5	100,0	
	% Öğrenim Programı	13,9	14,6	14,0	
	Yerleştiren Tip	126	30	156	
	% Öğrenme Stili	80,8	19,2	100,0	
	% Öğrenim Programı	19,8	16,2	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	145	33	178	X²=6,717 Sd=3 P=,081
	% Öğrenme Stili	81,5	18,5	100,0	
	% Öğrenim Programı	22,8	17,8	21,7	
	Çift Öğrenme	58	25	83	
	% Öğrenme Stili	69,9	30,1	100,0	
	% Öğrenim Programı	9,1	13,5	10,1	
	Üçlü Öğrenme	61	25	86	
	% Öğrenme Stili	70,9	29,1	100,0	
	% Öğrenim Programı	9,6	13,5	10,5	
	Çoklu Öğrenme	371	102	473	
	% Öğrenme Stili	78,4	21,6	100,0	
	% Öğrenim Programı	58,4	55,1	57,7	
Toplam	635	185	820		
	% 77,4	% 22,6	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Tablo 16.'dan görüleceği üzere, I. Öğretim de okuyan 635 öğrencinin 315'i (%49,6) ve II. Öğretim öğrencisinin 185 de 93'ü (%50,3) DT öğrenme modelini tercih ederken, AT (%14) modeline (%13,9'u I. Öğretim ve %14,6'sı II. Öğretim) en az yöneldikleri ortaya çıkmıştır. KOLB öğrenme stili tercihlerinde öğrenim programına göre anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p>0,05$). Diğer taraftan VARK'ın öğrenim programı sonuçlarına göre, I. Öğretim'deki katılımcıların 371'i (%58,4) II. Öğretim'in ise 102'si (%55,1) ÇÖ stili, bununla birlikte ÇİÖ (%10,1) stiline (%91'i I. Öğretim ve %13,5'i II. Öğretim) en az yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yanıtları sonucunda öğrenim programı değişkenine dair sınırlı düzeyde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p\leq 0,08$).



Tablo 17. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Sınıf Düzeyi				Toplam		
	1	2	3	4			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	140	100	87	81	408	X²=9,055 Sd=9 P=,432
	% Öğrenme Stili	34,3	24,5	21,3	19,9	100,0	
	% Sınıf	50,9	49,3	48,1	50,3	49,8	
	Özümseyen Tip	46	31	31	33	141	
	% Öğrenme Stili	32,6	22,0	22,0	23,4	100,0	
	% Sınıf	16,7	15,3	17,1	20,5	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	34	25	30	26	115	
	% Öğrenme Stili	29,6	21,7	26,1	22,6	100,0	
	% Sınıf	12,4	12,3	16,6	16,1	14,0	
	Yerleştiren Tip	55	47	33	21	156	
	% Öğrenme Stili	35,3	30,1	21,2	13,5	100,0	
	% Sınıf	20,0	23,2	18,2	13,0	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	62	50	39	27	178	X²=9,673 Sd=9 P=,378
	% Öğrenme Stili	34,8	28,1	21,9	15,2	100,0	
	% Sınıf	22,5	24,6	21,5	16,8	21,7	
	Çift Öğrenme	32	14	19	18	83	
	% Öğrenme Stili	38,6	16,9	22,9	21,7	100,0	
	% Sınıf	11,6	6,9	10,5	11,2	10,1	
	Üçlü Öğrenme	26	18	18	24	86	
	% Öğrenme Stili	30,2	20,9	20,9	27,9	100,0	
	% Sınıf	9,5	8,9	9,9	14,9	10,5	
	Çoklu Öğrenme	155	121	105	92	473	
	% Öğrenme Stili	32,8	25,6	22,2	19,5	100,0	
	% Sınıf	56,4	59,6	58,0	57,1	57,7	
Toplam	275	203	181	161	820		
	% 33,5	% 24,8	% 22,1	% 19,6	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

KOLB Öğrenme Stili modellerinden DT'e yönelik tercihlerin incelenmesi sonucunda, sınıf düzeyinin artması ile birlikte, bu stile yönelik tercihlerde düşüş olduğu gözlemlendi. Yani, 1. Sınıf öğrencilerinin %34,3'ü, 2. Sınıfların %24,5'i, 3. Sınıfların %21,3'ü ve 4. Sınıfların ise %19,9'unun tercih ettiği hesaplanmıştır. AT modeli ise, en fazla %29,6 ile 1. Sınıf ve en az %21,7 ile 2. sınıftaki öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Ancak örneklemin öğrenim görülen sınıf değişkeninde, KOLB öğrenme stili modeline yönelik

istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p>0,05$). Yapılan analizler doğrultusunda, VARK'ın ÇÖ modeline göre, dağılımın en fazla 1. Sınıf (%32,8), en düşük ise 4. Sınıf (%19,5) öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. ÇİÖ modeli ise en yüksek 1. Sınıf (%38,6) ve en az 2. Sınıf (%16,9) öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 17).

Tablo 18. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Bireysel veya Takım Sporları Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Branş Sınıflaması			Toplam		
	Bireysel Sp.	Takım Sp.	Hiçbiri			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	167	192	49	408	X²=2,835 Sd=6 P=,829
	% Öğrenme Stili	40,9	47,1	12,0	100,0	
	% Branş Sınıflaması	50,9	49,6	46,7	49,8	
	Özümseyen Tip	53	69	19	141	
	% Öğrenme Stili	37,6	48,9	13,5	100,0	
	% Branş Sınıflaması	16,2	17,8	18,1	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	46	57	12	115	
	% Öğrenme Stili	40,0	49,6	10,4	100,0	
	% Branş Sınıflaması	14,0	14,7	11,4	14,0	
	Yerleştiren Tip	62	69	25	156	
	% Öğrenme Stili	39,7	44,2	16,0	100,0	
	% Branş Sınıflaması	18,9	17,8	23,8	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	71	80	27	178	X²=7,643 Sd=6 P=,265
	% Öğrenme Stili	39,9	44,9	15,2	100,0	
	% Branş Sınıflaması	21,6	20,7	25,7	21,7	
	Çift Öğrenme	43	33	7	83	
	% Öğrenme Stili	51,8	39,8	8,4	100,0	
	% Branş Sınıflaması	13,1	8,5	6,7	10,1	
	Üçlü Öğrenme	36	41	9	86	
	% Öğrenme Stili	41,9	47,7	10,5	100,0	
	% Branş Sınıflaması	11,0	10,6	8,6	10,5	
	Çoklu Öğrenme	178	233	62	473	
	% Öğrenme Stili	37,6	49,3	13,1	100,0	
	% Branş Sınıflaması	54,3	60,2	59,0	57,7	
Toplam	328	387	105	820		
	% 40,0	% 47,2	% 12,8	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Tablo 18. incelendiğinde, spor branşının sınıflamasına göre takım sporları yapanların %47,7'i ve bireysel sporların ise %40,9' u DT modelin tercih ettikleri bulunmuştur. Bir diğer öğrenme modeli olan AT'de takım sporları %49,6, bireysel sporlar %40 olarak hesaplandı ($p>0,05$).

Bir diğer öğrenme stili VARK'ın ÇÖ modeline göre, takım sporlarına katılım sağlayanların %49,3'ü ve bireysel sporları tercih eden öğrencilerin %37,6'sı en yüksek, en düşük öğrenme stili ÇİÖ modelinde bireysel sporlar %51,8 ve takım sporları %39,8 olarak bulunmuştur. Analizler neticesinde istatistiksel olarak fark gözlenmemiştir ($p>0,05$).



Tablo 19. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Milli Sporculuk Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Milli Sporculuk Durumu		Toplam		
	Evet	Hayır			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	41	367	408	X²=1,452 Sd=3 P=,693
	% Öğrenme Stili	10,0	90,0	100,0	
	% Milli Sporculuk	50,6	49,7	49,8	
	Özümseyen Tip	17	124	141	
	% Öğrenme Stili	12,1	87,9	100,0	
	% Milli Sporculuk	21,0	16,8	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	9	106	115	
	% Öğrenme Stili	7,8	92,2	100,0	
	% Milli Sporculuk	11,1	14,3	14,0	
	Yerleştiren Tip	14	142	156	
	% Öğrenme Stili	9,0	91,0	100,0	
	% Milli Sporculuk	17,3	19,2	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	19	159	178	X²=4,056 Sd=3 P=,255
	% Öğrenme Stili	10,7	89,3	100,0	
	% Milli Sporculuk	23,5	21,5	21,7	
	Çift Öğrenme	13	70	83	
	% Öğrenme Stili	15,7	84,3	100,0	
	% Milli Sporculuk	16,0	9,5	10,1	
	Üçlü Öğrenme	8	78	86	
	% Öğrenme Stili	9,3	90,7	100,0	
	% Milli Sporculuk	9,9	10,6	10,5	
	Çoklu Öğrenme	41	432	473	
	% Öğrenme Stili	8,7	91,3	100,0	
	% Milli Sporculuk	50,6	58,5	57,7	
Toplam	81	739	820		
	% 9,9	% 90,1	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Araştırmaya dahil edilen 81 milli sporcu düzeyindeki öğrencinin 41'i (%50,6) ve 739 milli olmayanın 367'si (%49,7) DT modelini en çok, AT modelini (%11,1'i milli ve %14,3'ü bulunmayan) en az tercih etmiştir ($p>0,05$). VARK'ın sonuçlarına göre, milli sporcuların 41'i (%50,6) diğerlerinin 432'si (%58,5) ÇÖ, son olarak ÇİÖ stiline (%16'sı milli ve %9,5'i milli olmayan) en az yöneldikleri görülmüştür ($p>0,05$) (Tablo 19).

Tablo 20. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Müsabakalara Katılım Sağlama Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Müsabakalara Katılım		Toplam		
	Evet	Hayır			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	294	114	408	X²=2,816 Sd=3 P=,421
	% Öğrenme Stili	72,1	27,9	100,0	
	% Müsabaka Katılım	49,0	51,8	49,8	
	Özümseyen Tip	110	31	141	
	% Öğrenme Stili	78,0	22,0	100,0	
	% Müsabaka Katılım	18,3	14,1	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	80	35	115	
	% Öğrenme Stili	69,6	30,4	100,0	
	% Müsabaka Katılım	13,3	15,9	14,0	
	Yerleştiren Tip	116	40	156	
	% Öğrenme Stili	74,4	25,6	100,0	
	% Müsabaka Katılım	19,3	18,2	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	128	50	178	X²=1,434 Sd=3 P=,698
	% Öğrenme Stili	71,9	28,1	100,0	
	% Müsabaka Katılım	21,3	22,7	21,7	
	Çift Öğrenme	65	18	83	
	% Öğrenme Stili	78,3	21,7	100,0	
	% Müsabaka Katılım	10,8	8,2	10,1	
	Üçlü Öğrenme	64	22	86	
	% Öğrenme Stili	74,4	25,6	100,0	
	% Müsabaka Katılım	10,7	10,0	10,5	
	Çoklu Öğrenme	343	130	473	
	% Öğrenme Stili	72,5	27,5	100,0	
	% Müsabaka Katılım	57,2	59,1	57,7	
Toplam	600	220	820		
	% 73,2	% 26,8	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Tablo 20'ye göre incelendiğinde, müsabakalara katılan 600 öğrencinin %49'u ve katılmayanların %51,8'i DT modelini en çok, AT (%14) modeline (%15,9'u katılan ve %13,3'ü katılmayan) en az yöneldikleri görülmüştür. Müsabakalara katılım değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bir diğer öğrenme stili VARK'ın sonuçlarına göre, müsabakalara katılanların 343'ü (%57,2) katılmayanların ise 130'u

(%59,1) ÇÖ stilini en yüksek, en az yöneldiklerinin ÇİÖ (%10,8'i katılım sağlayan ve %8,2'si katılım sağlamayan) olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 21. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modelinin Müsabakalara Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Ki - Kare Analizi

Öğrenme Stilleri	Müسابakalara Katılım Düzeyi				Toplam		
	Amatör	Profesyonel	Her ikisi de	Hiçbiri			
KOLB Öğrenme Stili Modelleri	Değiştiren Tip	178	55	61	114	408	$X^2=9,061$ Sd=9 P=,432
	% Öğrenme Stili	43,6	13,5	15,0	27,9	100,0	
	% Katılım Düzeyi	50,7	45,1	48,0	51,8	49,8	
	Özümseyen Tip	61	22	27	31	141	
	% Öğrenme Stili	43,3	15,6	19,1	22,0	100,0	
	% Katılım Düzeyi	17,4	18,0	21,3	14,1	17,2	
	Ayrıştırıcı Tip	52	17	11	35	115	
	% Öğrenme Stili	45,2	14,8	9,6	30,4	100,0	
	% Katılım Düzeyi	14,8	13,9	8,7	15,9	14,0	
	Yerleştiren Tip	60	28	28	40	156	
	% Öğrenme Stili	38,5	17,9	17,9	25,6	100,0	
	% Katılım Düzeyi	17,1	23,0	22,0	18,2	19,0	
VARK Öğrenme Stili Modelleri	Tekli Öğrenme	71	27	30	50	178	$X^2=9,092$ Sd=9 P=,429
	% Öğrenme Stili	39,9	15,2	16,9	28,1	100,0	
	% Katılım Düzeyi	20,2	22,1	23,6	22,7	21,7	
	Çift Öğrenme	33	13	19	18	83	
	% Öğrenme Stili	39,8	15,7	22,9	21,7	100,0	
	% Katılım Düzeyi	9,4	10,7	15,0	8,2	10,1	
	Üçlü Öğrenme	33	14	17	22	86	
	% Öğrenme Stili	38,4	16,3	19,8	25,6	100,0	
	% Katılım Düzeyi	9,4	11,5	13,4	10,0	10,5	
	Çoklu Öğrenme	214	68	61	130	473	
	% Öğrenme Stili	45,2	14,4	12,9	27,5	100,0	
	% Katılım Düzeyi	61,0	55,7	48,0	59,1	57,7	
Toplam	351	122	127	220	820		
	% 42,8	% 14,9	% 15,5	% 26,8	% 100,0		
	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0		

Örnekleme ait KOLB ve VARK öğrenme stili modeli tercihlerinin, analiz sonuçları yukarıda Tablo 21.'de gösterilmiştir. Müsabakalara katılım düzeyine göre KOLB ve VARK öğrenme stili modellerinde anlamlı bir fark hesaplanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 22. KOLB ve VARK Öğrenme Stili Modellerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Dair Pearson Korelasyon Analizi (N=820)

Boyut		AY	YG	SD	SK	V	A	R/W	K
AY	r	1							
	p								
YG	r	-,468**	1						
	p	,000							
SD	r	-,466**	-,074*	1					
	p	,000	,034						
SK	r	-,138**	-,422**	-,387**	1				
	p	,000	,000	,000					
V	r	,031	-,013	-,032	,021	1			
	p	,374	,709	,363	,545				
A	r	,070*	-,015	-,054	-,018	,381**	1		
	p	,045	,676	,122	,612	,000			
R/W	r	-,054**	,002	-,045	,105**	,383**	,324**	1	
	p	,124	,959	,195	,003	,000	,000		
K	r	,117**	-,084*	-,078*	,013	,333**	,339**	,251**	1
	p	,001	,016	,025	,710	,000	,000	,000	

**p<0,001 * p<0,05

KOLB ve VARK öğrenme stili modellerinin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelendi (Tablo 22). KOLB'un alt boyutlarının kendi içindeki analiz sonuçlarına göre, ilk alt boyutu AY'nin YG ve SD ile orta ve SK ile düşük negatif ($p<0,001$), A ve K ile çok düşük pozitif ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$; $p<0,001$). Diğer bir alt boyut YG'nin SD ile düşük ($p<0,05$), SK ile orta ($p<0,001$) ve K ile de negatif yönde düşük ilişkisi bulundu ($p<0,05$). Ayrıca SD ile SK arasında orta ($p<0,001$) ve K ile de düşük negatif bir ilişki gözlemlendi ($p<0,05$). KOLB'un son alt boyutunu oluşturan SK ile R/W'nin pozitif düşük ilişkisi görüldü ($p<0,001$). VARK envanterinde ise tüm boyutların birbirleri ile ilişkisi olduğu görülmektedir ($p<0,001$).

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde 3 adet veri toplama aracı (Kişisel Bilgi Formu, KÖSE-III ve VARK) ile 4 üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Spor Bilimleri Fakültesi'nde lisans düzeyinde 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerden elde edilen bulguların yerli ve yabancı alanyazın ile karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Tartışma kısmının ilk aşamasında, araştırmaya dahil edilen örneklem grubunun öğrenme stili envanterlerinden aldıkları ortalama puanlara ilişkin betimsel verilerin literatür ile benzerlikler ve karşıtlıklar ilişkilendirilmiştir.

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin KÖSE-III öğrenme stili biçemlerine ait ortalama puanları; aktif yaşantı (AY) $31,2\pm 4,07$, yansıtıcı gözlem (YG) $29,11\pm 3,62$, soyut kavramsallaştırma (SK) $30,22\pm 3,48$ ve somut deneyimin (SD) $29,5\pm 3,54$ hesaplanmıştır (Tablo 3). Bu puanlarla KÖSE-III envanterine göre çalışma grubunun baskın öğrenme biçeminin AY olduğu gözlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgularına benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Buna göre Holland ve ark. (2015) SBF üzerinde yaptığı araştırmada AY: $37,6\pm 5,9$, Zahal'in (2014) Müzik Öğretmenliği Bölümü (MÖB) özel yetenek sınavına katılan adaylarda AY: $31,56\pm 5,02$ yine Zahal'in (2015) çalışmasında AY: $31,13\pm 5,04$ ve son olarak Powers'in (2016) MÖB öğrencilerine yönelik incelemesinde ise AY: $32,32\pm 1,91$ baskın öğrenme biçemi olarak rapor edilmiştir.

Öte yandan diğer öğrenme biçemlerinin de baskın olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar vardır. Turan'ın (2015) BSÖ öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında SD: $33,01\pm 7,03$, Bahar ve ark. (2016) Resim-İş Öğretmenliği Bölümü (RİÖB), MÖB ve BSÖ öğrencilerinde SD: $33,94\pm 5,18$, Koç'un (2010) BESYO araştırmasında SK: $33,75\pm 5,2$, Altun'un (2015) MÖB adaylarında SK: $31,05\pm 5,87$ şeklinde sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Yukarıda özel yetenek sınavları ile yükseköğretime kabul edilen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların baskın öğrenme biçemleri vurgulanmıştır. Merkezi yerleştirme ile lisans eğitimini sürdüren öğrencilerin katıldığı Ünal'ın (2013) ve Gürsoy'un (2008) araştırmalarında ise baskın öğrenme biçemlerinde farklılıklar bulunduğu gözlenmiştir.

Literatür karşılaştırmasına ve elde edilen sonuçlara göre özel yetenek sınavları ile yüksek öğrenime geçiş sağlayan ilgili alanlardaki öğrencilerin baskın öğrenme biçimlerinin ağırlıklı olarak AY yönünde olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin, özel yetenek sınavları ile öğrenci seçiminde bulunan ilgili alanların müfredatlarında uygulamalı ders sayılarının fazla olması ve bireyleri doğrudan uygulamaya dahil etmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlarda farklılık görülmesinin sebebi olarak, öğrenme ortamları ve materyalleri, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ve ders müfredatlarının farklılık yaratabileceği öngörülmektedir.

Araştırma grubu üzerinden toplanan VARK öğrenme stili envanteri puanlarına göre ise, öğrenme biçimlerinin V:5,5±2,76, A:6,73±2,74, R/W:5,49±2,41 ve K:7,44±2,75 şeklinde sonuçlandığı, baskın öğrenme biçimlerinin ise kinestetik yani devinimsel (K) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde, Işıldar ve ark. (2016) turizm öğrencilerinde (K:5,48±2,4) ve AIKhasawneh'in (2013) Hemşirelik Bölümü (HB) öğrencilerinde de (K:4.5±1.8) benzer şekilde baskın öğrenme biçimi olarak rapor edilmiştir. Ancak, Powers'ın (2016) SBF öğrencilerinde ise A:5.8±2.08, Kocaarslan'ın (2016) MÖB öğrencileri üzerindeki çalışmasında V:10,41±2,26, Dobson'un (2010) egzersiz fizyolojisi öğrencilerinde A:88.31±4.35 ve Nuzhat ve ark. (2011) Tıp Fakültesi (TF) öğrencilerini kapsayan çalışmasında A:6.6±3.2 ile baskın öğrenme biçimi şeklinde sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Örneklemin kişisel özelliklerine bakılmaksızın VARK öğrenme stili envanteri tercihlerine yönelik puanlar, farklı fakültelerdeki üniversite öğrencilerine ait baskın öğrenme tercihlerinin ağırlıklı olarak A ve K biçimlerine yönelik olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre araştırmalara dahil edilen öğrencilerin işitsel ve kinestetik öğrenme biçimlerini baskın öğrenme tercihi olarak daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

SBF ve BESYO öğrencilerinin VARK öğrenme stili envanterine göre örneklemin %81'i Tek Modlu Öğrenme Biçemi (K:%38,4, A:%23,7, V:%9,9, R/W:%9) yönünde tercih kullanmışken, %19'u ise Çok Modlu Öğrenme Biçimini (Çift:%15,5, Üçlü:%3, Çoklu:%0,5) tercih etmiştir (Tablo 6).

Araştırmanın alt problemlerine yönelik ilk bölümü kapsayan katılımcıların bazı bağımsız değişkenlere göre Tek Modlu VARK Baskın Öğrenme Biçemi tercihlerinin

farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular incelendiğinde, öğrenme biçimi tercihlerine ait genel istatistikî bulguların K:%47,4, A:%29,2, V:%12,2 ve R/W:%11,1 olarak sonuçlanmıştır. Örneklemeden elde edilen bulgular doğrultusunda ilk alt problemi oluşturan üniversite değişkenine dair anlamlı bir fark oluşmadığı görülmekte olup ($p>0,05$) (Tablo 7); araştırma sorusuna yönelik ülke ve dünya literatüründe, benzer nitelikte bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirdiğimiz bu çalışma ile birlikte gelecekte VARK öğrenme stili envanteri kullanılarak araştırılması planlanabilecek diğer üniversite veya bölümlerin karşılaştırılabilmesi hususunda araştırmanın literatüre özgünlük kazandırabileceğini öngörmekteyiz. Örneklemeden elde edilen bulgular doğrultusunda anlamlı bir fark oluşmamasının nedenleri arasında, SBF ve BESYO öğrencilerinin ülkemizdeki bütün üniversitelerde merkezi yerleştirme ve özel yetenek sınavları ile yüksek öğrenime kabullerin sağlanması, öğrencilerin büyük çoğunluğunda sporcu geçmişlerinin bulunmasından kaynaklı benzer özellikleri taşımaları ve üniversitelerin büyük ölçüde benzerlik gösteren ders müfredatlarını kullanmaları gibi etkenlerin önemli birer faktör olabileceği düşünülmektedir.

SBF ve BESYO öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre ortaya çıkan sonuçların analizinde anlamlı bir fark meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 8). Benzer çalışmalara bakıldığında, Işıldar ve ark. (2016) turizm alanındaki lisans ve ön-lisans öğrencilerinde K ve R/W biçemlerinde anlamlı ($p<0,05$), A ve V de ise fark bulamamıştır ($p>0,05$). Yağışan ve Sünbül (2009) REİÖB ve MÖB öğrencilerindeki çalışmasında V, A, R/W öğrenme biçemlerinde anlamlı bir fark oluştuğunu ($p<0,05$) ve K da ise sınırlı düzeyde bir anlamlılık meydana geldiğini ortaya koymuştur ($p\leq 0,10$). Katsioloudis ve D.Fantz'ın (2012) Mühendislik Fakültesi (MF) ve Teknik Eğitim Fakültesi (TEF) öğrencilerinin R/W öğrenme biçeminde anlamlı ($p<0,05$), A, K ve V de bir fark olmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$).

Elde edilen bulgular ve diğer çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında, farklı alanlardaki öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğrenme biçemlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmişken, SBF ve BESYO öğrencilerinde görülmemektedir. Bunun sebebi olarak ise, spor bilimleri bölümlerine giren öğrencilerin Yüksek Öğretime Geçiş Sınavıyla (YGS) müracaat etmeleri ve kazanmaları, diğer fakülte öğrencilerinin ise Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) ile kazanmış olmaları, bu süreçte daha çok ders çalışıyor olmalarının öğrenme biçemlerini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca spor

bilimleri müfredatının ağırlıklı olarak uygulamalı derslerden oluşması ve öğrencilerin benzer yöntemlerle eğitim görmelerinin, bölümler arası farklılık oluşmamasına sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma problemlerinin üçüncüsü niteliğindeki öğrencilerin öğrenim programına göre, anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiş olup ($p>0,05$) (Tablo 9), bunun sebebi olarak ise hem I. Öğretim hem de II. Öğretim öğrencilerinin aynı müfredatlarla eğitim görmelerinden kaynaklı olması ile açıklayabiliriz. Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde benzer bir çalışmayla karşılaşılammıştır. Bu çalışma ile birlikte ortaya çıkan sonuçlar literatüre katkı sağlamakla birlikte, benzer çalışmaların planlanması gerektiğini önermekteyiz.

Son alt problem niteliğindeki öğrencilerin sınıf düzeylerinin incelenmesinde anlamlılık bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 10). Yapılan araştırmalar bulgularımızı desteklerken (Ateş ve Altun, 2008; Işıldar ve ark 2016), Yağışan (2009) ve Dobson'un (2010) incelemesinde ise anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$).

Araştırmanın ikinci bölümünü kapsayan KÖSE-III'ün betimsel sonuçlarında, deneklerin en fazla tercihi %49,8 ile DT ve sırasıyla %19'u YT, %17,2'si ÖT ve %14 ile AT olarak bulunmuştur (Tablo 11). Özel yetenek sınavı ile kabul edilen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında, Turan (2015) ile Alemdağ ve Öncü (2015) BSÖ, Alemdağ ve ark. (2016) sporcu öğrenciler, Çetin'in (2014) BESYO, Bahar ve ark. (2016) RİÖB, MÖB ve BSÖ, Bektaş'ın (2013) dağcılık branşındaki sporcularda ve Zahal'in (2014) MÖB öğrencilerine yönelik çalışmasında da benzer şekilde DT'in en fazla tercih edilen stil olarak sonuçlandığı gözlenmiştir. Ancak diğer araştırmacılar (Çelik ve Şahin 2011; L.Stradley ve ark., 2002; Koç, 2010; Altun, 2015; Deniz, 2011; Tuna, 2008) ÖT'i öğrencilerin en fazla benimsediklerini, Holland ve ark. (2015) ise spor bilimleri öğrencilerinde YT'in en fazla tercih edilen öğrenme stili olduğunu bildirmiştir.

Merkezi yerleştirme ile öğrenci kabul edilen alanlarda yürütülen araştırmalarda ise, Ateş ve Altun'un (2008) BÖTE öğrencilerinde AT, Lawrence'm (2013) Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO) öğrencilerinde DT, Gürsoy'un (2008) Eğitim Fakültesi (EF) öğrencilerinde ÖT, Köroğlu'nun (2015) EF öğrencilerinde DT, Zengin ve Alşahan'm (2012) EF öğrencilerinde AT, Dikmen ve Saracaloğlu'nun (2011) EF öğretmen adaylarında ÖT, Özgür'ün (2013) BÖTE öğrencilerinde AT, Ekici'nin (2013)

TEF öğrencilerinde DT, Dikmen'in (2015) Hemşirelik Bölümü (HB) öğrencilerinde ÖT, Koçyiğit'in (2011) Mühendislik Fakültesi (MF), EF ve İktisadi İdari Bilimleri Fakültesi (İİBF) bölümlerindeki rastgele seçilmiş öğrenciler ile tamamladığı çalışmada fakültelerin tamamında ÖT ve Özdemir 'in (2011) Gazi, Kırıkkale, Ahi Evran, Zonguldak Karaelmas ve Kafkas Üniversitesi'nin Sınıf Öğretmenliği Bölümü (SÖB) öğrencilerini kapsayan araştırmasında ise AT'in en fazla tercih edilen öğrenme stili olduğu hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve benzer çalışmaların sonuçlarına göre, özel yetenek sınavıyla öğrenci kabul edilen bölümlerde, lisans düzeyindeki öğrencilerin KÖSE-III'ne göre tercihleri en fazla değiştiren ve özümseyen öğrenme stili modelinde yoğunlaşmaktadır. Bunun sebebi olarak ise, bu öğrenme stili modellerinin genel özellikleri arasında bulunan kültürel genişliğe yoğun ilgi ve sosyal alanlarda aktif şekilde faaliyetlere öğrencilerin katılım sağlıyor olmaları şeklinde yorumlamaktayız.

Çalışmamızda kullanılan bir diğer öğrenme stili envanteri olan VARK'ın betimsel sonuçlarına göre ise, araştırma grubunun tercihleri en fazla %57,7 ile Çoklu Öğrenme Modeli (ÇÖ)'nde toplanmış ve sırasıyla %21,7 Tekli Öğrenme (TÖ), %10,5 Üçlü Öğrenme (ÜÖ), %10,1 Çift Öğrenme Modeli (ÇİÖ) olarak dağılım göstermiştir (Tablo 11). Alanyazın incelendiğinde, Dobson'un (2010) egzersiz fizyolojisi bölümü öğrencilerinde ÇÖ, Lujan ve Di Carlo'nun (2006) Teknoloji Fakültesi (TF) öğrencilerinde Multi-modal (MM) (ÇÖ: %43,4), Ahmed ve ark. (2013) Diş Hekimliği Fakültesi (DHF) öğrencilerinde MM (ÇÖ=%50.7), P. Urval ve ark. (2014) TF öğrencilerinde ÇÖ, Nuzhat ve ark. (2011) TF öğrencilerinde MM, Baykan ve Naçar'ın (2007) TF öğrencilerinde MM, Breckler ve ark. (2009) fizyoloji bölümü öğrencilerinde MM ve Ateş ve Altun'un (2008) BÖTE öğrencilerine yönelik incelemesinde benzer şekilde ÇÖ katılımcıların en fazla yöneldikleri öğrenme stili modeli olarak sonuçlanmıştır. Ancak, Braakhuis ve ark. (2015) elit atletler üzerindeki çalışmada TÖ ve Miller'ın (2000) bilgisayar bilimi bölümü öğrencilerine yönelik incelemesinde ise ÜÖ modellerinin katılımcıların en fazla benimsedikleri öğrenme stili modeli olduğu rapor edilmiştir.

Çalışmamızın bulguları ve literatürdeki benzer çalışmalar karşılaştırıldığında, yüksek öğrenime örgün eğitimle devam etmekte olan farklı alanlardaki üniversite öğrencilerininin VARK'a göre tercihlerinin yüksek oranlarla MM (Çift, Üçlü, Çoklu)

öğrenme modelinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak ise hem teorik hem de uygulamalı ders müfredatının uygulandığı bölümlerde (spor, sağlık, müzik, resim, hemşirelik vb.), öğrencilerin birçok öğrenme biçiminden faydalanmasından kaynaklandığını öngörmekteyiz.

Araştırmanın alt problemlerine yönelik ikinci bölümü kapsayan ve örneklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilk alt problemi oluşturan cinsiyet değişkeninde, KOLB'a göre istatistiki olarak sınırlı düzeyde anlamlılık görülmekte olup ($p \leq 0,095$) (Tablo 12), ülke ve dünya literatüründeki çalışmalar incelendiğinde, Koç'un (2010) ve Çetin'in (2014) BESYO, Çelik ve Şahin'in (2011) BSÖ, Ekici'nin (2013) TEF ve Zengin ile Alşahan'ın (2012) EF öğrencileri üzerindeki çalışmalarında benzer şekilde anlamlı bir farklılık olduğu rapor edilmiştir ($p < 0,05$). Ancak, Turan'ın (2015) ve Alemdağ ile Öncü'nün (2015) BSÖ, Deniz'in (2011) MÖB, Tuna'nın (2008) RİÖB, Ateş ve Altun'un (2008) BÖTE, Gürsoy'un (2008), Köroğlu'nun (2015) ve Dikmen ile Saracaloğlu'nun (2011) EF, Özdemir ve Kesten'in (2012) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü (SBÖB), Özgür'ün (2013) BÖTE, Dikmen'in (2015) HB ve Koçyiğit'in (2011) MF, EF ve İİBF öğrencileri üzerindeki çalışmasında tüm alanlara yönelik anlamlı bir farklılık meydana gelmediği gözlenmiştir ($p > 0,05$).

Diğer taraftan VARK'a göre ise, anlamlılık oluşmadığı görülmekte olup ($p > 0,05$), yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde, Dobson'un (2010) egzersiz fizyolojisi bölümü, Baykan ve Naçar'ın (2007) TF ve P.Urval ile ark. (2014) TF öğrencileri üzerinde tamamladığı çalışması da benzer şekilde sonuçlanmıştır ($p > 0,05$). Ancak, Braakhuis ve ark. (2015) elit atletler üzerindeki ($p < 0,001$) ve Ateş ile Altun'un (2008) BÖTE öğrencileri ile tamamladığı araştırmasında anlamlı bir farklılık yaratıldığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Araştırma sorusuna yönelik ulaşılan bulgular ve diğer çalışmaların sonuçlarından görüldüğü üzere, özel yetenek sınavıyla öğrenci kabul edilen ilgili bölümler ve diğer tüm alanlardaki öğrencilerin KOLB ve VARK'a göre büyük çoğunluğunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Ancak gerek coğrafi ve sosyo-kültürel farklılıklar, gerekse öğrenme ortamları ve materyallerinden kaynaklı olarak, cinsiyet değişkenine dair anlamlı farklılıklar oluşabileceği düşünülmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan SBF ve BESYO öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın ikinci alt problemini oluşturan yaş değişkenine yönelik bulgular sonucunda KOLB'a göre anlamlı bir farklılık meydana geldiği tespit edilmişken ($p<0,05$) (Tablo 13), ülke ve dünya literatüründeki benzer çalışmalar incelendiğinde, Turan'ın (2015) BSÖ ve Koç'un (2010) BESYO öğrencileri üzerindeki incelemesinde yaş değişkenine göre anlamlılık oluşmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$). Farklı alanlara yönelik araştırmalardan Özgür'ün (2013) BÖTE öğrencileri üzerindeki incelemesinde benzer şekilde anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı tespit edilmişken ($p>0,05$), Özdemir ve Kesten'in (2012) SBÖB öğrencilerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Bir diğer öğrenme stili envanteri VARK'a göre ise sınırlı düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmekteyken ($p\leq 0,068$), benzer araştırmalar incelendiğinde, Baykan ve Naçar'ın (2007) tıp fakültesi öğrencilerine yönelik incelemesinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Alt probleme yönelik çalışmamızın bulguları ve benzer araştırmalar karşılaştırıldığında, SBF ve BESYO öğrencilerinin KOLB ve VARK'a göre çoğunluğunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Ancak bireylerin öğrenme düzeyleri ve süreçlerinin yaş gruplarına göre değişebilecek olması, eğitim gördükleri üniversitelerin farklı bölgelerde bulunması ve sosyo-kültürel çevreleri göz önünde bulundurulduğunda, yaş değişkenine dair anlamlı farklılıklar oluşabileceği düşünülmektedir.

Örnekleme oluşturan SBF ve BESYO öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın üçüncü alt problemi niteliğindeki öğrenim görülen üniversite değişkeninde, elde edilen bulgular sonucunda KOLB'a göre çok yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş olup ($p<0,001$) (Tablo 14), alanyazın incelendiğinde, Turan'ın (2015) ülke genelindeki bazı üniversiteleri kapsayan BSÖ öğrencilerine yönelik araştırmasında da benzer şekilde anlamlılık olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

Üniversite değişkeninden elde edilen bulgular sonucunda VARK'a göre ise KOLB'da olduğu gibi yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte olup ($p<0,01$), ülke ve dünya literatürü incelendiğinde benzer bir inceleme yapılmadığı tespit edilmiştir. SBF ve BESYO öğrencileri üzerinde araştırmasını tamamladığımız bu çalışma ile birlikte, gelecekte VARK öğrenme stili envanteri kullanılarak incelenmesi

düşünülen diğer üniversitelerin karşılaştırılabilmesi açısından, araştırmanın ülke ve dünya literatürüne özgünlük kazandırabileceğini öngörmekteyiz.

Çalışmamızın üçüncü alt problemine yönelik elde edilen bulgular ve diğer çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri üniversitelerin buldukları bölgedeki coğrafi yapılar, bölgedeki sportif branş faaliyetlerine yönelik doğal ve yapay alanlar, tesisler, üniversitelerin mevcut yerleşkelerindeki spor alanları ve bu alanların aktiflik süreleri, ilgili öğretim üyeleri ve elemanlarının donanımları, yüksekokul ve fakültelerin ders müfredatları ile bu müfredatların içeriklerine yönelik farklılıkların etkili olabileceğini düşünmekteyiz.

Araştırmamızın dördüncü alt problemi niteliğindeki öğrenim görülen bölüm değişkenine göre, bulgular sonucunda KOLB'a göre sınırlı düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte olup ($p \leq 0,1$) (Tablo 15), yapılan çalışmalar incelendiğinde, Koç'un (2010) ve Çetin'in (2014) BESYO, Bahar ve ark. (2016) RİÖB, MÖB ve BESÖB, Gürsoy'un (2008), Dikmen ile Saracaloğlu'nun (2011) ve Köroğlu'nun (2015) EF öğrencileri ile tamamladıkları araştırmalarında ve Köçyiğit'in (2011) MF, EF ve İİBF öğrencilerine yönelik incelemesinde anlamlılık oluşmadığı hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Dördüncü alt probleme yönelik VARK sonuçlarına göre ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte olup ($p < 0,05$), alanyazın incelendiğinde benzer bir inceleme yapılmadığı tespit edilmiştir. Spor bilimleri alanındaki öğrenciler üzerinde araştırmasını tamamladığımız bu çalışma ile birlikte gelecekte VARK öğrenme stili envanteri kullanılarak incelenmesi düşünülen diğer bölümlerin karşılaştırılabilmesi hususunda çalışmanın ülke ve dünya alanyazınına özgünlük kazandırabileceğini düşünmekteyiz.

Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular ve diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında, fakülte veya yüksekokulların SYB'nde özellikle son yıllarda özel yetenek sınavı yapılmadan, sadece merkezi yerleştirme puanı ile öğrenci kabulüne onay veren üniversite sayısındaki artış ve ders müfredatlarının da diğer bölümlere göre farklılık göstermesi, ayrıca bölümler arasındaki haftalık uygulamalı ders sayılarının değişebilmesi gibi durumların etkili olabileceğini öngörmekteyiz.

SBF ve BESYO öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmanın beşinci alt problemi niteliğindeki öğrenim programı değişkeninde, KOLB'a göre anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmış olup ($p > 0,05$) (Tablo 16), literatür incelendiğinde,

Köroğlu'nun (2015) EF öğrencilerine yönelik incelemesinde de benzer şekilde anlamlılık oluşmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$).

VARK'a göre ise sınırlı düzeyde anlamlı bir farklılık meydana geldiği görülmekte olup ($p\leq 0,08$), benzer çalışmalar incelendiğinde bu araştırma sorusuna yönelik bir inceleme yapılmadığı gözlenmiştir. Tamamladığımız bu çalışma ile birlikte, gelecekte VARK öğrenme stili envanteri kullanılarak yapılması planlanan araştırmalara ve literatüre bu yönüyle özgünlük kazandırabileceğini düşünmekteyiz.

Beşinci alt probleme yönelik elde edilen bulgular ve literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında, hem fakülte hem de yüksekokul öğrencilerinin I. Öğretim veya II. Öğretim ayrımı gözetilmeksizin benzer ders müfredatlarına tabi tutulması, bazı derslere gerektiğinde birlikte katılım sağlamaları ve eşit şartlarda eğitim olanaklarından faydalanabilmelerinin önemli etkenler olabileceğini öngörmekteyiz.

SBF ve BESYO'nda öğrenim görmekte olan lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmanın altıncı alt problemini oluşturan öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde, elde edilen bulgular neticesinde KOLB'a göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$) (Tablo 17). Yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde, Turan'ın (2015) BSÖ, Deniz'in (2011) MÖB, Özgür'ün (2013) BÖTE, Koçyiğit'in (2011) MF, EF ve İİBF, Dikmen ve Saracaloğlu'nun (2011) EF öğrencilerine yönelik çalışmasında Türkçe Öğretmenliği Bölümü (TÖB) ve Gürsoy'un (2008) EF öğrencilerine yönelik araştırmasında TÖB öğrencilerinin benzer şekilde anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Ancak, Çelik ve Şahin'in (2011) BSÖ, Alemdağ ve Öncü'nün (2015) aktif şekilde sporculuk yapan öğrencilerinde, Özdemir ve Kesten'in (2012) SBÖB, Dikmen ve Saracaloğlu'nun (2011) EF öğrencilerine yönelik araştırmasında SÖB ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (FBÖB) öğrencilerinin, Dikmen'in (2015) HB ve Gürsoy'un (2008) EF öğrencileri üzerindeki incelemesinde SÖB ve FBÖB öğrencilerinin anlamlılık oluşturduğu rapor edilmiştir ($p<0,05$).

Örneklemeden elde edilen bulgular doğrultusunda VARK'a göre ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmekte olup ($p>0,05$), benzer çalışmalar incelendiğinde, Ateş ve Altun'un (2008) BÖTE öğrencileri üzerinde tamamladığı araştırmasında da anlamlılık oluşmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$).

Araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular ve diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında, üniversitelerde eğitim vermekte olan fakültelerin veya yüksekokulların sınıf düzeylerine göre ders müfredatlarında, haftalık uygulamalı veya teorik ders saatlerinde farklılıklar olabileceği / olamayacağı gibi durumların etkili olabileceğini öngörmekteyiz. Ancak VARK'a göre sınıf değişkeni sonuçlarında bir farklılık oluşmamasının nedeni olarak ise, öğrencilerin çoğunlukla tekli öğrenme modeline bağlı kalmadan, çoğunlukla çoklu öğrenme modelini benimsemiş olmalarının sınıf değişkenine göre öğrenme stilini etkileyebileceğini düşünmekteyiz.

Lisans düzeyindeki SBF ve BESYO öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın yedinci alt problemini oluşturan öğrencilerin ilgilendikleri sportif branşın bireysel veya takım sporları sınıflaması değişkeninde, KOLB'a göre anlamlı bir fark oluşmadığı hesaplanmış olup ($p>0,05$) (Tablo 18), benzer çalışmaları kapsayan literatür incelendiğinde, araştırma sorusuna yönelik bir inceleme yapılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu yönüyle yerli ve yabancı alanyazına bir özgünlük kazandırabileceğini öngörmekteyiz.

Öğrencilerin katılım sağladıkları sportif branşın bireysel veya takım sporları sınıflaması değişkeninden elde edilen sonuçlar doğrultusunda VARK'a göre ise yine anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmekte olup ($p>0,05$), yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde, Braakhuis ve ark. (2015) elit atletler üzerindeki araştırmasında da benzer şekilde anlamlı bir farklılık meydana gelmediği rapor edilmiştir ($p>0,05$).

Araştırmamızın ve diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin hem bireysel hem de takım halinde yapılan antrenmanlarında, öğrenme şekillerinin kendilerine özgü olduğu, bireysel veya takım sporları sınıflaması değişkeninin bu manada bir değişikliğe yol açmadığını düşünmekteyiz.

Spor bilimleri alanındaki öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmanın sekizinci alt problemi niteliğindeki milli sporculuk durumu değişkenine dair bulgular neticesinde KOLB'a göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmekteyken ($p>0,05$) (Tablo 19), benzer çalışmalar incelendiğinde, Koç'un (2010) Marmara Bölgesi'ndeki BESYO öğrencileri üzerinde tamamladığı çalışmasında anlamlılık meydana geldiği rapor edilmiştir ($p<0,05$).

Diğer taraftan VARK'a göre ise çalışmamızda yine anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmış olup ($p>0,05$), alanyazın incelendiğinde, araştırma

sorusuna yönelik benzer bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle de araştırmanın ve incelenen alt problemin literatüre bir özgünlük kazandırabileceğini ve gelecekteki araştırmalara referans niteliğinde olabileceğini öngörmekteyiz.

Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular ve diğer çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, SBF ve BESYO öğrencilerinin VARK'a göre milli sporculuk değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmamasının sebebi olarak, bu öğrenme stiline tek bir öğrenme biçimine bağlı kalmayıp, öğrencilerin veya sporcuların birden fazla öğrenme biçimini kapsayacak nitelikte öğrenme yollarını benimsemesinden kaynaklı olduğunu düşünmekteyiz. KOLB'a göre anlamlı bir farklılık gösterip veya göstermemesinin sebebi olarak ise, katılımcıların hem tek bir öğrenme biçimini seçmek durumunda olmaları hem de yapılan araştırmanın kapsadığı coğrafi bölgelere ve spor branşlarına göre dağılımının önemli bir rol oynadığını öngörmekteyiz.

Araştırma grubu üzerinde yürütülen çalışmamızın dokuzuncu alt problemi niteliğindeki katılımcıların herhangi bir sportif branşta müsabakalara katılım sağlaması değişkeninde KOLB'a göre, anlamlı bir farklılık oluşmadığı hesaplanmış ($p>0,05$) (Tablo 20), ülke ve dünya literatürü incelendiğinde, Alemdağ ve Öncü'nün (2015) BSÖ öğrencileri üzerindeki incelemesinde de benzer şekilde anlamlı bir fark görülmediği rapor edilmiştir ($p>0,05$).

VARK'a göre de anlamlılık oluşmadığı görülmekte olup ($p>0,05$), yapılan çalışmalar incelendiğinde, benzer bir inceleme yapılmadığı görülmüştür. Tamamladığımız bu çalışma ile birlikte, gelecekte VARK öğrenme stili envanteri kullanılarak araştırılması düşünülen çalışmalara ve literatüre bu yönüyle özgünlük kazandırabileceğini öngörmekte ve benzer çalışmalara referans niteliği taşıyabileceğini düşünmekteyiz.

Çalışmamızın bulguları ve diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında, herhangi bir branşta müsabakalara katılım sağlayan öğrencilerin, bireysel antrenmanlarında ya da takım halinde yapılan antrenmanlarında ve katılım sağlanan müsabakalarda öğrenme şekillerinin kendilerine özgü olduğunu, bu anlamda bir farklılığa yol açmadığını öngörmekteyiz.

Araştırma grubuna dahil edilen lisans düzeyindeki SBF ve BESYO öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmamızın onuncu alt problemi niteliğindeki öğrencilerin herhangi bir sportif branşta müsabakalara katılım düzeyi değişkeninde, elde edilen

bulgular neticesinde KOLB'a göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmekte ($p>0,05$) (Tablo 21), benzer çalışmaları kapsayan alanyazın incelendiğinde, araştırma sorusuna yönelik bir inceleme yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın literatüre bir özgünlük kazandırabileceğini düşünmekteyiz.

Diğer bir öğrenme stili envanteri VARK'a göre ise çalışmamızda anlamlı bir fark oluşmadığı görülmekteyken ($p>0,05$), yerli ve yabancı literatür incelendiğinde, Braakhuis ve ark. (2015) elit atletler üzerine yürüttüğü araştırmasında ise çok yüksek düzeyde anlamlılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.001$).

Tamamladığımız bu çalışma ve diğer araştırmaların sonuçları karşılaştırıldığında, VARK'a göre herhangi bir sportif branşta müsabakalara katılım sağlama düzeyi değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak ise, karşılaştırılan iki çalışmanın dünya coğrafyası üzerinde farklı bölgelerde incelenmiş olması, birinde örneklemin tamamen elit sporculardan oluşması diğerinde ise amatör, profesyonel veya her ikisini de kapsayacak düzeyde öğrenci / sporculardan oluşması, sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıklar, bireylerin öğrenme ortamları, ilgili branşa yönelik sportif tesislerin yeterliliği, teknik ekiplerin nitelikleri gibi etkenlerden kaynaklı olabileceğini düşünmekteyiz. Ancak KOLB'a göre anlamlılık oluşmamasının sebebi olarak ise, öğrencilerin tekli öğrenme modeline bağlı kalmadan, yoğun olarak çoklu öğrenme modelini benimsemiş olmalarından kaynaklı olduğunu öngörmekteyiz.

Araştırmamızın bulgular bölümünde son olarak KOLB ve VARK öğrenme stili envanterlerine ait alt boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon sonuçlarına göre, AY ile A ve K arasında ($r:0.07$, $p<0,05$; $r:0.117$, $p<0,001$) ve SK ile R/W arasında düşük pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($r:0.105$, $p<0,001$). Yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde, benzer bir karşılaştırmaya rastlanmaması nedeniyle ortaya çıkarılan ilişkilerin bu yönüyle literatüre bir özgünlük kazandırabileceğini ve gelecekte yapılacak araştırmalara referans niteliğinde olabileceğini öngörmekteyiz.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlara ve öğretim üyesi ve elemanları ile araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada Spor Bilimleri Fakültesi (SBF) ve Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu'nda (BESYO) öğrenimine devam etmekte olan lisans düzeyindeki öğrencilerin, öğrenme stili modellerine yönelik tercihlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması yapılmıştır.

Bu kapsamda araştırmanın istatistiki analizlerine 116'sı Ardahan, 277'si Fırat, 222'si Karadeniz Teknik ve 205'i Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden dahil edilen toplam 820 öğrenciden, VARK'a göre baskın öğrenme biçimleri en fazla Kinestetik ve İşitsel öğrenme biçimidir (Tablo 6). Kinestetik öğrenme biçiminin SBF ve BESYO öğrencilerinde en fazla tercih edilen stil olmasında eğitimleri boyunca görme, dokunma, tatma, dinleme ya da gözlemeden daha çok uygulama yapma, somut bir şeyler üretme, alet kullanma (Raket, Boks Eldiveni, Palet, Şnorkel, Top) gibi yeteneklerini daha etkili kullanması ile doğrudan ilişkilidir.

Spor bilimleri alanında ve lisans düzeyinde öğrenimine devam etmekte olan öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonucunda, KÖSE-III'e göre, tüm katılımcıların en yüksek oranda tercih ettikleri öğrenme stili modeli Değiştiren Tip stilidir. (Tablo 11). Bu öğrenme stili modelinin tercih edilmesi, somut deneyim yani hissederek öğrenme ile izleyerek anlamına gelen yansıtıcı gözlem biçimlerini sözü edilen stilin içerisinde bulunması, uygulamalı öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli davranması ile genellikle sosyal alanlarda aktif olması gibi özellikleri çalışmaya katılan öğrencilerin bu özellikleri çoğunlukla taşımaları ile doğrudan ilişkilidir.

VARK öğrenme stili modellerine göre ise, spor bilimleri alanındaki öğrencilerin en fazla yöneldikleri model Çoklu Öğrenme Stili'dir (Tablo 11). Bu öğrenme stili modeli VARK'a göre alt boyutların sadece birini değil, görsel, işitsel, okuma/yazma ve kinestetik öğrenme biçimlerinin tamamını kapsar. Spor bölümlerindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun sporcu geçmişinin olması dolayısıyla spora başladıkları dönemden itibaren antrenörleri tarafından daha çok alıştırmaya yöntemi ile öğreniyor olması, ilgili bölümlerin müfredatlarında teorik ve uygulamalı dersler bulunması, öğrenimlerine

devam ettikleri dönemde bile aktif olarak sportif yaşantılarını sürdürüyor olması Kinestetik ve Değiştiren Tip öğrenme modellerini baskın olarak çıkmasını desteklemekte ancak, tek bir öğrenme biçimine bağlı kalınmadan çok yönlü öğrenme stilini de benimsemeleri ile doğrudan ilişkilidir.

Katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine dair VARK baskın öğrenme tercihlerinde anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$) (Tablo 10). Ancak, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuyan/yazan (R/W) biçimini tercih edenlerin sayısının düşmekte olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak ise, 1. sınıf öğrencilerinin YGS/LYS hazırlık sürecinden yeni çıkmış olmaları ve ortaöğretimden yeni mezun olarak üst seviyede motivasyonla yüksek öğrenime başlamış olmaları, üniversite eğitimlerinde başarılı olma arzularının yüksek olması R/W biçimini daha fazla tercih etmelerinde oldukça etkili çıkmasına ve son sınıf öğrencilerinin ilgili bölüme ait eğitim tecrübelerinin fazlalaşmış olmasıyla birlikte kinestetik ve işitsel modellerinin daha belirginleşmesi, ayrıca mesleki kaygı yüzünden lisans eğitimlerine yönelik motivasyonlarının azalması gibi etkenlerden dolayı R/W biçiminde bir düşüş yaşanmış olabileceği sonucunu çıkarabiliriz.

Cinsiyet değişkenine göre KOLB öğrenme stili modeli tercihlerinde sınırlı düzeyde anlamlı bir farka ($p\leq 0,095$), bununla birlikte VARK'ta ise anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p>0,05$) (Tablo 12).

Yaş değişkenine göre KOLB öğrenme stili modelinde anlamlı ($p<0,05$) ve VARK tercihlerinde ise sınırlı düzeyde anlamlı bir fark oluştuu görülmüştür ($p\leq 0,095$) (Tablo 13). Fakat, öğrencilerde yaş grupları yükseldikçe KOLB'ta DT'e ve VARK'ta ÇİÖ stiline yönelik tercihlerinde düzenli bir düşüş oluştuu belirlendi. Bunun sebebi, ilerleyen yaşla birlikte bireylerin öğrenme kapasitesinin giderek daralmaya başlaması ve öğrenme yolu tercihlerinin de değişimi ile açıklanabilir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre KOLB ve VARK öğrenme stili modeli tercihlerinde yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,01$; $p<0,001$) (Tablo 14). Her iki öğrenme envanterinde de FÜ en yüksek ve en düşük AÜ olmuştur. Bunun sebebi olarak, özel yetenek sınavıyla öğrenci kabul edilen sınavların farklı koşullar bulundurması, yüksek YGS puanlı öğrencilerin FÜ'ni tercih etmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğrenim gördükleri bölümlere göre KOLB öğrenme stili modeli tercihlerinde sınırlı düzeyde ($p\leq 0,1$) ve VARK'ta ise anlamlı bir fark oluştuu tespit edilmiştir

($p < 0,05$) (Tablo 15). Özel yetenek sınavlarında uygulanan taban puan uygulamasının, üniversite ve bölümlere göre farklılaşmasından dolayı bu sonuca ulaşıldığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların öğrenim programı değişkenine göre KOLB öğrenme stili modeli tercihlerinde anlamlılık görülmemiş olup ($p > 0,05$) ve VARK tercihlerinde ise sınırlı düzeyde anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür ($p \leq 0,081$) (Tablo 16).

6.2. Öneriler

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda Spor bilimleri öğrencilerinde akademik başarının artması için yapılması gerekenler şunlardır;

- Coğrafi bölgelere ve her bölgenin barındırdığı doğal özelliklere göre uygulamalı dersler için müfredatlar yeniden düzenlenmelidir.
- Her üniversitede bütün bölümlerin ayrı ayrı baskın öğrenme stilleri belirlenmeli ve müfredatlar bu sonuçlara göre yeniden oluşturulmalıdır.
- Bireylerin akademik başarılarının artması, öğrenme süreciyle doğrudan ilişkilidir. Akademik birimlerdeki öğretim üyeleri ve elemanlarına konuya ilişkin bilgilendirme yapılmalı böylece sınıf akademik başarısının artırılması hedeflenmelidir.
- Her ders için farklı öğrenme stillerine dayalı uygulamalar, etkinlikler geliştirilmelidir.
- SBF ve BESYO öğrencilerinin büyük çoğunluğu sporun içerisinden yetiştiği için, baskın öğrenme tercihleri Kinestetik ve Değiştiren Tıp olarak yoğunluk kazansa da, çoklu öğrenme modellerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, özellikle uygulamalı derslerde ilgili branşların sadece teorik veya temel motorik özelliklerinden sadece birine yoğunlaşmayıp, kademeli bir şekilde her iki öğrenme biçimine de aynı düzeyde ağırlık verilmeli ve çeşitli materyaller ile desteklenmelidir. Bununla birlikte baskın öğrenme biçimlerinin yanında pekiştirici diğer biçimlerin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Lisans düzeyindeki spor bilimleri öğrencilerine öğrenme stillerinin belirlenmesinin önemiyle ilgili konferanslar, seminerler veya kurslar düzenlenmeli, farkındalık yaratılmalıdır. Böylelikle lisans eğitimini başarılı bir şekilde tamamlayan SBF ve BESYO öğrencilerinin, kendi mesleklerini icra

etmeye başladığı dönemde sorumlusu olduğu öğrenme ve öğretme ortamlarını maksimum seviyede verimli kullanabileceklerdir.

- Öğrencilerin kendi yeteneklerini, öğrenme biçimlerini, öğrenme stilini veya stratejilerini tanımlayabilmeleri için spor bilimleri alanında öğretime devam etmekte olan akademik birimlere Rehberlik ve Psikolojik Danışma birimleri kurulmalı ve mevcut olanların daha işlevsel şekilde faaliyetlerini sürdürmeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma sonuçlarımız R/W öğrenme biçimine, sınıf seviyesi ve yaş grupları arttıkça tercihin düştüğünü göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılara, farklı yaş grupları ve öğrenim düzeyleri üzerinde yeni araştırmalar yapılmasını önermekteyiz.
- SBF ve BESYO öğrencilerinin 1. sınıf düzeyindeki R/W öğrenme biçimine yönelik tercihlerinin, sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte düzenli bir düşüş göstermesinin önlenmesi için, öğrenciler mezuniyetine kadar ki süreçte öğretim elamanları tarafından araştırma yapmaya yönlendirilmeli, akademik gelişimleri desteklenmeli ve özendirilmelidir. Ayrıca teorik derslere olan ilgilerinin yüksek tutulması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz K.Ü. Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir, 1996; 53.
- Adatepe E. Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 2014; 37.
- Ahmed J., Shah K., Shenoy N., Srikant N. How Different Students and Their Learning Styles ? International Journal of Research in Medical Sciences, DOI: 10.5455/2320.6012.ijrms20130808, 2013; 212-215.
- AIKhasawneh E. Using VARK to assess changes in learning preferences of nursing students at a public university in Jordan ; Implications for teaching. Nurse Education Today, Elsevier, 2013; 1546-1549.
- Alemdağ C., Bozkara A.B., Alemdağ S., Kalkavan A. Eğitim Kademesi ve Akademik Başarı Açısından Sporcu Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. International Journal of Science Culture and Sport, DOI: 10.14486/InJSCS543, 2016;146-155.
- Alemdağ C. ve Öncü E. Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Beden Eğitimi Öğretmen Adayları. Karadeniz Teknik Üniversitesi Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG) Cilt:1, Sayı:1, 2015; 1-12.
- Altun F. Müzik Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri, Problem Çözme Becerileri ve Alan Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Appleton K. Analysis and Description of Students Learning During Science Classes Using A Constructivist-Based Model. Journal of Research in Science Teaching, Cilt:34, Sayı: 3, 1997; 303-318.
- Ateş A. ve Altun E. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Öğrenme Tercihleri. Eurasian Journal of Educational Research, 2008; 1-16.
- Babadoğan C. Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. Milli Eğitim, 147: Temmuz, Ağustos, Eylül, 2000.
- Babadoğan C. Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. I. Eğitim Kongresi, Adana, Çukurova Üniversitesi, Cilt:3 1995; 1058.
- Babadoğan C. “Stil Temelli Öğretim ve Ders Tasarımı”, Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara, Maya Akademi Yayın Dağıtım, 2008; 340.
- Bacanlı H. Gelişim ve Öğrenme. 6. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

- Bahar H.H., Polat R., Özbaş M. Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 18-1, DOI: 10.17556/jef.38844, 2016; 409-424.
- Baykan Z. ve Naçar M. Learning Styles of First-Year Medical Students Attending Erciyes University in Kayseri, Turkey. DOI: 10.1152/avdan.00043.2006, 2007; 158-160.
- Becher C. ve Esichaikul V. Using Kolb's Learning Style Inventory for E-Learning Personalization. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, 2008.
- Bektaş F. Determining Learning Styles of the Professional Mountainers. *Academic Journals*, DOI: 10.5897/ERR2013.1116, 2013; 212-217.
- Biçer M. İlköğretim 6.,7.,8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi*, 2010; 10-57.
- Biggs J. *Enhancing learning A Matter of Style or Approach*. Mahwah: Lawarance Erlbaum Associates, 2001; 73-102.
- Bolat N.K. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Yüksek Lisans Tezi*, 2007; 54.
- Boydak A. *Öğrenme Stilleri*. 1. Baskı, İstanbul, Beyaz Yayınları. 2001; 4-8.
- Bozkurt O. İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli Kullanılarak Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Doktora Tezi*, 2005; 51-70.
- Braakhuis A., Williams T., Fusco E., Hueglin S., Popple A. A Comparison Between Learning Style Preferences, Gender, Sport and Achievement in Elite Team Sport Athletes. *SPORTS*, DOI: 10.3390/sports3040325, 2015; 325-334.
- Breckler J., Joun D., Ngo H. Learning Styles of Physiology Students Interested in the Health Professions. DOI: 10.1152/avdan.90118.2008, 2009; 30-36.
- Butler K.A. *Learning and Teaching Style*. In *Theory and Practice*. Colombia, The Learner's Dimension, 1987.
- Büyükkaragöz S. ve Çivi S. *Genel Öğretim Metotları*. 7. Baskı, İstanbul, Öz Eğitim Yayınları, 1997.

- Büyüköztürk Ş. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı. 22. Baskı, Ankara, Pegem Akademi. 2016; 32.
- Caine R.N. ve Caine G. Understanding A Brain Based Approach to Learning and teaching. Educational Leadership, October, 1990; 32.
- Carbo M. Deprogramming Reading Failure : Giving Unequal learners an Equal Chance. PHI delta Kappan The journal for education. November, 1987.
- Çağlayan H.S. ve Taşğın Ö. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Sınavına Başvuran Aday Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin İncelenmesi, 2008.
- Çelik F. ve Şahin H. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Adaylarının Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyleri Bakımından Öğrenme Stillерinin İncelenmesi (MAKÜ Örneği). Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 31, 2001; 23-38.
- Çetin M.Ç. Evaluation of the Correlation Between Learning Styles and Critical Thinking Dispositions of the Students of School of Physical Education and Sport. Academic Journals, DOI: 10.5897/.ERR2014.1813, 2014; 680-690.
- De Cecco J.P. The Psychology Learning and Instruction : Educational Psychology. New Jersey : Prentice-Hall, 1968.
- Deniz J. Müzik Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri. 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya, Turkey. Ankara, Siyasal Kitabevi, ISBN: 978-605-5782-62-7, 2011; 950-956.
- Deryakulu D. Ve Kuzgun Y. “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları” Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2006.
- Deveci T. İngilizce’yi Yabancı Bir Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Doktora Tezi, 2011.
- Diaz D.P. ve Ryan B.C. Students Learning Styles in Two Classes. Fall, College Teaching. 1999; 130.
- Dikmen T.G. ve Saracaloğlu A.S. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2011; 52-74.
- Dikmen Y. Kolb’un Öğrenme Stili Modeline Göre Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. Journal of Human Rhythm, ISSN: 2149-455X, 2015; 101-106.
- Duman B. Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim. 1. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık. 2004; 20-65.

- Dunn R., Gianitti M.C., Murray J.B., Rossi I., Quinn GP. Two Sides of the Same Coin or Different Strokes for Different Folks. *Teacher Librarian*. 2001; 9.
- Dobson J.L. A Comparison Between Learning Style Preferences and Sex, Status, and Course Performance. DOI: 10.1152/anvan.00078.2010, *Physiology Education*, 2010; 197-204.
- Ekici G. Öğrenme Stiline Dayalı Çğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. 1. Baskı, Ankara, Gazi Kitabevi. 2003; 13-66.
- Ekici G. Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:38, Sayı:167, 2013; 211-225.
- Ergür D.O. Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Doktora Tezi, 1998; 44.
- Ersanlı K. ve Uzman E. Eğitim Psikolojisi. 1. Baskı, İstanbul, Lisans Yayıncılık. 2007; 303-385.
- Felder R. Matters of Style. American Society for Engineering Education, USA: ASEE Prism, 1996; 5-23.
- Fidan N. ve Erden M. Eğitime Giriş. Ankara, Meteksan. 1993.
- Fidan N. Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara, Alkım Yayınevi. 1986.
- Fidan N. Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara, 1986; 196.
- Filiz Büyükalın S. Öğrenme, Öğretme kuram ve Yaklaşımları. 1. Baskı, Ankara, pegem Akademi. 2011; 209-222.
- Fleeming N. ve Baume D. Learning Styles Again : VARKing Up The Right Tree, *Educational Developments*. 2006; 4-7.
- Gencil E.İ. Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Eriş Düzeyi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Doktora Tezi, 2006; 112-113.
- Gordon H.R.D. Identifying Learning Styles. Paper Presented at the Annual Summer Workshop for Beginning Vocational Education Teachers. West Virginia, West Virginia University Institute of Technology, 1998; 247.
- Griggs A.S. Learning Styles Counselling. ERIC: ED341890, 1990.

- Günaydın F. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Gürol M. Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma : Oluşturmacılık. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:12, Sayı:1, DOI: 1012-0165, Elazığ. 2002;159-183.
- Gürsoy T. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Güven M. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Doktora Tezi, 2004.
- Güven M. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. 1. Baskı, Eskişehir, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. 2004; 6-70.
- GSU 2011. GSU Master Teacher Program : On Learning Styles. <http://www2.gsu.edu/dschjb/wwwmbti.html>, 2017.
- Holland, Christopher ve Mills, Claire D. Prolifing Sports Therapy students' Preferred Learning Styles Within A Clinical Education Context. University of Gloucestershire, Journal of Learning Development in Higher Education, ISSN: 1759-667X, 2015; 1-19.
- İşıldar P., Aktaş E., Kurgun O.A. Turizm Öğrencilerinin VARK Öğrenme Modellerine Göre Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi : Lisans ve Ön Lisans Karşılaştırması. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, E-ISSN: 1308-0911. 2016; 91-113.
- İlhan A. İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Yüksek Lisans Tezi, 2002.
- Jonassen H.D. ve Barbara L.G. Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction. USA, Lawrance Erlbaum Associates. 1999; 130.
- Jonassen H.D. Thinking Technology : Toward A Constructivist Design Model. Educational Technology. 1994; 34-37.
- Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Scientific Research Methods). 12. Basım, Ankara, Nobel Yayıncılık. 2002; 77-79.
- Katsioloudis P. ve D.Fantz T. A Comparative Analysis of Preferred Learning and Teaching Styles for Engineering, Industrial, and Technology Education Students and Faculty. Journal of Technology Education, Vol:23, No:2, 2012; 61-69.

- Kayacık E. Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillere Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Kocaarslan B. Profesyonel Müzik Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Doktora Tezi, 2016.
- Koç D. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi ve Belirlenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, 2010.
- Koç S. İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı ile İlişkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Koçyiğit M. Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Kolay B. Öğretim Stillерinin Farklı Öğrenme Stillерine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Kolb A.Y. & Kolb D.A. The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1. 2005 Technical Specification, Boston, MA: Hay Group Resources Direct, 2005.
- Kolb D.A. Experiential Learning-Experience as The Source of Learning Development. New Jersey, Prentice Hall, 1984;81.
- Kolb D.A. Learning –Style Inventory- Version 3. Boston, MA: Hay & McBer Training Resources Group, 1999.
- Köklü N. ve Büyüköztürk Ş. Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş. Ankara, Pegem A Yayınları, 2000; 123.
- Koroğlu M. Öğretmen Adaylarının Özel Alan Yeterlikleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Kul S. İstatistik Sonuçlarının Yorumu: P Değeri ve Güven Aralığı Nedir ? Türk Toraks Derneği, DOI : 10.5152/pb.2014.003, Gaziantep. 2014; 11-13.
- Kurtman E. Öğrenme ve Öğretme Stilleri Arasındaki Uyumun Akademik Başarıya Etkisi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Yüksek Lisans Tezi, 2013.

- Lawrance W.K. The Experience of Contrasting Learning Styles, Learning Preferences and Personality Types in the Community College English Classroom. Northeastern University, Boston, Doctor of Education Thesis, 2013.
- Leite W.L., Svinicki M. ve Shi Y. Attempted Validation of the Scores of the VARK : Learning Styles Inventory with Multitrait-Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. Educational and Psychological Measurement, 2010; 323-339.
- Littlewood W.T. Foreign and Second language Learning. Language Acquisition Research and Its Implication for the Classroom. USA, Cambridge, University Press, 1984.
- Lujan H.L. ve DiCarlo S.E. First-Year Medical Students Prefer Multiple Learning Styles. Department of Physiology. DOI: 10.1152/advan.00045.2005. 2006; 13-16.
- Martin L.I. ve Clark L.F. Social Cognition Exploring The Mental Process Involved in Human Social Interaction. Cognitive Psychology: An International Review, England, Wiley. 1990; 548-562.
- McCarthy B. The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques. Barrington : Excel, 1987.
- Miller P. Learning Styles and General Attitudes Toward Computers: An Analysis of Students Enrolled in Computer Science Modules at Calvin College. Research Field Study, IR: 020848, 2000.
- Nuzhat A., Salem RO., Quadri MSA., Al-Hamdan N. Learning Style Preferences of Medical Students: A Single-Institute Experience from Saudi Arabia. International Journal of Medical Education, DOI: 10.5116/ijme.4e36.d31c, 2011; 70-73.
- Orak Z. Türkiye’de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, Yüksek Lisans Tezi, 2015; 24-31.
- Oral B. Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi. 2011;257-420.
- Özbay Y. ve Erkan S. Eğitim Psikolojisi. 2. Baskı, Ankara, Pegem Akademi, 2009; 205-272.
- Özdemir M. Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Doktora Tezi, 2011.

- Özdemir N. ve Kesten A. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:16, 2012; 361-377.
- Özden Y. Öğrenme ve Öğretme. 7. Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık. 2005; 21-46.
- Özer B. Bilgi İşleme Kuramı / Gelişim ve Öğrenme. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 2001;157-176.
- Özer B. Öğrenmeyi Öğretme / Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama programı, 1998; 146-164.
- Özgür H. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:34, 2013; 103-118.
- Peker M. Kolb Öğrenme Stili Modeli. Milli Eğitim Dergisi, 2003.
- Powers C.M. Music Student Satisfaction: The Relationship Between Learning Style Preferences and Major Satisfaction. University of Tennessee, Knoxville, Masters Thesis, 2016.
- Reigeluth C. Instructional-Design Theories and Models. New Jersey, Lawrance Erlbaum Asspociates, Publishers, 1983.
- Riding R. ve Stephen R. Cognitive Styles and Learning Strategies-Understanding Style Differences in Learning and Behavior. London, David Fulton Publishers, 1998; 72.
- Schunk D.H. Öğrenme Teorileri. Çev.: Muzaffer Şahin, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2009.
- Senemoğlu N. Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. 20. Baskı, Ankara, Pegem Akademi. 2011; 88-373.
- Silberman M. Active Learning -101 Strategies- to Teach Any Subject. Boston, Allyn and Bacon, 1996;4.
- Silver H., Strong R. and Perini M. Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences. Educational Leadership, 1997; 22-27.
- Sönmez V. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara, Anı Yayıncılık, 2004.
- Stradley L.S., Bernadette D.B., Kaminski T.W., Horodyski M.B., Fleeming D., Christopher M.J. A Nationwide Learning Style Assesment of Undergraduate Athletic Training Students in CAAHEP-Accredited Athletic Training Programs. Journal of Athletic Training, 2002; 141-146.

- Sümbüloğlu K. ve Sümbüloğlu V. Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri. 6. Baskı, Ankara, Hatipoğlu Yayınevi, 2013.
- Süral S. Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Tan Ş. Öğretim İlke ve Yöntemleri. 3. Baskı, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2008.
- Temel A. "Öğrenme Stilinizi Belirleyin". Eğitim ve Bilim, 2002; 6-9.
- Tuna S. Resim-İş Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt-Sayı: 7-25, ISSN: 1304-0278, 2008; 252-261.
- Turan M.B. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde Öğrenim Gören Öğrencilerin Meraklılık Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Yüksek Lisans Tezi, 2015; 4-62.
- Ulusoy A. Gelişim ve Öğrenme. Ankara, Anı Yayıncılık, 2006.
- Urval R.P., Kamath A., Ullal S., Shenoy A.K., Shenoy N., Udupa L.A. Assessment of Learning Styles of Undergraduate Medical Students Using the VARK Questionnaire and the Influence of Sex and Academic Performance. DOI: 10.1152/advan.00024.2014, 2014; 216-220.
- Ülgen G. Eğitim Psikolojisi. İstanbul, Alkım Yayınevi, 1997; 35-38.
- Ünal Ö. Pedagojik Formasyon Sertifika Programına Devam Eden Öğrencilerin Bireysel Öğrenme biçimlerinin Kolb'un Sınıflaması Temelinde İncelenmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Watkins, Chris, Carnell E., Lodge C., Wagner P., Whalley C. Learning About Learning. London, Routledge Falmer, 2000; 59-93.
- Yağışan N. ve Sünbül A.M. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, 2009; 1-13.
- Yılmaz D. Öğrenme Stratejilerinin öğrenme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Zahal O. Müzik Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Alan Dersleri Başarıları Arasındaki İlişkiler. E-International Journal of Educational Research, DOI: 10.19160/e-ijer.57956, 2015; 46-70.

Zahal O. Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Doktora Tezi, 2014.

Zengin R. ve Alşahan LÖ. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. NWSA-Education Sciences, ISSN: 1306-3111, Article Number: 1C0479, 2012; 133-139.



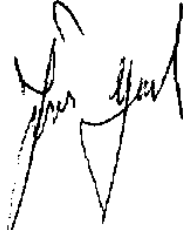
EKLER

EK – 1 : KOLB Öğrenme Stilleri Envanteri İzin Yazısı

Sayın **Üstün TÜRKER**,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü - Beden Eğitimi ve Spor ABD.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Türkçe uyarlamasını yapmış olduğum Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'nin son versiyonunu (KÖSE-III) tez konunuz kapsamında kullanmanıza ve ölçeği uygulamanıza izin veriyorum.

Saygılarımla. 14.12.2016



Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

EK – 2 : VARK Öğrenme Stilleri Envanteri İzin Yazısı - 1

Tarih : 13 Aralık 2016

Konu : Using the VARK Learning Styles Inventory

Dear Mr. Fleming,

I am a Master student in Department of Physical Education and Sport at Ondokuz Mayıs University in Turkey. I kindly request for an official permission of using “VARK Learning Styles Survey” in my master thesis research. Thank you.

Kind regards...

Üstün TÜRKER

Ondokuz Mayıs University - Institute of Medical Sciences

Department of Physical Education and Sport

From: üstün türker <ustunnturker@gmail.com>

To: Fleming Neil <flemingn@ihug.co.nz>

Sent: 13/12/2016 9:17 PM

Subject: Using the VARK Learning Styles Inventory

From: Fleming Neil <flemingn@ihug.co.nz>

To: ustunnturker@gmail.com

Sent: Wednesday, December 21, 2016 4:23 AM

Subject: Using the VARK Learning Styles Inventory

Dear Ustun

The VARK validity and reliability information is on our website on this page: <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=research> We do not allow adaptations of our VARK Questionnaire and there is already a Turkish version on our website that you can use for your studies. You should contact Mustafa KALKAN who has used VARK with her students and has some very interesting ideas.

Neil D Fleming

Designer of the VARK Questionnaire

Director: VARK LEARN Limited

50 Idris Road, Christchurch 8052 New Zealand

www.vark-learn.com

phone: (64) 3 3517798

fax: (64) 3 351993

EK – 3 : VARK Öğrenme Stilleri Envanteri İzin Yazısı - 2

Sayın **Üstün TÜRKER**,
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü - Beden Eğitimi ve Spor ABD.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Türkçe uyarlamasını yapmış olduğum VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nin son versiyonunu tez konunuz kapsamında kullanmanıza ve ölçeği uygulamanıza izin veriyorum.

Sevgilerimle. 27.12.2016



Prof. Dr. Mustafa KALKAN

EK – 4 : Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form ‘Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Modelleri ve Tercihlerinin Karşılaştırılması’ konulu Yüksek Lisans Tez Çalışmama faydalı olacak verileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın başarı ile sonuçlanabilmesi; siz değerli öğrencilerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız ve doğru olmasına bağlıdır. Bu sebeple her formun bilgilendirme kısmını okuyunuz ve sorularını dikkatlice cevaplayınız. Formda vereceğiniz cevaplar bu araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacak ve sizlerden isim-soyisim bilgileriniz istenmeyecektir. Formları içtenlikle cevaplayarak araştırmaya yapacağınız önemli katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Aşağıda verilen sorularda size uygun olan seçeneği işaretleyiniz / doldurunuz

Üstün TÜRKER
OMÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Yaşınız

18 – 20 21 – 23 24 – 26 27 ve üzeri

3. Üniversiteniz

Ardahan Üniversitesi Fırat Üniversitesi
 Karadeniz Teknik Üniversitesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi

4. Bölümünüz

Antrenörlük Eğitimi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
 Rekreasyon Spor Yöneticiliği

5. Öğrenim Şekliniz Normal Öğretim (Gündüz) İkinci Öğretim (Gece)

6. Sınıfınız 1 2 3 4

7. Branş Sınıflaması

Bireysel Sporlar Takım Sporları Hiçbiri

8. Milli Sporecu musunuz ?

Evet Hayır

9. Sportif branşınızda daha önce lisanslı olarak müsabakalara katıldınız mı ?

Evet Hayır

10. Yukarıdaki soruya verdiğiniz yanıt eğer “evet” ise müsabakalara katılım seviyeniz ?

Amatör Profesyonel Her ikisi de

EK – 5 : Kolb’un Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE-III)

Aşağıdaki Kolb öğrenme stilleri envanterinde her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Envanterde her durum için seçebileceğiniz ‘**en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2 ve en az uygun olan 1**’ biçiminde bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra her durum için size uygun olan rakamı örnekte de verildiği gibi cümlenin sonunda kutucuğa yazınız ve **lütfen her rakamı sadece bir kez kullanınız.**

Örnek :

Öğrenirken mutlu olurum.	3
Öğrenirken hızlı olurum.	2
Öğrenirken dikkatli olurum.	4
Öğrenirken mantıklı olurum.	1

Kolb Öğrenme Stili Envanteri

1.

Öğrenirken, duyularımı (dokunmak, hissetmek gibi..) kullanmaktan hoşlanırım.	
Öğrenirken, izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.	
Öğrenirken, fikirler üzerine düşünmekten hoşlanırım.	
Yaparak, uygulayarak öğrenmekten hoşlanırım.	

2.

En iyi, duyularımı ve sezilerimi kullandığımda öğrenirim.	
En iyi, dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.	
En iyi, öğrenilecek konunun mantığını anlamaya çalıştığımda öğrenirim.	
En iyi, Kendim öğrenmeye çaba harcadığımda öğrenirim.	

3.

Öğrenirken, güçlü duyu ve tepkilerle hareket ederim. (Öğrenmeye karşı çok istekli ve arzulu olurum)	
Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum. (Öğrenirken, duygularımı belli etmem)	
Öğrenirken, çok yönlü düşünürüm.	
Öğrenirken, yaptığım işten kendimi sorumlu hissedirim.	

4.

En iyi, duyularımı birlikte kullandığımda öğrenirim.(dokunarak, hissederek vb.)	
En iyi, izleyerek öğrenirim.	
En iyi, düşünerek (kendi mantığımla anlamaya çalıştığımda) öğrenirim.	
En iyi, yaparak öğrenirim.	

5.

Öğrenirken, yeni deneyimlere açık olurum. (Yeniliklere hemen uyum sağlarım)	
Öğrenirken, anlatılan konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendiririm.	
Öğrenirken, konuyu çözümlenmekten (alt parçalarına ayırmaktan) hoşlanırım.	
Öğrenirken, denemekten (öğrendiklerimi uygulamaktan) hoşlanırım.	

6.

Öğrenirken, sezgisel biriyim. (Yani; açıkça söylenmeyeni de fark ederim)	
Gözlem yaparak örenen biriyim.	
Mantıklı düşünerek öğrenen biriyim.	
Öğrenirken, hareket eden biriyim.(Yani; ayağımı sallarım, kalemle oynarım vb.)	

7.

En iyi, arkadaşım ile birlikte olduğumda öğrenirim.	
En iyi, gözlemlediklerimden öğrenirim.	
En iyi, ispatlanmış doğrular ve kurallardan öğrenirim.	
En iyi, uygulama ve denemelerden öğrenirim.	

8.

Öğrenirken, kişisel olarak o işin bir parçası olurum.(Yaptığım işle bütünleşirim)	
Öğrenirken, işleri yapmak için acele etmem.(Öğrenirken, sabırlı biriyim)	
Öğrenirken, ispatlanmış doğrular ve fikirlerden hoşlanırım.	
Öğrenirken, çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.	

9.

En iyi, duygularım ile algıladığım zaman öğrenirim.	
En iyi, gözlemlerime dayandığım zaman öğrenirim.	
En iyi, Öğrendiklerimle kendi fikirlerimi oluşturduğum zaman öğrenirim.	
En iyi, öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.	

10.

Öğrenirken, kabul eden biriyim.(Yani; yeniliklere açığım ve uyum sağlarım)	
Öğrenirken çekingen biriyim. (Derse katılmaktan çok gözlemlemeyi severim)	
Öğrenirken, akılcı biriyim. (Öğrendiklerimi mantığıma uydurmayı severim)	
Öğrenirken, sorumlu biriyim. (Öğrendiklerimden kendimi sorumlu hissedirim)	

11.

Öğrenirken, derse katılırım.	
Öğrenirken, gözlemlemekten hoşlanırım.	
Öğrenirken, anlatımları değerlendiririm.	
Öğrenirken, aktif olmaktan hoşlanırım.(Yani; araştırmaktan hoşlanırım)	

12.

En iyi, akılcı ve açık fikirli olduğum zaman öğrenirim.(Yeniliklere açık biriyim)	
En iyi, dikkatle anlatılanları dinlediğimde öğrenirim.	
En iyi, fikirleri çözümlenmeye (alt parçalarına ayırmaya çalışarak) öğrenirim.	
En iyi, pratik olduğum zaman öğrenirim.(Yani; işe yarayan bilgiyi öğrenmekten hoşlanırım)	

EK – 6 : VARK Öğrenme Stili Envanteri

VARK öğrenme stili envanteri, sizlerin bilgiyi algılama becerilerinizi ölçmek amacıyla görsel, işitsel, okuma-yazma ve kinestetik öğrenme stili biçimleriyle düzenlenmiş anket formudur. Aşağıda belirtilen durumlar için tercihinizi en iyi açıklayan yanıtı seçiniz. **Tercihinizi bir tek yanıtın karşılamaması durumunda, birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. Tercihinizi karşılayan yanıt içermeyen sorularda ise işaretleme yapmayınız.**

1. Yaşadığınız ilin havaalanına, şehir merkezine ya da tren istasyonuna gitmek isteyen birine yardım etmek istiyorsunuz.

- a) - O kişiyi gitmek istediği yere götürürsünüz.
- b) - O kişiye yolu anlatarak tarif edersiniz.
- c) - Yol tarifini yazarak yaparsınız.
- d) - Yolu çizerek tarif edersiniz ya da o kişiye bir yol haritası verirsiniz.

2. Bir sözcüğün “anlıyarak” mı yoksa “anlayarak” mı, “nergis” mi yoksa “nergiz” mi şeklinde yazılması gerektiğinden emin değilsiniz.

- a) - Sözcükleri zihninizde canlandırıp, görünüşe bağlı bir seçim yaparsınız.
- b) - Sözcükleri kendi kendinize telaffuz edip, uygun geleni seçersiniz.
- c) - Doğru yazımı bulmak için sözlüğe bakarsınız.
- d) - Sözcükleri bir kağıda yazıp, doğru görüleni seçersiniz.

3. Bir grup için gezi plânlıyorsunuz. Plân hakkında gruptakilerin geribildirimlerini/görüşlerini almak istiyorsunuz.

- a) - Grup üyelerine plânı ana hatlarıyla açıklarsınız.
- b) - Bir harita yada web sayfası üzerinden gezilecek yerleri grup üyelerine gösterirsiniz.
- c) - Grup üyelerine, gezi güzergâhının basılı kopyasını verirsiniz.
- d) - Grup üyelerine telefonla, faksla ya da e-posta ile bildirirsiniz.

4. Ailenize özel bir yemek pişireceksiniz.

- a) - Tarife gerek duymadan bildiğiniz bir yemek yaparsınız.
- b) - Arkadaşlarınızın tavsiyelerine başvurursunuz.
- c) - Fotoğraflarından fikir edinmek için yemek kitabını karıştırırsınız.
- d) - İyi bir yemek tarifi olduğunu bildiğiniz bir yemek kitabı kullanırsınız.

5. Bir turist grubu yörenizdeki parklar ve doğal yaşam birikimlerine ilişkin bilgi edinmek istemektedir.

- a) - Gruba parklardan ya da doğal yaşam birimlerinden söz edersiniz ya da bir söyleşi ayarlarsınız.
- b) - Bu gruba, internetten resimler, fotoğraflar gösterirsiniz.
- c) - Grubu bir parka ya da doğal yaşama birimlerine götürür, onlarla birlikte oraları gezersiniz.
- d) - Gruba, parklar ya da doğal yaşama birimlerine ilişkin bir kitap ya da broşür verirsiniz.

6. Bir dijital fotoğraf makinesi ya da cep telefonu almak üzeresiniz. Fiyat dışında kararınızı en çok etkileyen faktör aşağıdakilerden hangisi olur ?

- a) - Deneyerek nasıl olduğunu anlama
- b) - Özelliklerine ilişkin ayrıntıların okunması
- c) - Modern bir tasarım ve iyi görünüş
- d) - Özelliklerine ilişkin satıcının anlattıkları

7. Yeni bir şeyin nasıl yapıldığını öğrendiğiniz zamanı anımsayın. Bisiklet sürmek gibi fiziksel bir şey olmasın. En iyi şekilde öğrenmenizi aşağıdakilerden hangisi sağladı ?

- a) - Yapılırken izleme
- b) - Anlatan birini dinleme ve sorular sorma
- c) - Şekiller ve çizimler-görsel ipuçları
- d) - El kitabı benzeri yazılı tarif

8. Dizinizde bir sorun var. Doktorun aşağıdakilerden hangisini yapmasını tercih edersiniz ?

- a) - Sorunla ilgili okumak için başvuracağınız bir kaynak vermesini.
- b) - Sorunun ne olduğunu göstermede plastik bir diz modeli kullanmasını.
- c) - Sorunu açıklamasını.
- d) - Sorunu şekille göstermesini.

9. Bilgisayarda yeni bir program, beceri ya da oyun öğrenmek istiyorsunuz.

- a) - Programla birlikte verilen yazılı açıklamaları/talimatları okursunuz.
- b) - Programa ilişkin bilgisi olan biriyle konuşursunuz.
- c) - Kontrol kumandalarını ya da klavyeyi kullanırsınız.
- d) - Konuya ilişkin verilen kitapçıktaki şekilleri izlersiniz.

10. Sevdiğiniz web sayfalarının özellikleri.

- a) - Tıklayabileceğim, değiştirebileceğim ya da deneyebileceğim özelliklere sahip.
- b) - İlginç tasarım ve görsel özelliklere sahip.
- c) - İlginç yazılı açıklamalar, belirlemeler ve listelere sahip.
- d) - Müzik radyo programları ya da söyleşileri dinleyebileceğim ses kanallarına sahip.

11. Bir bilim kurgu kitabı alırken fiyatı dışında, kararınızı aşağıdaki faktörlerden en fazla etkileyen hangisidir ?

- a) - Çekici görüntüsü
- b) - Bölümlerini hızlı bir şekilde okuma.
- c) - Bir arkadaşın tavsiyesi.
- d) - Yaşanana yakın öyküler, deneyimler ve örneklere sahip olması.

12. Yeni dijital fotoğraf makinenizle fotoğraf çekmeyi öğrenmede bir kitapçık, CD ya da web sayfası kullanıyorsunuz. Kaynağın aşağıdaki özelliklerden hangisine sahip olmasını istersiniz ?

- a) - Fotoğraf makinesi ve özelliklerine ilişkin konuşma ve soru sorma fırsatı/olanağı.
- b) - Yapılması gereken şeylerin listesiyle birlikte anlaşılır yazılı talimat.
- c) - fotoğraf makinesini ve her bir parçanın ne işe yaradığını gösteren çizimler.
- d) - İyi ve kötü fotoğraf örnekleri ve bunları geliştirme/iyileştirme yöntemleri.

13. Aşağıdakilerden hangisini/hangilerini kullanan öğretmeni tercih edersiniz ?

- a) - Gösteri, model ya da pratik uygulama.
- b) - Soru-cevap, konuşma, grup tartışması ya da konuk konuşmacı.
- c) - Yazılı ders notları, kitap ya da okuma parçaları.
- d) - Çizim, şekil, grafik.

14. Bir yarışma ya da sınavı bitirdiniz ve performansınıza ilişkin geribildirim almak istiyorsunuz. Geribildirimde aşağıdakilerden hangilerinin kullanılmasını istersiniz.

- a) - Yaptıklarınızdan örnekler verilmesini.
- b) - Sonuçların yazılı olarak açıklanması.
- c) - Sizinle ayrıntılı bir şekilde konuşulması.
- d) - Üstesinden geldiğiniz öğelerin grafiklerle gösterilmesi.

15. Bir lokanta ya da kafede yiyecek seçeceksiniz. Aşağıdakilerden hangisini benimsersiniz ?

- a) - Aynı yerde daha önce yediğiniz yemeği seçme.
- b) - Garsonu dinleme ya da arkadaşlardan tavsiye isteme.
- c) - Menüdeki açıklamalardan seçim yapma.
- d) - Diğerlerinin yediklerine veya her bir yiyeceğin fotoğraflarına bakma.

16. Bir konferansta veya özellikli bir toplantıda önemli bir konuşma yapmak durumundasınız. Konuşma hazırlığı yaparken; aşağıdakilerden hangisini uygularsınız ?

- a) - Konuların açıklığa kavuşturulmasında şekiller çizip grafikler elde etme.
- b) - Birkaç anahtar sözcüğü yazıp konuşmanın tekrar tekrar provasını yapma.
- c) - Konuşmayı yazıya döküp birkaç kez okuyarak düzeltmeler yapma.
- d) - Konuya gerçeklik ve uygulanabilirlik özelliği verecek çok sayıda örnek ve öykü derleme.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Üstün TÜRKER
Doğum Yeri : Bayburt
Doğum Tarihi : 06.08.1986
Medeni Hali : Bekâr
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Eğitim Durumu : Fırat Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 2014
Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl : -
E-Posta : ustunnturker@gmail.com



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Sayı: B.30.2.ODM.0.20.08/604-690

18.01.2017

Sayın Doç. Dr. Özgür BOSTANCI

Etik Kurulumuza sunmuş olduğunuz **Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stili Modelleri ile Tercihlerinin Karşılaştırılması** başlıklı OMÜ KAEK 2016/396 Karar nolu Anket çalışması nitelikli araştırma projeniz amaç, gerekçe, yaklaşım ve yöntemle ilgili açıklamaları açısından Klinik Araştırmalar Etik Kurulu yönergesine göre incelenmiş ve etik açıdan bir sakınca olmadığına, çalışmanın süresi 6 ayı geçerse 6 aylık bildirimlerinin yapılmasına, çalışma tamamlandıktan sonra sonucunun tarafımıza en geç üç(3) ay içerisinde bildirilmesine 22.12.2016 tarihli Etik kurulumuzda oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize arz/rica ederim.


Prof. Dr. Dursun AYGÜN
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı