



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME TİPLERİNİN ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sabri Burak KAPAN

TOKAT

Mayıs, 2019



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME TİPLERİNİN ANALİZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sabri Burak KAPAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL

TOKAT

Mayıs, 2019

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sabri Burak KAPAN'ın "Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerinin Analizi" adlı çalışması 23/05/2019 tarihinde jürimiz tarafından, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Ergin ERGİNER

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL

Üye : Doç. Dr. Fevzi DURSUN




Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

23.05.2019
Doç. Dr. Kerem KILIÇER
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını intihali engelleme programı ile taradığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

23/05/2019

Sabri Burak KAPAN

TEŞEKKÜR

Öncelikle çalışmamın tamamlanması sürecinde beni öğrencisi olarak kabul eden, her zaman yapıcı tarzıyla beni yüreklendiren, bana her daim güvenen ve benden hiçbir emeğini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL'a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Bu araştırmaya başlarken çalışmama can suyunu veren fakat okuldan ayrılmasıyla çok fazla çalışma imkânı bulamadığım kıymetli hocam Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e çalışmama katkılarından dolayı en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışma süresince hocamla birlikte her daim görüşlerine başvurduğumuz, çalışmamdan değerli desteklerini hiç esirgemeyen Doç. Dr. Fevzi DURSUN ve Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA'ya da içtenlikle teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmada değerli görüşlerine ve katkılarına başvurduğum tüm meslektaşlarıma, ölçekleri içtenlikle ve sabırla tamamlayıp, çalışmamın sağlıklı yürütülmesinde temel oluşturdukları için ayrıca teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca ilk öğretmenlerim olan değerli annem Rakibe KAPAN, kıymetli babam Aydın KAPAN'a ve dostum, sırdaşım biricik kardeşim Aytek KAPAN'a hayatımda oldukları ve desteklerini hiçbir zaman esirgemedikleri için sonsuz şükranlarımı sunarım.

Son olarak çalışma boyunca sabredip, çalışmayı bitirmem konusunda beni sürekli cesaretlendiren, birlikte geçirebileceğimiz değerli zamanları çalışmamla paylaşmak zorunda kalan, diğer yarım Ayşe KAPAN ve biricik oğlum, can parçam Aydın Aras KAPAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖNSÖZ

Dünya yıllar öncesinden çok daha hızlı değişmekte ve gelişmektedir. Baş döndürücü bu gelişmelerin kaynağı ise bize yeni ufuklar açan sonsuz merak ve öğrenme içgüdülerimizin yanında, bu melekeleri geliştiren ve ortaya çıkaran eğitimidir. Bu değişerek ve gelişerek ilerlemeyi mümkün kılan ise eğitim faaliyetleri içerisinde öğrenme yaşantıları, öğrenci ve öğretmenin uyumudur. Birçok gelişmiş toplumda bu ahengin en önemli parçası öğretmenler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin nasıl öğrettiklerinin yanında nasıl öğrendikleri de gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmalarında önem arz etmektedir. Bu durum kendilerini güncelleyip yeni gelişmelere adapte olmalarını kolaylaştıracaktır. Zira öğretmen de iyi bir öğrenen olmalıdır.

Öğrenme tipleri de her bireyin öğrenirken hangi yoldan daha kolay öğrendiğini ortaya çıkaran, değişebilir kalıplar ve kendine ait tercihleridir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi öğrenme tiplerinin farkında olması hem kendi öğrenmelerinde hem de öğrenme ortamlarında şüphesiz avantajlar sağlayacaktır.

Bu çalışma öğretmenlerin öğrenme tiplerini analiz etmek ve cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre bu öğrenme tiplerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Ülkemizde ve dünyada öğrenme tipleri konusundaki çalışmalar genelde öğrencilere yönelik olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerin de sürekli öğrenerek kendilerini yenilemeleri gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenlere yönelik yapılacak çalışmalar da oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrenme tipleri konusunda yapılan çalışmaların azlığının bu çalışmayı önemli kıldığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda değişkenlere göre öğretmenlerin öğrenme tiplerinin farklılaştığı görülmüş ve bu farklılıklar bulgulara yansıtılmıştır. Araştırma sonucunda ise bulgular yorumlanmış, yapılan benzer çalışmalarla desteklenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara ve literatürdeki örneklere göre araştırmacılara ve eğitim düzenleyicilerine bazı önerilerde bulunulmuştur.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME TİPLERİNİN ANALİZİ

Kapan, Sabri Burak

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Şefik Kartal

Mayıs 2019, xvi + 104 sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrenme tiplerini analiz edip farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Tokat ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen, Tokat il merkezi, ilçeleri, kasaba ve köy okullarında İlköğretim (ilkokul-ortaokul) kademesinde görev yapan 794 öğretmen oluşturmaktadır. İlköğretim kademesi öğretmenlerinin cinsiyeti, okul yerleşim yeri, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi, branşı gibi kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrenme tiplerini belirlemek amacıyla Erginer (2012) tarafından Türkçe'ye adapte edilen “Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri (120 soruluk versiyonu)” kullanılmıştır. Daha sonra toplanan bu veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Vermunt modelde öğrenme özelliklerini ortaya çıkarmak için, “İşleme Stratejileri, Düzenleme Stratejileri, Öğrenme Yönelimleri ve Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” olarak dört bileşen tanımlamıştır. Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri’ndeki her bir madde bu bileşenlerle ilişkilendirilmiş ve alınan skorlar doğrultusunda tanımlanan dört öğrenme tipi belirlenmiştir. Bunlar “Anlam Yönelimli”, “Uygulama Yönelimli”, “Taklit Yönelimli” ve “Yönelimsiz” öğrenme tipleridir.

Araştırmada elde edilen bulgular ise şöyledir. “İşleme Stratejileri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “Uygulama Yönelimli”, “Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “Anlam Yönelimli”, “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “Uygulama Yönelimli”, “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre baskın öğrenme tipi “Anlam Yönelimli” öğrenme tipidir.

Cinsiyet değişkenine baktığımızda alt bileşenlerde genelde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenler baskın olarak “İşleme ve Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre “*Taklit Yönelimli*”, “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir. “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninde ise erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık nedeniyle erkek öğretmenler “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre baskın olarak “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir.

Okulların bulunduğu yerleşim yerine göre oluşan farklılıklara baktığımızda ise şehir merkezinde görev yapan öğretmenler genellikle “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahipken kasaba ve köylerde görev yapan öğretmenler baskın olarak “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oluşan farklılıklara baktığımızda “İşleme Stratejileri” bileşenine göre beş yıldan kıdemli öğretmenler baskın olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahipken kıdemsiz öğretmenler genel olarak “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir. “Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre beş yıldan kıdemli öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir. “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre beş yıldan kıdemli öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir. “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre genel olarak beş yıldan kıdemli öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine baktığımızda ise “İşleme Stratejileri” bileşeninde anlamlı farklılıklar enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. “Düzenleme Stratejisine” baktığımızda anlamlı farklılıklar enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine baktığımızda anlamlı farklılıklar genellikle enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Taklit Yönelimli Öğrenme Tipi*” olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına baktığımızda ise “İşleme Stratejileri” bileşeninde branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin

baskın öğrenme tipinin “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipi olduğu görülmüştür. “Düzenleme Stratejileri”ne göre sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme tipleri “*Taklit Yönelimli*” ve “*Yönelimsiz*” öğrenme tipleridir. “*Öğrenme Yönelimleri*” bileşenine baktığımızda sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir. “*Öğrenmenin Zihinsel Modelleri*” bileşenine baktığımızda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin kıdemleri, öğrenim durumları ve çalıştıkları yerleşim yerlerine baktığımızda daha kıdemli öğretmenlerin mezun oldukları okullar, eğitim enstitüsü ve öğretmen okullarıdır. Ayrıca daha kıdemli öğretmenler genel olarak merkez okullarda görev yapmaktadırlar. Daha kıdemlilerin, merkezde görev yapanların ve enstitü ve öğretmen okullarında öğrenim görenlerin öğrenme tiplerinin genel olarak benzer çıkması sonuçların tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kadın öğretmenler, daha kıdemli öğretmenler ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yapılacak yeni çalışmalar ile bu farkların sebepleri araştırılabilir. Akademik başarının ve entelektüel gelişimin öğrenme tipiyle yakından ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek öğrenme tipleri ve etkililiği hakkında farkındalık yaratılabilir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme tipi, öğretmen, Vermunt öğrenme tipleri envanteri,

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE TEACHERS' LEARNING STYLES

Master's Thesis, Division of Curriculum and Instruction

Kapan, Sabri Burak

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Şefik Kartal

May 2019, xvi + 104 pages

The aim of this study is to analyze the teachers' learning styles and to determine whether they differ according to different variables. The relational survey method was used in the study. The population of the study consists of teachers working in Tokat province. The sample of the study consists of 794 teachers selected by simple random sampling and working in primary and secondary schools in Tokat city centre, districts, towns and village schools. "Personal Information Form" prepared by the researcher to determine the personal information of primary education teachers such as gender, school location, seniority, educational status and branch and "Vermunt's Learning Styles Inventory (120-question version)" which was adapted to Turkish by Erginer (2012) were used in order to collect the data. These data were then analyzed using SPSS program.

Vermunt defined four components as "Processing Strategies, Regulation Strategies, Learning Orientations and Mental Models of Learning" in order to reveal learning characteristics. Each item in the Vermunt's Learning Styles Inventory was associated with these components and four learning styles were defined according to the scores obtained. These are "*Meaning Directed*", "*Application Directed*", "*Reproduction Directed*" and "*Undirected*" learning styles.

The findings obtained in the study are as follows. The dominant learning style of teachers for "Processing Strategies" component is "*Application Directed*", the dominant learning style of teachers for "Regulation Strategies" component is "*Meaning Directed*", the dominant learning style of teachers for "Learning Orientations" component is "*Application Directed*", and the dominant learning style of teachers for "Mental Models of Learning" component is "*Meaning Oriented*".

Considering the gender factor, there are significant differences in favour of female teachers in general. The female teachers have dominantly "*Reproduction*

Directed” learning style for the component “Processing and Regulation strategies” and have “*Meaning Directed*” and “*Application Directed*” learning style for the component “Mental Models of Learning”. Considering “Learning Orientations” there are significant differences in favour of male teachers. Because of these differences, they have dominantly “*Undirected*” learning style for the component “Learning Orientations”.

According to the differences that appear due to the locations of the schools, the teachers working in the city centre usually have “*Meaning Directed*”, “*Application Directed*” and “*Reproduction Directed*” learning style. On the other hand, the teachers working in the towns and villages have “*Undirected*” learning style.

When we consider the seniority of the teachers, it can be seen that teachers with more than five years of seniority dominantly have “*Meaning, Application and Reproduction Directed*” learning styles for “Processing Strategies” component. On the other hand, new (inexperienced) teachers have usually “*Undirected*” learning style. Teachers with more than five years of seniority dominantly have “*Application Directed*” learning style for the component “Regulation Strategies”. For the component “Learning Orientations”, teachers with more than five years of seniority dominantly have “*Meaning Directed*”, “*Application Directed*” and “*Reproduction Directed*” learning styles. They also dominantly have “*Meaning Directed*”, “*Application Directed*” and “*Reproduction Directed*” learning styles for the component “Mental Models of Learning”

When it is considered about the educational status of the teachers, there are significant differences for the component “Processing Strategies” in favour of the teachers who graduated from the education institutes, associate degree programmes and teacher education schools and they are found to have “*Reproduction Directed*” learning style. For the component “Regulation Strategies”, there are significant differences in favour of the teachers graduated from education institutes, associate degree programmes and teacher education schools and they are found to have “*Application Directed*” learning style. For the component “Mental Models of Learning”, there are significant differences in favour of the teachers graduated from education institutes, associate degree programmes and teacher education schools and they are found to have “*Reproduction Directed*” learning style.

According to the branches of teachers, there was a significant difference in favour of branch teachers for the “Processing Strategies” component. It was seen that dominant learning style of branch teachers is “*Meaning Directed*” learning style. According to “Regulation Strategies “, the dominant learning styles of the class teachers are “*Reproduction Directed*“ and “*Undirected*” learning styles. According to the “Learning Orientations” component, the dominant learning style of class teachers is “*Undirected*” learning style. According to the “Mental Models of Learning” no statistically significant difference was found.

When we consider about the teachers’ seniority, educational status and the location of the schools, we can see that senior teachers graduated from education institutes and teacher education schools. Moreover, senior teachers have generally been working at the schools in the city centre. It was seen that learning styles of senior teachers, the teachers working in the city centres and the teachers graduated from education institutes and teacher education schools are generally the same and this shows that the results are consistent.

Significant differences were found in favour of female teachers, senior teachers and class teachers in this study. The reasons for these differences can be investigated through new studies. Academic achievement and intellectual development are thought to be closely related to the style of learning. By providing in-service training to teachers, awareness can be made about learning styles and their effectiveness.

Keywords: learning style, teacher, Vermunt learning style inventory

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	i
ETİK SÖZLEŞME.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
Araştırmanın Sayıltıları.....	5
Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Eğitim.....	7
Öğrenme.....	8
Bireysel Farklılıklar.....	9
Öğrenme Tipi.....	11
Öğrenme Tipinin Tarihçesi.....	11
Öğrenme Tipi Tanımları.....	12
Öğrenme Tipinin Eğitim Ortamlarındaki Rolü.....	14
Öğrenme Tipi Modelleri.....	16
Vermunt Öğrenme Tipleri Modeli.....	17
Entwistle Öğrenme Tipleri Modeli.....	26
Grasha-Reichmann Öğrenme Tipleri Modeli.....	27
Schmeck Öğrenme Süreçleri Modeli.....	28
Kolb Öğrenme Tipleri Modeli.....	29

Gregorc Öğrenme Tipleri Modeli.....	31
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45
Araştırma Deseninin Aşamaları.....	45
Araştırmanın Modeli.....	46
Evren ve Örneklem.....	46
Ölçme Araçları.....	46
Kişisel Bilgi Formu.....	46
Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri.....	47
Veri Toplama Süreci.....	47
Verilerin Çözümlemesi.....	48
BÖLÜM IV.....	51
BULGULAR.....	51
Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular.....	51
Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular.....	53
Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular.....	57
Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular.....	61
Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular.....	66
Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular.....	69
BÖLÜM V.....	73
TARTIŞMA.....	73
BÖLÜM VI.....	79
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
Sonuçlar.....	79
Öneriler.....	81
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	81
Eğitim Düzenleyicilerine Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	91
Ek 1.Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri İçin Alınan İzin.....	91

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	92
Ek 3. Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri.....	93
Ek 4. Araştırma İçin Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin	103
Ek 5. Yazarın Özgeçmişi	104



TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Vermunt Modelde Kullanılan Dört Bileşenin Alt Bileşenleri ve Maddelerin İçerik Özetleri	19
Tablo 2. Vermunt Öğrenme Tipleri Modeli Bileşenleri.....	23
Tablo 3. Vermunt'un Öğrenme Modelinde Öğrenme Tipleri ve Öğrenme Bileşenleri Arasındaki Çapraz İlişkiler	24
Tablo 4. Vermunt'un Dört Öğrenme Tipine Ait Olan ve Spesifik Olarak Bir Öğrenme Tipine Ait Olmadığı Düşünülen Alt Ölçekler.....	24
Tablo 5. Vermunt Öğrenme Tipi Modelinin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	25
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	48
Tablo 7. Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	49
Tablo 8. Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	51
Tablo 9. Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	52
Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	52
Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	53
Tablo 12. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	53
Tablo 13. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	54
Tablo 14. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	55
Tablo 15. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	56
Tablo 16. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 17. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	58
Tablo 18. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin	

Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	59
Tablo 19. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları .	59
Tablo 20. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	61
Tablo 21. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	62
Tablo 22. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	63
Tablo 23. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	64
Tablo 24. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	66
Tablo 25. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	66
Tablo 26. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	67
Tablo 27. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	68
Tablo 28. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	69
Tablo 29. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	70
Tablo 30. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	71
Tablo 31. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Kolb Öğrenme Tipi.....	30
Şekil 2. Gregorc Öğrenme Tipleri.....	32
Şekil 3. Araştırma Deseninin Aşamaları	45



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde çoğu ortamda duyduğumuz “inovasyon”, “ar-ge”, “özgün tasarım” gibi söylemesi kolay fakat içinin doldurulması bir o kadar zor kavramlar, bilginin etrafında dönen ve onu içselleştirip kıymetli hale getiren beyinler tarafından kurgulanmaktadır. Ülkeleri ve toplumları yükselten ve bilimde öncü haline getiren de bu kurguları ortaya çıkaracak beyinlere uygun öğrenme ortamlarını hazırlayan öğretim modelleridir. Bu yüzden ki nesilleri geleceğe taşıyacak eğitim programları titizlikle ele alınmalı, bilimsel gelişmelere paralel olarak gelişmeli ve kendini yenilemelidir.

Bu gelişmeler ışığında son yıllarda araştırmacılar ve eğitim bilimleri uzmanları, eğitim ve öğretimin etkisini artırabilmek ve öğrencilerin kıymetlerini ortaya çıkarabilmek için çalışmalarını öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerinden çok öğrenci-merkezli öğretim modellerine yöneltmişlerdir. Sınırsız değişkenlerle ifade edilen öğrenme süreci, öğrenme yaklaşımlarındaki gelişmeler ve araştırmalarla sürekli yenilenen değerler, bireysel farklılıkları ön plana çıkarmaktadır (Erginer, 2004).

Eğitim planlamaları yapılırken bireylerin hem ortak hem de özel yetenekleri dikkate alınmalıdır. Bu planlamaların dikkate alınmasının gereklerinin öğrenme süreçlerinde gerçeğe dönüştürülmesi ise öğretmenlerin bilgi beceri ve tutumlarına bağlı kalmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006).

Her bireyin anlama, algılama ve olaylara yaklaşım tarzı birbirinden farklıdır. Bireylerin girdikleri öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınmazsa bu yaklaşım bireylerin yetenek ve becerilerinin gelişmesinin önündeki en büyük duvar olur (Gömleksiz ve Kan, 2007). Jonassen ve Grabowski (1993; akt. Kuzgun ve Deryakulu, 2006), bir öğretim süreci sırasında öğrencilerin bazılarının neden zorlanmadan başarılı olup, bazılarının ise son derece zorlanıp başarısız olduklarını anlamada bireysel farklılıklar alanının önemini vurgulamıştır.

Bireysel farklılıklardan hareketle bireylerin çok farklı değişkenlerle farklı olarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği fikri ortaya çıkmıştır. Bu farklılık bazıları tarafından öğrenme tipi bazıları tarafından da bilişsel biçim adıyla anılmaktadır. Her birey farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel yapıya sahiptir ve bu farklı yapılar değişik öğrenme

tiplerini beraberinde getirmektedir (Demir, 2008). Farklılıkları öne alan öğreneni ise merkeze alan modellerle birlikte eğitimde, öğrenme tipleri ve stratejileri gibi öğrenenlere ait özellikleri öne çıkaran araştırmalar artmaya başladı. Bu araştırmalar ışığında öğrenme tipleriyle ilgili teoriler ve modellerde çeşitli gelişmeler gözlemlendi. Örnek olarak 1940-1970 yılları arasında öğrenme tipi genellikle biliş merkezli görüşle, kişilerin biliş ve algılarıyla ilgili bireysel farklılıklara dikkat çekerek değerlendirilirken; sonraları, kişiliği merkeze alan görüşler benimsendi. Günümüzde ise, daha çok etkinliği veya öğrenmeyi merkeze alan görüşler çerçevesinde ele alınmaya başlandı. Bununla birlikte önceleri bilişsel boyutlarıyla ele alınan öğrenme tiplerine ek olarak bilişsel, toplumsal, duyuşsal, vb. gibi boyutlar da ele alınmaya başlandı (Gülpınar, 2014). Öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarına dönük öğrenme ortamları oluşturmanın önemi göz ardı edilemez. Böyle bir ihtiyaçla, öğrenenlerin öğrenme tiplerini bilme ve ona göre hareket etme, eğitim sistemlerindeki verimliliği de olumlu yönde etkileyecektir (Erginer, 2004).

Günümüz eğitim sistemlerinin amacı yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmekse, öğrenciler de kendilerine model alacağı öğretmenlere ihtiyaç duyacaktır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması isteniyorsa, öncelikli olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması gerekir (Açıkgöz, 2011, s. 38). Buna göre etkin öğretme-öğrenme süreçlerinin oluşturulması, öğrenciler ile birlikte öğretmenlerin de kendi öğrenme özelliklerinin ve yollarının farkına varması ile mümkündür. Bu durum ise, bireyin öğrenmeye yönelik sahip olduğu özellikleriyle yani öğrenme tipleriyle ilişkilidir (Çögenli, 2011).

Buna rağmen öğretmenlerin bu farklılıkları göz ardı ederek, daha çok belirli öğrenme tiplerine göre öğretim yapmaları, diğer öğrenme tiplerini göz ardı etmeleri, konuyu anlamada öğrenciler adına bir eşitsizlik ortaya çıkartmaktadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Son yıllarda öğrenme sürecinin geliştirilmesine dair yapılan çalışmalar öğrenme tipleri, özdenetimsel öğrenme, bilişüstü becerilerin öğrenme sürecine etkisi, eleştirel düşünme, öğrenme stratejileri vb. konular üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışmaların çoğunda genellikle öğrenen ön plana çıkarken, öğretmenin daha arka planda tutulduğu ve öğretmene yeterince önem verilmediği görülmüştür. Nitekim bilişüstü beceriye ve eleştirel düşünmeye ve öz denetimsel öğrenmeye sahip öğretmenler bu becerileri kendi

öğrencilerinde de geliştirmekte başarılı olmaktadırlar. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin bu beceri ve stratejilerle donanmış olması, öğrencilere doğru model olmada önem arz eder (Çögenli, 2011).

Öğrenen ile öğreten öğrenme tipinin eşleşmesinin, öğrenme sürecine olumlu etkilediği düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme tiplerini bilmesi kadar kendi öğrenme tipinin de farkında olması eğitim-öğretim sürecine farklı katkılar sağlayabilir.

Problem Durumu

Günümüzde eğitim-öğretim üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu bireyin öğrenme esnasında nasıl bir rol alacağı ve alacağı hangi rolün öğrenmeyi kolaylaştıracağı üzerinedir. Öğrenme sürecinin birçok değişkenden oluşması, öğrenme kuram ve yaklaşımlarında ortaya çıkan gelişmeler ve değişimler bireysel farklılığın önemini ortaya koymaktadır.

Gelişen ve değişen bu ortamda öğrencilere daha kaliteli öğrenmeyi sağlamak için öğrenme tipleri de giderek önem kazanmaktadır. Öğrenen ve öğretenin rolleri de sürekli değişmektedir. Yeni tasarlanan eğitim ortamlarında öğreten, öğrenenlerin öğrenme tiplerinin farklı olduğunu bilmeli, bunun da ötesinde öğrenenlerin hangi öğrenme tipinde daha iyi akademik performans göstereceğini bilmeli, bu veriler ışığında öğrenme öğretme ortamlarını düzenlemelidir (Aşkın, 2006).

Öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de öğrenme tiplerinin öğretimde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler öğrencilerin olduğu kadar kendilerinin de öğrenme tiplerinin farkında olmalıdırlar. Öğretmenler öğretim ortamlarının en önemli değişkenlerindedir (Sönmez, 2009). Bununla birlikte Pham (1998; akt. Erden ve Altun, 2006, s. 24) yaptığı çalışmada öğreten ile öğrenenin öğrenme tiplerinin uyumlu olması halinde, öğrencilerin bilgiyi kullanmadaki etkililiklerinin arttığı, hafızalarında kalma süresinin uzadığı ve derse dönük tutumlarının daha olumlu olduğu yönünde sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Öğretenin öğrenen özelliklerini bilmesi ve buna dayalı olarak öğrenme ortamlarının tasarlanmasının yanında kendi öğrenme tipi ve özelliklerinin farkında olması, eğitim sistemi içindeki verimliliği beraberinde getirecek ve sistem içinde daha

akılcıl öğrenme-öğretme süreçlerine ortam sağlayacaktır. Bu düşüncelerden hareketle öğretmenlerin de öğrenme tiplerinin belirlenmesi öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önem arz etmektedir.

Literatür tarandığında öğretmenlerin öğrenme özelliklerini ve tiplerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmaların sayılarının oldukça az olduğu, bu çalışmaların genelde öğrenciler üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma literatürde sayıca az olan öğretmenlerin öğrenme özellikleri konusuna katkı sağlayacağı düşünülerek tasarlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme özelliklerini ortaya çıkarmak ve öğrenme tiplerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bazı alt problemler belirlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin öğrenme tipleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğrenme tipleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenme tipleri okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öğrenme tipleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğrenme tipleri öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin öğrenme tipleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öğrenme tiplerinin analizine yönelik araştırmaların, azlığının bu araştırmayı önemli kılacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmaların çoğu öğretmen adaylarına ya da ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik olmuştur. Araştırmalar öğrenme tiplerine uygun öğrenme ortamlarının başarıyı olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin kendi öğrenme tipine uygun öğretmenlerin derslerinde daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin kendi öğrenme tiplerini bilmeden

öğrencilerinin öğrenme tiplerine uygun öğrenme öğretme ortamlarını oluşturmaları olanaksızdır. Bu çalışmanın öğretmenlerin öğrenme tiplerini ortaya çıkararak bu ortamları oluşturmalarında öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrenme tiplerinin cinsiyet, kişilik özellikleri ve kültürel faktörlere göre değiştiğini göstermektedir (Dunn ve Griggs, 1994; Fox ve Ronkowski, 1997; Hughes ve More, 1997; Karen, 1994; akt. Erginer, 2012). Böyle bir araştırmanın Türkiye’de yapılmasının Türk öğretmenlerin öğrenme profilleri hakkında veri sağlayacağı düşüncesiyle de, önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada yer alan bulgular 2011–2012 eğitim öğretim yılında örnekleme alınmış öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
2. Tokat merkez ve ilçelerinin MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

1. Öğretmenler Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri’nde yer alan soruları içtenlikle ve doğru olarak cevaplamışlardır.
2. Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri’ nin adaptasyon çalışmaları Erginer (2012) tarafından Türk öğretmen adaylarıyla yapılmış ve bu çalışmadaki geçerlik ve güvenirlik değerlerinin bu çalışma için de uygun olduğu kabul edilmiştir.

Tanımlar

Öğrenme Tipi: Zaman içinde çeşitli etkenlerle değişiklik gösterebilen, bireyin öğrenmek amacıyla seçip kullandığı yollardır.

Anlam Yönelimli Öğrenme Tipi: Derinlemesine düşünerek, ilişkileri keşfederek, konudaki anlamı anlamaya çalışarak öğrenirler.

Uygulama Yönelimli Öğrenme Tipi: Yapıp yaşayarak, uygulamaya koyarak, gerçek hayatta verimli kullanacağı biçimde öğrenirler.

Taklit Yönelimli Öğrenme Tipi: Detaylara inerek, olduğu gibi alarak, pasif biçimde sonradan aynı şekilde kullanmak üzere öğrenirler.

Yönelimsiz Öğrenme Tipi: Herhangi bir stratejiden yoksun, yönlendirilerek, dış merkezli olarak öğrenirler.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim

John Boswell, “Johnson’un Hayatı” kitabında, “ İnsanlar arasında zihinsel güçler bakımından doğuştan gelen bazı farklılıklar olduğunu inkâr edemem ama bunlar, eğitimin ürünü olarak sonradan meydana getirilmiş olanların yanında hemen hemen bir hiçtir.” der (Bloom, 1979).

Yukarıda Bloom’un da dikkat çektiği üzere eğitim insanlık için çok önemli bir yere sahiptir. İnsan yeryüzüne geldiğinden beri sürekli yeni şeyler öğrenmiştir. Birçok ülkede eğitim; öğrenciyi düşünmeye sevk eden, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini amaçlayan ve öğrencilerin doğada karşılaştığı problemleri rahatlıkla çözebilmesini sağlayacak sistemlere doğru yönelmektedir. Bu düşünceden hareketle günümüz eğitim anlayışında, öğretmenin öğrencilere rehber olduğu, öğrencilerin ise etkin olarak eğitimin merkezine alındığı öğrenme ortamları ağırlık kazanmaktadır.

Eğitimin ifade ediliş şekli geçmişten günümüze, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre farklılaşmaktadır. Bu tanımların çoğunda genel olarak eğitime yüklenmiş bir amaç vardır. Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci; İdealistler, Tanrı’ ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler; Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci; Pragmatistler ise kişide yaşantılar yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturma süreci; Varoluşçular ise eğitimi insanı olabileceği en iyi yere getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez, 2009, s.5).

Davranışçı psikoloji eğitimi, kişide öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranış değişiklikleri oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise, eğitim, yaşantılar yoluyla, deneyim, gözlem ve deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma süreci olarak tanımlanır (Kaya ve Oran, 2015).

Şimşek (2014; akt. Cevher, 2017) ise toplumsal hedefler doğrultusunda ve kendi gizil güçlerine dayalı olarak bireylerin davranış örüntülerini değiştirme yoluyla onların gelişimlerine katkıda bulunma süreci olarak görür.

Çağımızda gerçekleşen hızlı gelişim, medeniyetlerin ilerleyişi, ekonomik atılımlar, refah düzeyindeki artış gibi sayılabilecek birçok unsur, insanın değişim süreci olan eğitimi olumlu yönde etkileyerek pek çok konuda gelişmesini sağlamıştır. Eğitim kavramı zaman içerisinde öğrenene daha yakından bakarak, yöntem ve tekniklerinin de bu doğrultuda gelişimine yardımcı olmuştur. Eğitimde ortaya çıkan değişimlerden en fazla etkilenen kavramlardan biri de öğrenme kavramıdır (Kelly, Lesh ve Baek, 2014; akt. Cevher, 2017).

Öğrenme

Öğrenme genel kabule göre yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1975, s.7). Başka bir deyişle öğrenme, farklı şeyler yaşayarak önceki yaşantıları değiştirme veya o yaşantılar sonucu oluşan davranışları yeniden yapılandırma sürecidir.

Senemoğlu (2010, s. 89), öğrenmenin tanımlarını incelemiş ve ortak özellikleri olarak şunları sıralamıştır. Davranışta gözlenebilir bir değişme olmalıdır, değişme nispeten sürekli olmalıdır, değişme yaşantı kazanma sonucunda olmalıdır, değişme yorgunluk, hastalık, ilaç vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmiş bir değişme olmamalıdır ve davranıştaki değişme sadece büyüme sonucu oluşmamalıdır.

Ormrod öğrenmeyi bir yaşantı sonucunda zihinsel simge veya bağlantılarımızdaki uzun süreli değişiklik olarak tanımlamıştır. Bu tanım üç parçaya ayrılabilir: Birincisi, öğrenme uzun süreli bir değişikliktir fakat ebediyen de kalıcı olması gerekmez. İkincisi, öğrenme zihinsel simgeler veya bağlantılar içerir, yani büyük ihtimalle beyinde bir temeli vardır. Üçüncüsü, öğrenme fizyolojik olgunlaşma, yorgunluk, alkol, uyuşturucu kullanımı veya demans ya da zihinsel bir problemden ziyade bir yaşantı sonucunda meydana gelen değişikliktir (Ormrod, 2013; akt. Baş, 2019).

Schunk'a göre öğrenme, bireyin olgunlaşma seviyesine göre, çevreyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (Çelik, 2017).

Şimşek'e (2014; Cevher, 2017) göre öğrenme bireyin bulunduğu ortam ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan kalıcı değişimlerdir.

Schmeck'e (2013; akt. Cevher, 2017) göre bazı değişkenler öğrenme gerçekleşirken öğrenmeye etkilemektedir. Öğrenmeye etki eden unsurlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere 3 boyutta incelenmektedir.

Koçak'a (2011; akt. Doğru, 2013) göre öğrenme bilgi ve tecrübe vasıtasıyla davranışların kalıcı olarak değiştirilmesidir. Davranışta meydana gelen değişim yeni bir davranışın ortaya çıkması şeklinde olabileceği gibi bazı davranış biçimlerinin terk edilmesi biçiminde de gerçekleşebilir

Hoy ve Miskel'a (2010; akt. Yılmaz, 2011) göre öğrenme, tecrübenin bir kişinin bilgi ya da davranışında meydana getirdiği kalıcı değişimle meydana gelir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretme için yapılacak etkinliklerin payı büyüktür. Ertürk (1975, s. 84), öğretmeyi "Bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti" olarak tanımlamıştır. Günümüz eğitiminde ise vurgu öğretmeden öğrenmeye doğru bir sapma göstermektedir. Bu sapma da öğrenene vurgudan hareketle bireysel farklılıklara önem veren bireyselleştirilmiş öğretimi ön plana çıkarmaktadır.

Öğretimin bireyselleştirilmesi görüşünün esasını öğretmeden çok öğrenmenin vurgulanması oluşturmaktadır. Öğrenci öğretim sürecinin merkezindedir ve öğretmen öğrenmeyi destekleyen, kolaylaştıran ve rehberlik eden bir rol benimsemiştir. Sınıfta ise öğrencinin birden çok duyu organına hitap etmek esastır (Varış,1994, s. 219).

Bireysel Farklılıklar

Bir öğrenme ortamına girildiği zaman öğrencilerin ilk etapta fiziksel özelliklerinin farklılığı göze çarpar, bunun yanı sıra zaman geçtikçe davranışlarındaki farklılıkları da rahatça gözlemlene fırsatı buluruz. Kimi düzenli kimi dağınıktır, kimi meraklıdır kimi verilen bilgiyle yetinir, kimi sessiz, kimi gürültücüdür. Buna benzer kişilik özellikleri kalıtsal veya öğrenilmiş olabilir ve değiştirilmesi çok güçtür (Erden ve Altun, 2006, s. 13).

Öğrencilerin bu özellikleri dışında öğrenme sürecinde zihinsel etkinlikler açısından öğretmenler tarafından fark edilmesi zor olan hatta çoğunlukla fark edilmeyen çok önemli bazı bireysel farklılıklar da vardır. Örneğin;

- Önce bütünü algıyanlar - önce ayrıntıları algılayanlar.
- Yapararak öğrenenler - dinleyerek öğrenenler.
- Bilgiyi olduğu gibi alanlar - değiştirerek ve içselleştirerek öğrenenler.
- Beynin sol tarafını daha çok kullananlar - sağ tarafını daha çok kullananlar olarak farklılaşırlar (Erden ve Altun, 2006, s. 13).

Geleneksel sistemde öğrenen her birey, tek bir programa ve öğretmenin seçmiş olduğu bir öğretim yöntemine bağlı kalmaktadır. Bu bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, seçilen program ve kullanılan öğretim yöntemine uygun öğrencilerin daha etkili öğrenmesi, uygun olmayanlarınsa, gerekli öğrenmeyi gerçekleştirememesi sorununu ortaya çıkarmaktadır (Kazu ve Özdemir, 2009). Bu süreç birçok eşitsizliği beraberinde getirmektedir.

Bireysel farklılıkları, fiziksel, zihinsel, çevresel, duygusal ve kültürel farklılıklar olmak üzere beş ana gruba ayırabiliriz. Öğretmenin yapması gereken öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olması ve bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme faaliyetlerini yürütmesidir. Kısacası öğretmenden her öğrenciye erişisini maksimum düzeye çıkarması beklenmektedir (Küçükahmet, 1999, s. 35).

Ekici (2003, s. 7)'de her bireyin tek olduğunu ve bu durumun göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca bireysel farklılıkların eğitim öğretim faaliyetlerine zenginlik kattığını, bu katkının göz ardı edilmemesi gerektiğini ve bunun eğitim öğretim ortamlarını etkilediğini söylemiştir.

Bu etkileri şöyle sıralamıştır:

- Sınıf ortamında farklı etkinlikler uygulandığından öğrenme ortamına zenginlik katar ve pozitif etkiye sahiptir.
- Öğrenme ortamında oluşan problemlerin çözüme kavuşturulmasında fayda sağlar.
- Öğrenme tipleri bireysel farklılıklar kapsamında değerlendirilir bu tiplerdeki farklılıklar davranışlarda gözlenebilen farklılıklardan daha fazladır.
- Farklı yaklaşımlar, modeller, teoriler, araştırmalar ve problemlerin çözümü için zengin bir kaynak sağlayan bireysel farklılıklar çok önemlidir.

Öğrenme tiplerinin bireysel farklılıklar kapsamında öğrenme ortamlarına getirdiği güç eğitimcilere fazlaca katkı sağlamaktadır fakat bu katkının okuldaki tüm sorunları çözemeyeceği de aşikârdır (Erden ve Altun, 2006, s. 20).

Son yıllarda özellikle öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkındaki araştırmalar öğrencilerin öğrenme yöntemi olarak nitelik açısından farklı modellerin var olduğunu defalarca göstermiştir (Vermunt ve Endedijk, 2011). Öğrenme süreçlerine getirilen yeniliklerden biri de öğrenenin kendi öğrenme sürecini örgütleyip bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel olarak kendine özgü yollar türettiğini ortaya çıkaran öğrenme kalıplarıdır.

Bu gelişmelerden hareketle eğitime getirilen modern yeniliklerinin ortak özellikleri anlam ve uygulama yönelimli olmayı, özdüzenlemeyi ve işbirlikçi öğrenen olmayı teşvik etmesidir. Ayrıca bu tür yeniliklerin, daha iyi anlama ve bilgiyi uygulama açısından bilgi edinimini ve okul bittikten sonra ömür boyu bilgi ediniminin devam etmesini teşvik etmelidir. Çoğu yerde eğitim ve öğretimin bu yeni formları lise ve üniversitelerde kullanılmaktadır: Örneğin, görevlendirmeye dayalı öğretim, probleme dayalı öğrenme, proje merkezli öğretme, uzmanlığa dayalı öğretim vb. (Vermunt, 2007; Vermunt ve Endedijk, 2011).

Öğrenme Tipi

Öğrenme Tipinin Tarihçesi

Literatürde öğrenme tipi (learning style) kavramı, öğrenme stili, öğrenme biçemi, öğrenme biçimi gibi değişik isimlerle adlandırılmıştır. Bu çalışmada öğrenme tipi kavramı tercih edilmiştir.

Öğrenme tipi teorileri ve modellerinin Carl Jung'un Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı ileri sürülmektedir (Ekici, 2003, s. 15). Psikolojik tipleri tanımlamada en çok etkiye sahip kişilerden biri olan Carl Jung, insanı anlayabilmek ve tanıyabilmek için sadece cinsiyet ve güçlülük arzusu ile yetinmemek gerektiğini, bütün insan faaliyetlerinin yalnız cinsiyete, güçlülük arzusuna dayandırılmayacağını ve insanların özellikle psikolojik alanda birbirlerinden çok farklı olduğunu vurgulamıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Jung'un bu teorisi daha sonraki yıllarda yapılan birçok model ve teoriye öncülük etmiştir.

Daha sonraki yıllarda öğreneni merkeze alan modellerle beraber eğitimde, hemisfer eğilimleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme tipleri gibi öğrenenlere ait özelliklerin önemi arttı ve bu konuyla ilgili araştırmaların sayısı yükselmeye başladı (Gülpınar, 2014). 1940-1970 yılları arasında öğrenme tipi daha çok bilişi merkeze alıp, kişilerin biliş ve algılarıyla ilgili bireysel farklılıklara odaklanarak değerlendirilirken; daha sonra, kişiliği merkeze alan bir yaklaşım benimsendi. Son zamanlarda ise, daha çok etkinlik merkezli ve ya öğrenme merkezli yaklaşım çerçevesinde ele alınmaya başlandı (Gülpınar, 2014).

1960 yılında ise Rita Dunn tarafından öğrenme tipi olarak adlandırılan bu kavram, özellikle 1980'li yıllardan sonra nitelik ve nicelik olarak artmıştır (Güven, 2004, s. 22).

Öğrenme Tipi Tanımları

Öğrenme tipi, bireyin hayatta karşılaştığı uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve kendine has yaklaşımıdır. Bu yönüyle öğrenme tipi bireysel bir farklılık olarak ortaya çıkan nitel bir değişkendir. Sayısallaştırılması ve değişim göstermesi zordur. Buna karşın öğrenme tipinin türleri ve öteki değişkenlerle ilişkileri üzerinde tam bir uzlaşma sağlanamamıştır. Eğitsel süreçlerde hangi öğrenme tipinin daha işlevsel olduğu konusundaki araştırma sonuçları da çeşitli çelişkiler doğurmaktadır. Bununla birlikte öğrenme tipinin genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme tiplerinin belirli türdeki öğrenme ürünlerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Şimşek, 2006).

Araştırmacılar, bireyler arasındaki farkları incelerken öğrenme tipi kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrenme tipi her öğrenen ile ilgili ayırt edici ve gözlenebilir özellikleri içerir. Ayrıca öğrenme tipinin ortaya çıkması kişinin doğuştan getirdiği özellikleridir (Güven, 2004, s. 104). Öğrenme tiplerinin belirlenmesinde amaç öğrencilerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin öğrencilere uygun boyutlarını belirlemektir (Babadoğan, 1994).

Vermunt, öğrenme tipi kavramını zaman içinde kademeli olarak değiştirilebilen, ders türü gibi bağlamdan ve ima edilen kültürden etkilenen öğrenme kalıpları olarak tanımlar (Vermunt ve Vermetten, 2004).

Ayrıca Vermunt (1996; akt. Eren, 2006), öğrenme tiplerini sadece kalıtsal ve tercih edilen işleme stratejileri olarak değil, bireyin öğrenme inançları ve motivasyonel uyumlarıyla alakalı olan, öğrenme aktivitelerinin gerçekleşme yolları biçiminde tanımlamaktadır.

Entwistle ve Peterson (2004), genellikle eğitim veya çalışma ortamlarıyla ilgili, tercih edilen ve nispeten tutarlı, kişiye ait bir öğrenme şekli olarak tanımlamışlardır. Stenberg, (1997; akt. Sünbül, 2004)'e göre ise öğrenme tipi kendi içinde bir beceri değil, daha çok bir tercihtir. Bu nedenle değişik tiplerin iyi ya da kötü oluşlarından söz edilemez, ancak farklılıklarından söz edilebilir. Grasha'ya göre ise öğrenme tipi öğrenenin bilgiyi alma sürecindeki yeteneği ve öğrenme tecrübelerinin bir araya getirilmesidir (Güven, 2004, s. 24).

Deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren Kolb, öğrenme tipini, öğrenme sürecini temel alarak, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Güven 2004; s. 22). Bir diğer araştırmacı Keefe (1979; akt. Ekici, 2003, s. 11) öğrenme tipini, bireylerin öğrenme çevrelerini algılama biçimlerinin, öğrenme çevresi ile etkileşim biçimlerinin ve bu çevreye nasıl tepkide bulduklarının göstergeleri olan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlar.

Galloway ve Labarca (1990; akt. Erden ve Altun, 2006, s. 21)'ya göre öğrenme tipi, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. Ayrıca öğrenme tiplerinin hiçbirinin bir diğerine üstünlüğü yoktur ve öğrenme tipleri kişiye özgü özelliklerdir.

Dunn ve Dunn (1986; akt. Güven 2004, s. 23) öğrenme tipini kişinin parmak izine benzetmiştir. Ayrıca öğrenme tipini öğrenenin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye çalışırken ve hatırlarken özgün yollar kullanması olarak tanımlamıştır.

Edward de Bono öğrenme tipini, hareket ve elementlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir düzen olduğunu ve bu düzenin kendi içerisinde bir tutarlılık arz ederek devam etmesi olarak ifade etmiştir (Boydak, 2001, s. 3). Gregorc'a göre ise öğrenme tipi insan ruhunun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve

durumdur (Açıkgöz, 2003, s. 57). Gregorc insanların öğrenme tiplerinin kendileri gibi davrandıklarında ortaya çıkacağını belirtmiştir (Güven 2004, s. 24).

Given, öğrenme tipinin insan olmamızın en önemli çekirdeği olduğunu ileri sürerek başkalarıyla ilişkide bulunurken ve öğrenirken benzer yönlerimizin yanı sıra kendimize özgülüğümüzü ortaya koyar (Boydak, 2001, s. 3).

En genel tanımı ile öğrenme tipi bireyin nasıl öğreneceğine karar veren mekanizmaların tümüdür diyebiliriz. Bu tanımların hepsi bize şunu gösteriyor ki her bireyin öğrenme düzeni birbirinden farklıdır. Bu farklılık birinin diğerinden kötü olduğunu göstermez. Öğrenme tipi iyi ya da kötü değildir sadece farklıdır. Aksine bu farklılığı öğrenme ortamlarında dikkate alarak öğrenme ortamlarını daha da zenginleştirip her öğrenene ulaşmayı sağlamak son derece önemlidir.

Bunu destekler nitelikte Temel (2002; akt. Güven, 2004, s. 24) de her bireyin ağırlıklı öğrenme tipinin yanında başka öğrenme tiplerine de sahip olabileceğini fakat bunları kullanma derecelerinin değişebileceğini söylemiştir.

Öğrenme Tipinin Eğitim Ortamlarındaki Rolü

Kolb (1984; akt. Ergür, 2000), öğrenme sürecinin üründen daha önemli olduğunu ve eğitimin amacının bilgilerin ezberlenmesi değil, araştırma yapmak ve yetenek geliştirmek olduğunu söylemiştir. Süreçle bağlantılı olarak Biggs (2001; akt. Güven, 2004, s. 28), öğrenenin kendi öğrenme sürecinde öğrenme tipini bilip bunu sürece dâhil ettiğinde, bunun onun daha kolay ve çabuk öğrenmesini sağlayıp yüksek ihtimalle de başarılı yapacağını belirtmiştir.

Entwistle, McCune ve Walker (2001; akt. Güven, 2004, s. 28), öğrenme tipinin aynı zamanda bireyin benlik saygısının gelişmesine de büyük katkısı olacağını savunmuşlardır. Çünkü öğrenen öğrenme sürecinde nasıl çalışacağını bildiği için hem kendine güveni artacak hem de başarısızlık kaygısı azalacaktır. Bunun sonucunda da etkili bir öğrenme gerçekleştirecektir.

Fidan (1986; akt. Güven, 2004, s. 28), bireyin etkili bir sorun çözücü haline gelmesinde öğrenme tipinin büyük rolü olduğunu savunmuş ve bireyin ne kadar iyi bir sorun çözücü olursa hayatta o kadar başarılı olacağını söylemiştir.

Ayrıca Entwistle, McCune ve Walker (2001; akt. Güven, 2004, s. 28), öğrenme tipini bilen öğrencinin benlik saygısının gelişeceğini ve bunun da okula karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olup kaygıyı en aza indireceğini savunmuştur.

Ülgen (1995; akt. Güven, 2004, s. 30)'e göre öğrenme tipleri dikkate alınarak yapılacak öğrenme etkinlikleri planlanırken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Öğrenme etkinlikleri öğrenciye kazandırılacak davranışsal amaçlara göre tasarlanmalı ve bunlar ihtiyacı olan öğrenciler için kullanılmalı diğerleri serbest olmalıdır.
- Duyu organlarının tümüne hitap eden araçlar kullanılmalı ve harekete ihtiyaç duyan öğrencilere hareket ortamı sağlanmalıdır.
- İhtiyaç duyan öğrencilerin sorumluluklarını algılamaları, diğerlerinin ise serbest bırakılmaları sağlanabilir.
- Tercihlere göre bireysel ve grup çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencinin güdülenme durumuna göre içsel pekiştirici ve ya dışsal pekiştirici verilebilir.

Eğitim öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklara ve öğrenme tipine önem verilip vurgulanmasının birçok nedeni vardır. Littlewood (1984; akt. Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005, s. 103) bunları şöyle sıralamıştır:

Eğitimin öğretmen merkezli sürdürülmesine karşın her birey eğitim sürecinde kendi öğrenmesinden ve kişilik ihtiyaçlarından sorumludur. Yeni öğrenme ise bireysel bir süreçtir. Öğretmenin de bu süreçte rehber olması gerektiği fikrinin vurgulanması.

- Etkili eğitim için kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz olması.
- Bireylerin birbirinden farklı oldukları düşüncesinin artık daha yoğun olarak farkına varılması ve öğretim programlarının bu düşünceden hareketle bireysel çalışmaların ön plana çıkarılarak düzenlenmesi.
- Her bireyin zihin ve öğrenme yapısının da farklı olduğu düşüncesinin vurgulanması ile eğitim sistemlerinin de bu farklılığa uygun bir şekilde düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması.
- Daha aktif konuma gelen öğrencinin yeni özelliklerinin ortaya çıkartmasının sağlanması için ilgi, istek ve yeteneklerinin desteklenmesi gerekliliğinin ortaya çıkması.

- Artık geleneksel okul anlayışı ile bireylerin konuları ve farklı alanları tam anlamıyla öğrenmesinin mümkün olmayacağını anlaşılması.

Öğrenme tipine dayalı öğretim yönteminin Türkiye’de ve dünyada önem kazanmasının bazı sebepleri vardır. Bunlar;

- Bireysel farklılıklara yeterince önem vermesi,
- Öğrenme farklılıklarını ortaya çıkarabilmesi,
- Yapılan araştırmalarda öğrenme tipi kavramına atıflar yapılması,
- Pek çok araştırmacının öğrenme tipleri konusunda çalışmaya başlaması,
- Çok yönlü bir metot olması,
- Eğitim alanında çok sayıda öğrenme tipi modelinin bulunması olarak sıralanabilir (Demirci, 2009).

Given’e (1996; akt. Uğur, 2008) göre, öğretim öğrencilerin öğrenme tiplerine göre yapıldığında öğrencilerin istatistiksel olarak öğrenmeye karşı olumlu tutumlarında, kısa sürede öğrenilenlerin miktarında, hatırlama oranlarında, farklılıkları kabullenmede, akademik başarıda ve öğrenme hızında artış gözlenmektedir. Ayrıca başta içsel disiplinde olmak üzere, sınıf ve ev ortamındaki sorumlulukların yerine getirilmesinde, olumlu yönde değişiklikler gözlenmektedir.

Öğrenme Tipi Modelleri

Alanyazına bakıldığında çok sayıda öğrenme tipi modeli karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme tipi kavramı algılama, çevre etkisi, biliş ötesi, bilgiyi akılda tutma, geçmiş yaşantılar, kalıtsal özellikler, davranışlar gibi ve bunlara benzer pek çok öğeyi kapsayan oldukça karmaşık konularla ilgili olduğundan sayıca fazla öğrenme tipi modeli ortaya çıkmıştır. Her bir model öğrenme tipini oluşturan birçok faktörü bir veya birkaç boyutu açısından araştırma konusu yapmaktadır. Öğrenme tipi modellerinin oluşturulmasında birçok veri kaynağının etkili olduğu görülmektedir. Keefe ve Ferrell (1990; akt. Ekici,2003, s. 15) bu kaynakları şöyle sıralamıştır:

- Öğrenmeyi açıklamaya çalışan öğrenme kurallarındaki farklılıklar.
- Kişilik teorileri,
- Biliş tiplerinin araştırılması sonucu elde edilen bulgular
- Kültürel ve Toplumsal araştırmalar sonunda elde edilen bulgular,

- Bireysel yeteneklerini ortaya çıkarılmasına ilişkin yapılan araştırma bulguları.

Vermunt Öğrenme Tipleri Modeli

Modelin kökenleri ve gelişimi: 1992 yılında bir doktora araştırma projesi ile geliştirilen Vermunt'un yapısı, açıkça 1970' lerde derin, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından ve Flavell' in metabiliş hakkındaki fikirlerine dayanan çalışmalar hakkında yapmış olduğu birkaç araştırmadan etkilenmiştir. Flavell' e göre öğrenen kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir. Nitel olarak başlayan çalışmaya sonraki geliştirmeler ve öğrenme tipleri ölçeğinin kullanımı ile nicel boyut da eklenmiştir (Collfield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004a).

Öğrenme tipleri konusundaki araştırmaların çoğu, kaçınılmaz olarak, temel öğrenme tipleri modelleri Avrupa ve Kuzey Amerika'dan kaynaklandığı için batı kültürel özelliklerini yansıtmaktadır (Collfield ve diğerleri, 2004a). Bu, diğer kültürlerden gelen öğrencilerle öğrenme tipleri modellerinin kullanılmasının geçerliliği ile ilgili önemli bir soruyu gündeme getirmektedir. Ayrıca bu öğrenme tiplerini geliştirmek için güzel bir alandır (Cools ve Eaves, 2009).

Vermunt'un Öğrenme tipleri envanterinin iç tutarlılığı, test- tekrar test güvenilirliği ve yapı geçerliliği kriterlerine uygun bulunmuştur (Collfield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004b).

Vermunt, öğrencilerin genellikle kullandıkları tutarlı öğrenme faaliyetlerini, öğrenme yönelimlerini ve belli bir dönemde kendilerini karakterize eden zihinsel öğrenme modellerini belirtmek için 'öğrenme tipi' terimini kullanır. Bu anlamda öğrenme tipi, bilişsel, duyuşsal ve düzenleyici öğrenme etkinlikleri, zihinsel öğrenme modelleri ve öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkilerin birleştirildiği bir koordinasyon kavramıdır (Vermunt ve Verloop, 2000).

Vermunt'un öğrenme yaklaşımı modellemesinde öğrenme tipi, öğrenenin genellikle kullandığı öğrenme aktivitelerinin, zihinsel öğrenme modellerinin ve öğrenme yönelimlerinin uyumlu bir bütünüdür. Vermunt'a göre öğrenme tipi yalnızca değişmez bir kişilik özelliği olarak değil kişisel ve bağlamsal etkiler arasındaki geçici etkileşimlerin bir sonucudur. Sadece bilişsel süreçlerle değil, gayret, motivasyon ve duygularla ve onların düzenlenmesiyle de ilgilenir (Collfield, ve diğerleri, 2004a).

Vermunt'un yaptığı betimlemeler genelde, öğrencilerin biliş üstü, bilişsel, içsel ve dışsal kaynaklar tarafından düzenlenen duyuşsal öğrenme fonksiyonları üzerine olmuştur. Bu öğrenme boyutları, işleme stratejileri, düzenleme stratejileri, zihinsel öğrenme modelleri ve öğrenme yönelimleri ile ilgilidir. Bu boyutların her birisi beşer alt boyuttan oluşmaktadır (Şeker, 2013).

Öğrenme tipleri ile ilgili önceki araştırmalarda kullanılan envanterlerin genelde davranışçı bakış açılarıyla geliştirildiği görülmektedir. Yakın zamanlarda geliştirilen envanterler ise genelde bilişsel bakış açılarına göre düzenlenmektedir. Vermunt'un Öğrenme Tipi Modeli ise işleme stratejileri, düzenleme stratejileri, zihinsel öğrenme modelleri ve öğrenme yönelimleri gibi çok boyutlu bütünleşik bir yapıdadır (Şeker, 2013). Jan Vermunt'un ortaya attığı bu model işte bu boyutların tümünü kapsayan çok boyutlu bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

Vermunt, öğrenenlerin öğrenme özelliklerini belirlemek için Öğrenme Tipleri Envanterini tasarlamıştır. 120 maddelik likert tipi bir ölçme aracı olan envanter, iki temel birimden oluşmaktadır. (A) çalışma becerileri, (B) çalışma motivasyonları. Bu iki temel dört ana bileşeni (işleme stratejileri, düzenleme stratejileri, zihinsel öğrenme modelleri, öğrenme yönelimleri) oluşturmaktadır. Envanter toplam dört boyuttan ve onaltı alt boyuttan oluşmaktadır (Erginer, 2012).

Vermunt öğrenme tiplerini; İşleme Stratejileri, Düzenleme Stratejileri, Öğrenme Yönelimleri ve Zihinsel Öğrenme Modelleri olmak üzere dört boyutla açıklamıştır (Erginer, 2012). Bu boyutları kullanan öğrenenlerin özellikleri şu şekildedir:

İşleme Stratejileri: Bilgiyi işleme sırasında öğrenenin kullandığı tekrar etme, ilişkilendirme, konunun ana hatlarını çıkarma, sınıflandırma (kategorilere ayırma), konuya ait örnekler bulma vb. gibi düşünce etkinliklerini içerir (Gülpınar, 2014).

Düzenleme Stratejileri: Öğrenenin kendi öğrenme sürecini planlaması, izlemesi, düzenlemesi ve değiştirmesidir. Bilişötesi bilgi ve becerileri içerir. Düzenleme sırasında, yönlendirme, planlama, izleme, değerlendirme, tanıma, ayarlama, yansıtma vb gibi düşünme etkinlikleri ile bilişsel ve duyuşsal işleme sırasında kullanılan etkinlikler üzerinde düzenleme işlevi yerine getirilir. Bilişsel işleme stratejileri ve düzenleme stratejileri bir araya gelerek öğrenme stratejilerini oluşturur. Öğrenme tipleri

ise öğrenme stratejilerine duyuşsal, toplumsal vb diğer boyutlarında eklenmesi ile ortaya çıkar. Öğrenme stratejileri ve öğrenme tipleri, her ikisi de değişebilen örüntülerdir (Gülpınar, 2014).

Öğrenme Yönelimleri: Öğrenenin ilgisi, güdülenmesi gibi motivasyonel faktörler ya da bu faktörlerdeki belirsizlik, kendini geliştirme ve zenginleştirme amacı, öğrendiklerinden gerçek hayatta ve ya mesleki olarak beklentileri gibi amaçları içerir (Erginer, 2012). Ayrıca öğrenme yönelimleri öğrencilerin çalışmaları ile alakalı şüpheleri, endişeleri, tavırları, niyetleri, kişisel amaçlarından bahseder (Vermunt ve Verloop, 2000).

Zihinsel Öğrenme Modelleri: Öğrenenin bilgiyi alması, kullanması, işleme, işbirliği ve teşvikle bilginin zihinsel işlevlerinde yer edip etmediği incelenmektedir (Vermunt ve Verloop, 2000).

Vermunt modelde kullanılan dört bileşenin alt bileşenleri ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Vermunt Modelde Kullanılan Dört Bileşenin Alt Bileşenleri ve Maddelerin İçerik Özetleri

Envanterin Bileşen ve Alt Bileşenleri	İçeriklerin Özetleri
<i>İşleme Stratejileri</i>	
• İlişkilendirme ve Yapılandırma (7 madde)	Konuları birbiriyle ve önceki bilgileri ile ilişkilendirme; bu elementleri birbiri ile yapılandırma.
• Eleştirel İşleme (4 madde)	Yazarların ve öğretmenlerin yardımcı kitaplarından eleştirel sonuçlar çıkarması, ve kendi yorumunu yaparak, konular hakkında kendi bakış açını oluşturmaları.
• Ezberleme ve Gözden Geçirme (5 madde)	Gerçekleri tanımları karakteristik özellikleri tekrar ederek ezber öğrenme.
• Analiz (6 madde)	Konuları adım adım araştırmak ve farklı elementlere detaylı ve sırayla özenle çalışmak.
• Somut İşleme (5 madde)	Kursta pratik olarak bir kişinin öğrenip kullandığı bilgiler ve kendi deneyimleri ile bağlantı kurarak uygulama ve somutlaştırma yapması.
<i>Düzenleme Stratejileri</i>	
• Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının	Planlama öğrenme aktiviteleri, gözleme süreci problemleri belirleme, sonuçları test etme, ayarlama ve yansıtma gibi düzenleme aktivitelerini kendi öğrenme süreçleri ile düzenleme.

Özdüzenlenmesi (7 madde)	
• Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi (4 madde)	Literatür ve müfredat dışındaki kaynakları somutlaştırma
• Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi (6 madde)	Birinin kendi öğrenme sürecini kendisi dışında tanıttımlar, öğrenme amaçları, yönlendirmeler, sorular, öğretmenlerin, kitap yazarlarının görevlendirmeleri gibi dışsal kaynaklarla oluşturmasına izin verme.
• Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi (5 madde)	Testler, görevlendirmeler ve hazırlanan sorular gibi dışsal araçlarla öğrenme sonuçlarının test etmek
• Düzenleme Yoksunluğu (6 madde)	Kendi öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi ile ilgili zorlukların izlenmesi.
<i>Öğrenme Yönelimleri</i>	
• Kişisel İlgi (5 madde)	Herhangi bir kursta kendini geliştirmek için veya ilgileri üzerine çalışmalar yapma.
• Diploma Güdüllülüğü (5 madde)	Sınavları geçmek, yüksek başarılarını elde etmek k, diploma almak ve dereceler elde etmek için çalışma.
• Özdeğerlendirme Yönelimi (5 madde)	Kendi yeteneğini test etmek ve kendini diğer kişilere karşı kanıtlamak için çalışma.
• Meslekî Yönelim (5 madde)	Profesyonel mesleki becerileri edinmek ve diğer meslekleri elde etmek için çalışmak.
• Belirsizlik (5 madde)	Kişinin, kendi yeteneklerine, çalışmalarına, seçilen akademik disipline, eğitim türüne, karşı şüpheli, belirsiz bir tutum sergileyerek çalışması.
<i>Öğrenmenin Zihinsel Modelleri</i>	
• Bilginin Yapılandırılması (9 madde)	Birinin kendi öğrenmesini ve içsel durumunu yapılandırması olarak görülen öğrenme.
• Bilginin Alınması (9 madde)	Yeniden üretme ve hatırlatma yoluyla sağlanmış bilginin eğitim sürecinde kullanılması.
• Bilginin Kullanılması (6 madde)	Somitlaştırma ve uygulama yoluyla edinilmiş bilgiyi benzer durumlarda kullanmak için öğrenmek.
• Teşvik Edici Eğitim (8 madde)	Öğretmenler ve yardımcı kitap yazarları öğrencileri bu aktiviteleri kullanmaya ve öğrenmeye teşvik etmelidir.

-
- İşbirliği (8 madde) Öğrencilerin görev paylaşımı yaparak birbirlerinden öğrenmelerine değer verirler.
-

Kaynak: Vermunt, 2005

Vermunt Öğrenme Modeli Bileşenlerinde Alt Kategoriler: Öğrenme tipi envanterindeki maddelere verilen cevaplar analiz edilerek, öğrenenlerin öğrenmelerine ait örüntüler ve öğrenme tipleri oraya çıkmaktadır. Bu boyutları dikkate alarak öğrenme tipleri ve bu tiplere ait örüntüler şu şekilde tanımlanmıştır.

Anlam Yönelimli Öğrenme Tipi: Derin bilişsel işleme, kendi kendine düzenleme, kişisel/ içsel ilgi ve motivasyon, öğrenmede bireysel yönelim, bilgide/ öğrenmede interaktif yapılandırmacı yaklaşım (bilginin yapılandırılması) temel alınmaktadır (Gülpınar, 2014). Buna ek olarak anlam yönelimli öğrenmede, öğrenciler derin bir yaklaşım yaparlar. Onlar konuyla olan ilişkiyi keşfetmeye, gözden geçirmeye, eleştirel olmaya, okudukları, gördükleri ve duydukları şeylerin anlamını anlamaya çalışırlar (Vermunt ve Endedijk, 2011). Anlam yönelimliler yaratıcılıklarını da kullanarak derinlemesine düşünme süreçlerini kullanırlar (Erginer, 2012)

Uygulama Yönelimli Öğrenme Tipi: Somut işleme, hem dışarıdan hem de kendi kendine düzenleme, pratik ilgi ve mesleki yönelim, bilgide/ öğrenmede faydacı yaklaşım (bilginin kullanımı, uygulamaya yönelik bilgi) temel alınmaktadır (Gülpınar, 2014). Buna ek olarak Uygulama Yönelimli öğrenen öğrenciler konuyu somut bir şekilde hayal etmeye ve onu nasıl uygulamaya koyacağı hakkında düşünmeye çalışır (Vermunt ve Endedijk, 2011). Uygulama yönelimli öğrenme tipi Kolb'un özümseyen ve ayrıştıran öğrenme tipiyle kıyaslanabilir (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 1998). Uygulama Yönelimliler bilgiyi alır ve olduğu gibi yaşamlarında kullanırlar (Erginer, 2012).

Taklit Yönelimli Öğrenme Tipi: Adım adım işleme, dışardan düzenleme, bilgide/öğrenmede yeniden üretmeye yönelik pasif yaklaşım (bilginin alınması, ezberlenmesi), diplomaya ve kendi kendini test etmeye yönelik öğrenme temel alınır (Gülpınar, 2014). Buna ek olarak Taklit Yönelimli öğrenmede, öğrencilerin konunun genelini ve detaylarını hatırlamaya çalışması gerekir böylelikle sınavlarda benzer konular sorulduğunda konuyu sağlıklı bir şekilde tekrarlayıp soruyu yapacaklardır (Vermunt ve Endedijk, 2011). Bu öğrenme tipi, Entwistle tarafından sınıflandırılan "yeniden üretmeye yönelim" öğrenme tipine benzemektedir (Busato ve diğerleri, 1998).

Taklit Yönelimliler var olan durumu algılayıp tekrar etmeyle yetinmekte ve ya bu yetkinliktedir. Bilgi yüzeysel olarak kullanılmakta, orijinal bir bilgi transferi ortaya çıkmamaktadır (Erginer, 2012).

Yönelimsiz Öğrenme Tipi: Yeterli/ belirgin bir işleme stratejisi kullanmama, düzenleme yoksunluğu, öğrenmede kararsızlık ve yönelimsizlik, akran desteği (birlikte öğrenme) ve öğretmen merkezli/ dış kontrollü destekleyici öğretim temel alınmaktadır. Buna ek olarak Yönelimsiz öğrenme, öğrencilerin yaptığı çalışmalarını uygun bir şekilde nasıl öğreneceklerini bilmemeleri anlamına gelir (Vermunt ve Endedijk, 2011). Bu öğrenme tipii, Entwistle tarafından sınıflandırılan “akademik olmayan öğrenme yönelimine benzemektedir (Busato ve diğerleri, 1998). Buna ek olarak yönelimsiz öğrenme tipine sahip öğrenciler, sistematik öğrenme stratejileri ve öğrenme konusundaki endişelerinden dolayı akademik olarak daha riskli olabilirler (Lloyd, 2007). Yönelimsizlerin ilgileri zayıftır. Teşvik edilmediklerinde ve işbirliğinden yoksun oldukları durumlarda güdülenemezler (Erginer, 2012).

Öğrenenlerin “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” olmaları akademik performans açısından onları avantajlı duruma getirmekte, “*Taklit Yönelimli ya da Yönelimsiz*” olmaları ise akademik performansları açısından onları dezavantajlı bir duruma getirmektedir (Erginer, 2012).

Vermunt (1995)’un çalışmasında “*Anlam Yönelimli*” öğrenenler çeşitli konu alanlarında farklı akademik performans göstergeleri ile genellikle olumlu yönde ilişkili iken, “*Taklit Yönelimli*” öğrenenlerin, sınav performansı ile çoğunlukla olumsuz ilişkiler göstermiştir. “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme sınav performansı açısından oldukça nötrdü. Son olarak, “*Yönelimsiz*” öğrenme tüm akademik disiplinlerde, akademik performansla olumsuz bir şekilde ilişkilendirildi.

Öğretmenlerin nasıl öğrenmesi gerektiğini belirten birçok pedagojik yaklaşım vardır. Bununla birlikte, bu modellerin etkinliğinin kanıtı oldukça sınırlıdır (Vermunt ve Endedijk, 2011).

Vermunt Öğrenme Modeli bileşenleri ayrıntılı olarak incelendiğinde şu şekilde özetlenebilir (Erginer, 2012).

Tablo 2. Vermunt Öğrenme Tipleri Modeli Bileşenleri

	Anlam Yönelimli	Uygulama Yönelimli	Taklit Yönelimli	Yönelimsiz
Bilişsel Süreçler	Anahtar kavramlar arasındaki ilişkiyi araştırır: Genel bir bakış oluşturur.	Konuları günlük deneyimlerle ilişkilendirir: Somut örnek ve uygulamaları araştırır.	Akılda tutmak için temel noktaları seçer.	Ders çalışmayı zor olarak görür: okur ve tekrar okur.
Öğrenme Yönelimi	Kendini geliştirme ve zenginleştirme	Mesleki veya “gerçek hayat” sonuçları	İyi notlar olarak yeterliliği kanıtlar	Kararsız, güvensiz
Duyuşsal Süreçler	İçsel ilgi ve istek	Kullanışlı ve detaylarla ilgili	Zaman ve çaba harcar, unutmaktan korkar.	Güven eksikliği, başarısızlık korkusu
Zihinsel Öğrenme Modelleri	Uzmanlarla görüşme, düşünmeyi canlandırır ve görüş alışverişi yoluyla konuyla ilgilenme	Bilgiyi kullanmak için öğrenme	Bilgiyi anlama ve sınavları geçmek için öğretim ve metinlerde yapıyı araştırır. Eleştirel süreçlere ve akran tartışmasına değer vermez.	Öğretmenlerden daha fazla şey yapmalarını ister. Akran desteğini araştırır.
Öğrenmenin Düzenlenmesi	İlgi ve kendi sorularıyla kendi kendine kılavuzluk eder. Yetersiz anlamaları tanımlar ve düzeltir.	Özellikle soyut kavramlarla ilgili anlamaları test etmek için problemleri ve örnekleri düşünür.	Anlamaları kontrol etmek için hedefleri kullanır. Kendi kendini test eder tekrar yapar.	Uyumlu değildir.

Kaynak: Erginer, 2012

Vermunt “öğrenme tipi” kavramını üst bir kavram olarak kullanmaktadır. Bu kavram çalışmalarda, bilişsel ve duyuşsal süreçler, öğrenmedeki düzenleme süreçleri, bilişüstü süreçler ve öğrenme yönelimlerinin bileşimi olarak yer almaktadır (Şeker, 2013). Görüldüğü üzere Vermunt öğrenme özelliklerine daha bütünsel yaklaşarak öğrenme sürecini incelemektedir. Vermunt’un öğrenme modelinde öğrenme tipleri ve öğrenme bileşenleri arasındaki ilişkiler çapraz olarak düzenlenmekte ve öğrencinin öğrenme tipi kullandığı öğrenme yaklaşımıyla eşleştirilmektedir. Bu düzenleme

öğrenenin profili ile yaklaşımı arasında ki tutarlılığı göstermekte, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili daha akut bir sonuca götürmektedir. Bunun sonucunda öğrenenin bilişsel yapısı ve duyuşsal eğilimi arasındaki yapı da ortaya çıkmaktadır (Erginer, 2012).

Tablo 3. Vermunt'un Öğrenme Modelinde Öğrenme Tipleri ve Öğrenme Bileşenleri Arasındaki Çapraz İlişkiler

	İşleme Stratejileri	Düzenleme Stratejileri	Öğrenme Yönelimleri	Öğrenmenin Zihinsel Modelleri
Anlam yönelimli	Derinlemesine işleyen	Öz-düzenleyen	Kişisel ilgili	Bilgiyi yapılandırıcı
Taklit yönelimli	Aşamalı işleyen	Dış düzenleyen	Diploma güdümlü ve özdeğerlendiren	Bilgiyi alan
Uygulama yönelimli	Somut işleyen	Hem öz düzenleyen hem dış düzenleyen	Meslekle ilgili	Bilgiyi kullanan
Yönelimsiz	Neredeyse hiç işlemeyen	Düzenleme yoksunu	Belirsiz	İşbirliği ve teşvik edilmeye ihtiyacı olan

Kaynak: Erginer, 2012

Busato ve diğerleri (1998), ise yukarıda bahsedilen çapraz eşleştirmeler dışında bazı alt bileşenlerin spesifik olarak bir öğrenme tipine ait olmadığını öne sürmüştür.

Tablo 4. Vermunt'un Dört Öğrenme Tipine Ait Olan ve Spesifik Olarak Bir Öğrenme Tipine Ait Olmadığı Düşünülen Alt Ölçekler

Öğrenme Tipi/ alt ölçeği	Öğrenme Tipi/ alt ölçeği
<i>Anlam Yönelimli</i>	<i>Yönelimsiz</i>
<ul style="list-style-type: none"> • İlişkilendirme ve yapılandırma • Eleştirel İşleme • Somut İşleme • Öğrenme süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlemesi • Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlemesi • Bilginin yapılandırılması 	<ul style="list-style-type: none"> • Düzenleme Yoksunluğu • Teşvik Edici Eğitim • İşbirlikli • Belirsizlik
<i>Taklit Yönelimli</i>	<i>Uygulama Yönelimli</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ezberleme ve Gözden Geçirme • Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin Kullanılması • Mesleki Yönelim
	<i>Spesifik bir Öğrenme tipi olmayan</i>

-
- Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlemesi
 - Analiz
 - Bilginin Alınması
 - Özdeğerlendirme Yönelimi
 - Kişisel İlgisi
 - Diploma güdümlülüğü
-

Kaynak: Busato ve diğerleri, 1999

Vermunt'un Öğrenme Tipleri Ölçeği Hollanda, Finlandiya, İngiltere, Kıbrıs Rum Kesimi, Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Arjantin, Endonezya ve Sri Lanka gibi ülkelerde bir çok kez kullanılmıştır (Şeker, 2013). Vermunt öğrenme tipi ile ilgili literatürde en çok atıf yapılan yazarlar arasında görülmektedir (Desmedt ve Valcke, 2004; akt. Şeker, 2013). Penger, Tekavčić ve Dimovski (2008; akt. Şeker, 2013)' e göre Vermunt'un Öğrenme Tipleri Ölçeği, yapılan bir meta-analiz çalışmasında öğrenme tipi teorileri ve ölçme araçları içerisinde en fazla etkisi bulunan çalışmalar arasında görülmektedir.

Collfield ve diğerleri (2004a), modelin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu değerlendirme Tablo 5 ile gösterilmektedir.

Tablo 5. Vermunt Öğrenme Tipi Modelinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

	Güçlü yönler	Zayıf yönler
Genel	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve düşünmesini sağlama • 16-18 yaş için yeni versiyonları vardır • Öğretmenlerin ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme tipi çalışmalarında kullanılabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişiliğin öğrenme tipi ile nasıl etkileşime geçtiği hakkında söyleyecek çok şeyi yoktur.
Model dizaynı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerle yapılan röportajlarla temellendirilmiştir. • Bilişselbütünleşik, duygusal, metabilşsel ve geleneksel süreçlerin karışımıdır. • Öğrenme stratejilerini öğrenme motivasyonlarını bilgiyi organize etme tercihlerini içerir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgiyi sunmada tercihleri saf dışı eder • Kapsayıcı değildir, zira motivasyonu, duyguyu ve dikkatkontrol etmeyle ilgili maddeler yoktur. • Öğrenmenin kişilerarası içeriği vurgulanmaz • Öğrenmenin bütüncül ve aşamalarına uygulanmaz. • Yapıcı ve yıkıcı kavramlar büyük ölçüde denenmemiştir.
Güvenirlilik ve geçerlilik	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme yaklaşımlarını değerlendirmek için güvenilir ve 	

geçerli bir şekilde kullanılabilir.

Pedagoji için imalar	<ul style="list-style-type: none"> • Bir öğrenme tipi kişisel ve bağlamsal etkiler arasındaki karşılıklı etkileşimdir. • Öğretmenler ve öğrenciler arasında öğrenmedeki değişiklikleri teşvik etmek ve öğretim için ortak bir dil sağlar. • Hem bireysel farklılıklara hem de öğrenme çevresine vurgu yapar
Pedagojik etkinin kanıtı	<ul style="list-style-type: none"> • Şimdiye kadar etkisi hakkında çok az kanıt vardır. • Güçlü bir öğrenme çıktısı belirleyicisi değildir.

Genel değerlendirme	Vermunt Öğrenme Tipi Envanterinin kullanımı öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmeye daha verimli yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olabilir.
---------------------	--

Kaynak: Collfield ve diğerleri, 2004a

Entwistle'ın Öğrenme Tipi

Büyük ölçüde eğitim psikolojisi alanında çalışan Noel Entwistle ve Lancaster Üniversitesi ve Edinburgh Üniversitesi'ndeki meslektaşları, kavramsal bir model ve nicel ve nitel bir metodoloji geliştirmiştir. Entwistle ve çalışma grubu, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, entelektüel gelişimlerini, bir konu ile ilgili bilgi tabanını ve öğrenmeye etkili yaklaşımlar için gereken becerileri ve tutumları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Entwistle model, motivasyon, çalışma yöntemleri ve akademik performans ile öğretimin, ders tasarımının, çevrenin ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenmeye yönelik niyet ve yaklaşımlar üzerindeki etkileriyle birleştiren karmaşık etki ağını kapsamayı amaçlamıştır. Model Avustralya, Hollanda ve ABD'deki paralel çalışmalardan da etkilenmiştir (Collfield ve diğerleri, 2004a).

Marton ve Saljo'nun daha önceki çalışmalarına dayanarak Entwistle, Hanley ve Hounsel öğrenme tarzını değerlendirmek için, öğrenme sırasında uygulanan katılımın

veya işlem derinliğinin seviyesine odaklanan bir envanter geliştirmişlerdir (Cassidy, 2010).

İlk geliştirdiğinde ismi “Çalışma Yaklaşımları Envanteri” (ASI) olan ölçek, daha sonra yıllar içinde güncellenmiştir. Son hali “Öğrenciler İçin Yaklaşım ve Çalışma Becerileri Envanteri (ASSIST)’dir. Öğrencilerin yaklaşımlarının göreceli güçlerini üç ana boyutta gösterecek şekilde tasarlanmıştır (Entwistle, Mccune, Tait, 2013). Bunlar (Chapman Watson, Adams, 2006):

- Anlayışın arandığı *derin öğrenme* (anlama, fikirlerle ilişki kurma, delil kullanımı ve aktif öğrenme);
- Ezberlemek ve çoğaltmak amacıyla *yüzeysel öğrenme* (çoğaltma, ilgisiz ezberleme, pasif öğrenme ve başarısızlık korkusu);
- Değerlendirme talepleri ve üstünlük sağlama niyetine odaklanan *stratejik öğrenme* (çalışma organizasyonu, zaman yönetimi, değerlendirme taleplerine karşı uyanıklık ve üstünlük sağlama niyeti)

Envanterin amacı, öğrencilerin öğrenme ve çalışmaya, derin, yüzeysel ve stratejik yaklaşımları benimseme eğilimlerini belirlemektir. Orijinal envanter on altı alt ölçeğe sahip üç ana alana ayrılmış 64 maddelik bir anket formundan oluşmaktadır (Chapman Watson, Adams, 2006). Envanter, tutumları ölçmek için öğrencilerden belirli bir yapının özelliklerini kapsayan bir dizi ilgili maddeyle beş dereceli bir ölçekte derecelendirmelerini isteyen bir Likert tekniği kullanır. Bu yanıtları öğeler arasında toplamak, her yapı için bir ölçek puanı oluşturur. Bu envanterde, her ana yapının (derin, yüzeysel ve stratejik), hala ana yaklaşımla ilgili olan, kavramsal olarak farklı yönleri (alt ölçekler) vardır. Envantere ait olan her madde, bir alt ölçeğe, o alt ölçek de bir yaklaşıma bağlanmıştır (Entwistle, Mccune, Tait, 2013).

Bu envanter eğitim araştırmalarında yoğun olarak kullanılmaktadır ve orta derecede sağlam psikometrik özelliklere sahip olduğu bilinmektedir (Chapman Watson, Adams, 2006).

Grasha-Reichmann Öğrenme Tipleri Modeli

Grasha ve Reichmann öğrenme tiplerini toplumsal ve duyuşsal öğrenme tercihleriyle açıklamıştır. Öğrenmenin akademik bir bağlamda gerçekleştiği noktasından

hareket eder. Öğrencilerin çeşitli sınıf düzenlemelerinde öğretmenleri, arkadaşları ve ortamlarla olan etkileşim biçimlerini temel alır.

Ölçme aracı altı boyutta yaklaşık doksan madde içermektedir. Bu araç çeşitli eğitsel değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri yoklar. Her biri iki uçlu, üç kategori elde edilmektedir. Bu altı kategorinin özellikleri özetle şu şekildedir (Şimşek, 2006, s. 109):

Çekingenler, eğitim ortamlarında pasif durumdadırlar. Genelde sorumluluk almaktan kaçınırlar. İçeriğe ve derse katılıma önem vermeyip genel bir isteksizlik halleri vardır.

Katılımcılar, etkinlik ve tartışmalarda çok aktiftirler. Öğretmenlerin beklentilerini bilir ve bu beklentileri karşılamak için çalışırlar. Yapabildikleri kadarını başarmak isterler.

Yarışmacılar, ödül alma beklentisi içinde kendi yaşitlarından daha başarılı olmak için çaba sarfederler. Genel olarak kazanmaları gereken ölçütlerden çok akranlarından daha yüksek puanlar almak derindedirler.

Kubaşıklar, öğretmenleri ve yaşitlarıyla işbirliği içinde öğrenmeyi isterler. Küçük gruplar halinde ve grup arkadaşlarıyla birlikte başarılarını en iyi düzeye çıkarmak için çalışırlar.

Bağımsızlar, bireysel ve kendi hızlarına uygun olarak çalışmak isterler. Birlikte veya grup olarak çalışmaktan kaçınırlar. Kendilerini içinde buldukları ortamdan soyutlarlar.

Bağımlılar, çalışmalarında bir kılavuz veya izleyebilecekleri yönergelere ihtiyaç duyarlar. Ne yapacaklarının biri tarafından açık bir şekilde açıklanmasına ihtiyaç duyarlar.

Schmeck Öğrenme Süreçleri Modeli

Schmeck ve meslektaşları bu modeli 1977'de geliştirmişlerdir. Model öğrenme aşamasında öğrenme çıktısını etkileyen düşüncelerin niteliği üzerine geliştirilmiştir. Schmeck model biliş süreçlerini, çalışma metotlarını ve hatırlama yeteneğini vurgular (Bedir, 2007). Daha çok bilgiyi işleme sürecine odaklanır (Cassidy, 2004; akt. Bedir, 2007). Bu modelde dört temel unsur vardır. Bunlar (Riding ve Rayner, 1997; akt. Bedir, 2007)

- Analiz-sentez yapma,
- Ayrıntılı bir süreç,
- Gerçeği saklama

- Çalışma metotlarıdır .

Bu model yukarıda sayılan dört unsurun kullanıldığı 62 maddelik öz-raporlama envanteriyle ölçülür.

Kolb Öğrenme Tipleri Modeli

Yaşantısal Öğrenme: Öğrenme tipi teriminin, öğrenme terminolojisine, Kolb'un "Yaşantısal Öğrenme Kuramı" nın bir uzantısı olarak girdiği söylenebilir. Kolb'a göre bireyler kendi yaşantı ve tecrübelerinden öğrenip bu öğrenmenin sonuçlarını güvenli bir şekilde değerlendirilebilir. Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip ederek yaşantısal öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular. Kolb, yaşantısal öğrenmenin temelini oluştururken Pragmatizmin felsefik bakışından, John Dewey, Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışından, Kurt Lewin ve rasyonalist bakıştan Fransız gelişim psikoloğu Jean Piaget'den etkilenmiştir (Peker, 2003).

Yapılan birçok araştırma, bireylerin farklı tiplerde öğrendiğini ortaya çıkarmıştır. Kolb'un öğrenme modelinde bireylerin öğrenme tipleri bir döngü şeklindedir. Bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığı "Öğrenme Tipi Envanteri" ile belirlenir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993). Kolb'a göre yeni bilgi, beceriler veya tutumların gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu yaşantısal öğrenmenin dört biçimi içinde yer almasıdır. Öğrenciler aktif olabilmek için dört farklı yeteneğe ihtiyaç duyarlar. Bunlar (Peker, 2003);

- Somut yaşantı yetenekleri,
- Yansıtıcı gözlem yetenekleri,
- Soyut kavramsallaştırma yetenekleri
- Aktif yaşantı yetenekleridir.

Kolb, geliştirdiği yaşantıya dayalı öğrenme kuramında dört öğrenme tipi tanımlanmıştır. Bu öğrenme tipleri karşılıklı iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutların diyalektik özelliğinden dolayı iki öğrenme tipi karşıt olacak şekilde farklı öğrenme özellikleri içermektedir (Özen, 2011).



Şekil 1. Kolb Öğrenme Tipi
(Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

Peker (2003), şekil 1’de belirtilen dört öğrenme tipini şu şekilde açıklamaktadır.

Değiştiren Öğrenme Tipi: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri baskın olanlar değiştiren öğrenme tipine sahiplerdir. Değiştirenlerin en önemli özellikleri, düşünme yeteneklerinin olmasının yanında anlam ve değerlerin de farkında olmalarıdır. Bu bireylerin temel yeteneği, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu öğrenme tipinde eylemden ziyade daha çok gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Bu bireyler, öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar, fakat genelde bir eylemde bulunmazlar. Düşüncelerini biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar. Bu öğrenme tipine değiştiren denmesinin nedeni, bu tipe sahip bireylerin, bir beyin fırtınası gibi alternatif fikirleri meydana getirmesinin istendiği durumlarda daha iyi performans göstermeleridir.

Özümseyen Öğrenme Tipi: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözleme sahip bireylerin baskın olduğu öğrenme tipi *özümseyen* öğrenme tipidir. Bu bireyler kavramsal modelleri oluşturma yetenekleri ile öne çıkar. Ayırıştırma öğrenme tipine sahip bireylerdeki gibi, soyut kavramlar ve fikirlere daha çok odaklanırken, sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar. Fikirleri daha az yargırlar. İzleyerek ve düşünerek öğrenirler ve kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması daha önemlidir.

Ayırıştırma Öğrenme Tipi: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskın olan bireylerdir. Ayırıştırma bireylerin özelliklerinden bazıları

problem çözmeye, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmadır. Bu öğrenme tipine ayarıştıran denmesinin nedeni, bu tipe sahip bireyler bir tek doğru cevap veya çözümin olduğu geleneksel (conventional) soru tiplerinde en iyi olmalarıdır. Bu öğrenme tipinde bilgi organize edilerek, özel problemler üzerine odaklanılabilir. Bu bireyler hislerini kontrol altına alınabilirler. Sosyal ve bireyler arası konulara nazaran problem çözmeye ve teknik konularda başarılıdırlar. Bireyler problemleri sistemli olarak plânlama yapıp çözerler ve yaparak öğrenirler.

Yerleştiren Öğrenme Tipi: Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskın olan bu bireylerin en önemli özellikleri, bir şeyler yapma, plânlama yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu öğrenme tipinde fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Bu öğrenme tipine yerleştiren denmesinin nedeni, bu tipe sahip bireyler, değişmelere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlar için en uygun olmalarıdır. Teori veya plânlama gerçeklere uymadığı durumlarda, yerleştiren tipe sahip bireyler büyük bir olasılıkla plân veya teoriyi terk ederler. Bu bireyler kendi analitik yeteneklerinden daha çok, bilgi için diğer insanlara son derece güvenirlere, sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Bu bireyler bazen sabırsız gibi görünürler fakat insanlarla kolay ilişki kurabilirler, Öğrenme durumunda değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar ve açık fikirlidirler. Y yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur.

Gregorc Öğrenme Tipi Modeli

Gregorc ileri sürdüğu kuramlarda ve yaptığı çalışmalarda beynin nasıl çalıştığı konusunda düzenli düşünce yollarının olduğunu belirtmektedir. Bu kuramlara göre insan zekâsının herkeste farklı olduğunu ve bu durumun kişisel niteliklerin belirlenmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Ekici, 2003, s. 40).

Bu öğrenme tipinde genel olarak insan zihninin bilgiyi en etkili biçimde alma ve açıklama yollarına sahip olduğunu ileri süren “kolaylaştırıcı yetenek” kuramı temel alınmaktadır. Buna göre kolaylaştırıcı yetenek algılama ve düzenleme olmak üzere iki türdür. Algılamanın *somutlaştırma* ve *soyutlama*, düzenlemenin ise *sıralı* ve *tesadüfi* olmak üzere iki tipi vardır (Şimşek, 2006, s. 106).

Gregorc (1987; akt. Açıkgöz, 2003, s. 58)'a göre her insanın dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir biçimde dizme yeteneği vardır. Kimi insanlar dünyayı başkalarından daha somut algılar, kimi insanlar da bilgileri daha doğrusal düzenler ya da bunların tersi de doğrudur.



Şekil 2. Gregorc Öğrenme Tipleri
(Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

Genel olarak belirtilen dört öğrenme tipine sahip bireylerin şu özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir (Ekici, 2002):

Somut Ardışık Öğrenme Tipi: Yapararak yaşayarak öğrenmeyi severler; bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler; yaptıkları çalışmalarda parçalardan çok bütün önem taşır. Öğrenmek için çok çaba ve zaman harcar, işlerini zamanında bitirmek isterler ve düzenlidirler. Duyu organları son derece gelişmiştir. Somut materyallere dokunmayı çok severler. Temiz düzenli ve kurallara uyarak çalışmayı tercih etmektedirler.

Soyut Ardışık Öğrenme Tipi: Öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili olarak zihinlerinde boş bir harita veya resim olarak kullanacakları bir çerçeve yapı oluştururlar. Daha sonra bir düzen içinde konu hakkında kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanlarını alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları çerçevenin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca varmaya çalışırlar. Bu kişilerin şifre çözme yetenekleri mükemmeldir. Onlar için bir şekil/sembol yüzlerce kelimedenden değerlidir. Kavram ve fikirlere önem verir, kavram ve fikirleri mantıksal olarak

düzenlerler. Öğrendiklerini kitaptan, otoritelerden ve tecrübeli kişilerden almayı tercih ederler.

Somut Dağılık Öğrenme Tipi: Bu öğrenme tipine sahip bireyler problem çözme konusunda üstündürler. Gerçek problemlerle ilgilenirler; araştırmacı bir kişilikleri vardır; sebepleri araştırmayı severler ve karşılına çıkan beklenmedik yeni durumlar ilgilerini çeker. Problem çözerken işlem basamaklarını sevmezler ve bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar. Çalışmaları bitene kadar müdahale edilmemesi gerekir. Bağımsız olarak veya küçük gruplarla çalışmaktan hoşlanırlar.

Soyut Dağılık Öğrenme Tipi: Olayları ve kavramları düzensiz karışık bir şekilde algırlar; onlar için öğrenilecek bilgilerde bir düzenin olmasına gerek yoktur. Bu yüzden birçok duyu organına hitap eden deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Kuralcılıktan hoşlanmaz ve bu sebeple elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler.

Bilgiye ulaşımın hemen hemen tüm fiziki ortamlardan sağlanabildiği günümüz dünyasında çağdaş bir öğretmen olmak kolay değildir. Öğrenciler artık hiç olmadıkları kadar daha olgun ve eskisinden daha altyapılı durumdadır. 21. Yüzyılla birlikte, bilgi internet sayesinde hazır bir şekilde mevcut ve öğretmenler artık öğrencilerden daha fazla bilen kişiler değildirlir. Bunun gibi teknolojik gelişmeler de iyi eğitim ve öğretim konusundaki bakış açılarını sürekli değiştiriyor. Okul ve üniversite yönetimleri yeni eğitim konseptleriyle ilgili olarak kurumlarında farklı bir profil yaratmak istiyor. Çoğu bilim dalları için, yeni eğitim metotları, yeni pedagoji programlarıyla birlikte geliştiriliyor. Bununla birlikte artık ebeveynler ve öğrenciler titiz eğitim müşterileri haline geldiler. Öğretmenlerden de tüm bu yeniliklere ayak uydurması ve onların öğretim modellerinde eğitimde meydana gelen yeniliklere yer açmaları beklenmektedir. Bunu yapmak için onların tüm mesleki kariyerleri boyunca kendi kendilerine öğrenmeyi sürdürmeye devam etmeleri gerekir (Vermunt ve Endedijk, 2011).

Öğrenen merkezli eğitim - öğretim ortamlarında, öğretmenlerin, tanı koyucu, girişken, öncü, aktivatör, denetleyen, reflektör ve öğrencilerin öğrenme yöntemlerini değerlendiren gibi rollere girmesi gerekir. Bunların dışında öğretmenler artık farklı

roller de üstlenebilir; örneğin eğitim geliştiricisi ya da e-öğrenme danışmanı olabilir (Vermunt ve Endedijk, 2011).

Görüldüğü üzere artık öğretmenlerin sürekli yenilikçi, inovatif ve sürekli öğrenmeye açık bireyler olmaları beklenmektedir. Bu artık bir tercihten öte bir gereklilik halini almıştır. Yaşam boyu öğrenen öğretmenler olmadıkça, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek pek de mümkün görünmemektedir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin öğrenme özellikleri ve tiplerini analiz eden sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme tiplerini analiz eden ve öğrenme tiplerini analiz ederken Vermunt öğrenme tipleri envanterini kullanan çalışmalardan bu araştırmaya yakın olanlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Vermunt J.D. ve Endedijk M.D. (2011) öğrencilerin, öğretmen ve tecrübeli öğretmenlerin öğrenme modelleri üzerine yapılan son araştırmaları, çoğunlukla da öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimsel yenilikler bağlamı üzerine yaptıkları çalışmalarında öğretmen öğrenimindeki modeller belirlemişler ve öğretmen öğreniminin problematik yönleri tartışmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin adapte oldukları öğrenme modellerinde farklılık gösterdiği, bu modellerin öğretmen öğrenimi kalitesi açısından ve eğitimsel değişikliklere ve yeniliklere uyum sağlama bağlamında farklılık gösterdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Perry ve Ball (2004) çalışmalarında öğretmenlerin alan özellikleri ile öğrenme tipleri, psikolojik tipleri ve çoklu zekâ arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 336 aday öğretmen ile yapılan çalışmada Kolb öğrenme tipleri envanteri, Myers-Briggs tip göstergesi ve yetişkinler için çoklu zekâ kontrol listesi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda farklı alan özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrenme ve psikolojik tipi ve çoklu zekâ tercihlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu farklılıkların oluşmasında cinsiyetin de etkisi vardır.

Reed (2000) tarafından yapılan çalışmada, Virginia'da ortaokullarda görev yapan teknoloji eğitimi öğretmenlerinin laboratuvar ortamları ile öğrenme tipleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma Virginia'da görev yapan teknoloji öğretmenlerinden rastgele seçilen 195 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılacak olan öğretmenlere posta yoluyla bir yönerge, Bernice McCarty 4MAT sistem öğrenme tipi envanteri, demografik anket, ücreti ödenmiş posta geri iade zarfı ve katılımcılara

zaman ayırıp geri gönderdiği için 1 dolar gönderilmiştir. Kullanılabilir ölçeklerin çoğunluğunun sahibi erkektir. Katılımcıların %60'ı modüler laboratuarlarda %40'ı ise geleneksel laboratuarlarda öğretim yapmaktadırlar. Çalışmanın sonucunda katılımcıların imgesel, analitik, sağduyulu ve dinamik öğrenme tiplerinden büyük çoğunluğunun (% 69,2) sağduyulu öğrenme tipine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca geleneksel laboratuarda öğretim yapanlarla modüler laboratuarlarda öğretim yapanların öğrenme tipleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bilgin ve Bahar (2008) tarafından yapılan” Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme tiplerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğretme tipleri ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin; i) uzman, yol gösterici ve temsilci öğretme tiplerinin otoriter ve kişisel model öğretme tiplerinden daha baskın olduğunu, ii) işbirlikli ve rekabetçi öğrenme tiplerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme tiplerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretme tipleri ile öğrenme tipleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretme tipleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ebeling (2001; akt: Gürsoy, 2008) tarafından yapılan tüm öğrenme tiplerinde öğretim konulu çalışmada öğretmenlere farklı öğrenme tiplerine göre öğretim yapmak için dersi planlarken uygulayabilecekleri basamaklar önerilmektedir. Öğretmenin öğrenme tipi onun aynı zamanda öğretme tipini de oluşturmaktadır. Çünkü insanlar nasıl öğrenirlerse öyle öğretirler. Öğretmenler ne kadar güzel bir ders planlarlar ve ne kadar güzel bir şekilde konuyu anlatırlarsa anlatsınlar bazı öğrencilerin konuyu anlamazlar çünkü sınıfta tüm bireyler birbirinden farklıdır. Ancak eğitim toplu bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Burada öğretmene düşen görev sınıfta konuyu alamayacaklarını düşündükleri öğrencilere göre dersi planlamada bazı düzenlemeler yapmalarıdır. Bu düzenlemelerde bazı basamaklar söz konusudur. Bu basamakların hepsinin belli bir düzen ve sırayla kullanılması gerekmemektedir. Ancak sınıfı düşünerek öğretmen düzenlemelerini kendisi yapmaktadır. Çalışma sonunda otorite merkezi olarak düzenlemeler öğretmene kalmıştır” şeklinde öneriler getirilmektedir.

Bulut ve Kaf Hasırcı (2012) “Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Stillerine Etkisi “isimli çalışmasını öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde

öğretimi düzenlerken öğrenme tipleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığının gözlemlenmesi ve bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapmıştır. İlkokul 4. ve 5. sınıflarıyla yapılan çalışmada Kolb öğrenme stili envanteri 89 sınıf öğretmenine öğretmenlerin öğrenme tiplerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 75.27) öğrenme tipi ayırıştırıcı ve özümseyen olarak çıkmıştır. Bu bulgular sonucunda yapılan görüşmelerde öğrenme tipi ayırıştırıcı olarak çıkan öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederken, özümseyen olarak çıkan öğretmenler ise görsel öğrenme stilini tercih etmiştir.

Bedir (2007) tarafından yapılan “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Öğrenme Stilleri Profillerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin öğrenme tiplerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada kullanılan “öğrenme stilleri testi” araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Çalışma Tokat şehir merkezinde bulunan ilköğretim okullarından seçilen 4. ve 5. sınıf (2. devre) öğrencileri, ilköğretim öğretmenleri ve öğrenci velileri ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda, öğretmenlerin ve velilerin en yüksek puanı dokunma belleğinden aldıkları belirlenmiştir. 2. sırada görme belleği, 3. sırada okuma belleği ve 4. sırada işitme belleği yer almıştır. Araştırmaya katılan deneklerin daha çok dokunsal ve görsel öğrenme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin öğrenme tipleri arasında sayısal değerler açısından farklılık olmasına rağmen görme, işitme ve dokunma bellekleri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuma belleğinde gruplar arasında bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Başbüyük, (2004) tarafından yapılan “Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy Modeli” adlı çalışmada Matematik öğretmenlerinin öğrenme tiplerini belirlemek amaçlanmıştır. Genel tarama yönteminin uygulandığı çalışma; Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan, aynı yıl veya bir sonraki yılda mezun olabilecek 187 matematik öğretmeni adayına Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan Kolb öğrenme tipi envanteri uygulanarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yarısından fazlasının ikinci tip öğrenen, üçte birine yakınının üçüncü tip öğrenen ve çok az bir kısmının birinci tip ve dördüncü tip öğrenen olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2007) tarafından yapılan çalışmada Tokat ilinde ve ilçelerinde ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmen, ilköğretim müfettişinin öğrenme tiplerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada veriler Kolb'un "öğrenme tipleri envanteri" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonunda eğitim çalışanlarının öğrenme tipi "yerleştiren" ve "ayrıştıran" olarak bulunmuştur. Ayrıca öğrenme yolları da "yaparak öğrenme" çıkmıştır.

Yıldırım ve Aslan (2008) tarafından yapılan "İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerine İlişkin Bir Araştırma (Tokat ili örneği)." adlı çalışmada yetişkinlerin öğrenme tipleri ile yeterlik düzeylerini belirlemek ve öğrenme tipleri ile yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "ilköğretim okul müdürleri yeterlik anketi" ve "Kolb öğrenme tipleri envanteri" kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, okul müdürleri en çok uyum sağlayıcı ve dönüştürücü, en az ise özümleyici ve ayırt edici öğrenme tiplerine sahip oldukları ve araştırmaya katılan ilköğretim okul müdürlerinin yeterlik düzeyleriyle sahip oldukları öğrenme tipleri arasında anlamlı bir fark bulunamadığı belirlenmiştir.

McCarthy (1987; akt. Günaydın, 2011)' nin çalışması bu alanda en çok bilinen çalışmalardan bir tanesidir. McCarthy çalışmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin hangi öğrenme tipine sahip olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcılara Kolb öğrenme tipleri envanteri ile McCarthy'nin yarıküre mod göstergesi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerin %31,1'inin özümseyen, %28,5'inin yerleştiren, %23'ünün değiştiren ve %17,4'ünün ayrıştıran öğrenme tipine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Reynold ve Gerstein (1992; akt. Gürsoy, 2008) tarafından öğrenme tipleri karakteristikleri üzerine tanıtıcı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma ilköğretim ikinci kademe ve üniversiteli öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler ile yürütülmüştür. Çalışmada öğrenme tipleri özelliklerini çok boyutlu olarak açıklayan kavramsal tablolar hazırlanmıştır. Bu tablolarda genellikle Price, Dunn ve Dunn (1982) sınıflamasından yararlanmıştır. Çalışmadaki ilk amaç Kolb (1985) deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme stratejileri geliştirmek olmuştur. Daha sonra Kolb'un öğrenme tiplerinin özelliklerini incelemiştir ve bu tiplere göre hangi stratejilerin uygun olacağı araştırılmıştır. Araştırmacılar kavramsal tercihlerinde kendini değerlendirme ölçeği ile

bireylerin görsel, işitsel veya kinestetik olarak algısal sınıflamalarını yapmıştır. İkinci olarak Kolb öğrenme tipleri envanterini kullanarak bireylerin öğrenme tiplerini belirlemiştir. Burada bireylerin kendi öğrenme tipleri hakkında bilgi edinmesi sağlanmıştır.

Lawrence ve Veronica (1997; akt. Gürsoy, 2008) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme tipi tercihleri üzerine, Honey ve Mumford (1986) tarafından geliştirilen öğrenme tipi envanteri kullanılarak bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada 353 ortaöğretim öğretmeni ve yöneticisi 3 yıl içerisinde incelenmiştir (1989–1992). Bu evrenden 47 kişilik bir örneklem tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet ile öğrenme tipleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yöneticilerle öğretmenlerin öğrenme tipleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşları bazında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Wallace (1995; akt. Şimşek, 2007) tarafından yapılan, “Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme Tiplerindeki Farklılıklar” adlı çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme tiplerinin birbirinden farklı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin öğrenme tiplerinin birbirinden farklı olduğu ve öğrencilerin özellikle görsel tercihlerde bulunduğu, öğretmenlerinse işitsel tercihlerde bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerden daha dokunsal ve öğrenciler de öğretmenlerden daha kinestetik bulunmuştur.

Elfant (2002; akt. Kanadlı, 2008) öğrencilerin öğrenme tipleri ile akademik başarıları ve öğretmenlerin öğrenme tipleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme tiplerini belirlemek amacıyla Kolb’un öğrenme tipleri envanterini kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için üniversiteye yeni giren 128 kişilik bir öğrencisi grubu iki yarıyıl boyunca iki kursa tabi tutulmuştur. Öğrenciler, ilk yarıyıl Sosyal Bilimler üzerine, ikinci yarıyıl Doğal Bilimler ve Matematik üzerine kurs görmüşler ve bu kurslardan sınava girmişlerdir tabi tutulmuşlardır. Bu sınavlardan elde ettikleri puanlar akademik başarı derecesi olarak belirlenmiştir. Her kurs 8 kişilik bir öğretmen gurubu tarafından verilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme tipleri ile Sosyal Bilimler kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken Doğal Bilimler ve Matematik kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu iki kursu veren

öğretmenlerin öğrenme tipleri ile öğrencilerin öğrenme tipleri arasında uyumluluk bulunamamıştır.

Dunn (1982; akt: Gencel, 2006), öğretmenler ile okul yöneticilerinin öğrenme tipleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmada, 747 kişiden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmıştır. Çalışma grubunda 407 ilköğretim öğretmeni, 66 ilköğretim yöneticisi, 182 ortaöğretim öğretmeni, 21 ortaöğretim okulu yöneticisi ve 71 yüksek öğretim kurumunda görevli eğitimciler yer almıştır. Çalışma sonucunda genel olarak eğitimcilerin soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yollarını benimsedikleri (ayırıştırma öğrenme tipi), öğretmenler ile okul yöneticilerinin sahip oldukları öğrenme tipleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonucun, eğitimcilerin çok sayıda benzer deneyimler yaşamış olmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Erginer (2012) tarafından, öğretmen adaylarının öğrenme özelliklerini ortaya çıkarmak için yapılan çalışmada Vermunt öğrenme tipi envanterinin adaptasyon çalışmaları yapılmıştır. Adaptasyon çalışmaları sırasında envanterin, Türkçe'ye çevirisi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizlerde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklar bulunmuş ve öğrencilerin öğrenme özellikleri ortaya çıkarılmıştır.

Vakefield (1995; akt. Şimşek, 2007) tarafından yapılan, "İlköğretim Öğretmenleri, Müdürleri Ve Erken Çocuk Eğitimi Eğitimcilerinin Öğrenme Tipleri" adlı çalışmada, öğretmen eğitimcileri ve ilköğretim eğitimcileri arasında farklara rastlanmış, fakat bu farklar manidar bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretim deneyimleri ile öğrenme tipleri arasındaki ilişki ise manidar bulunmuştur.

Galowich (1999; akt: Karakış, 2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrenme tipleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Kaliforniya' da bulunan beş ortaokuldan toplam 54 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, teknoloji tutum envanteri, araştırmacı tarafından hazırlanan (1998) genel teknoloji kullanma envanteri ve Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan öğrenme tipleri envanteri ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda; 20 öğretmenin yerleştiren, 10 öğretmenin ayırıştırıcı, 12 öğretmenin değiştiren ve 12 öğretmenin özümseyen öğrenme tipine sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada ayrıca; öğretmenlerin öğrenme tipleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Cafferty (1980; akt. Bolat, 2007), 1689 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada öğrenci ve öğretmenin benzer öğrenme tipinde eşleştirilmelerinin öğrenci başarısını arttıran bir etken olduğunu bulmuştur.

Donche, Coertjens ve Van Petegem (2010), Öğretmen adaylarının öğrenme kalıplarını inceleyen kesitsel ve boylamsal çalışmalarında, kesitsel çalışmaya 646 birinci sınıf, 350 üçüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Boylamsal çalışmaya ise 350 3. Sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlar yıllar geçtikçe anlam yönelimli öğrenme tipine sahip öğretmen sayısı artmakta iken yönelimsiz öğrenme tipinin azaldığını göstermiştir. Katılımcıların ilk yıllarında daha yönelimsiz olarak öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Araştırma sonucunda öğrenme kalıplarının gelişiminin, göreceli ve öğretmen eğitimi programının ilk yılında öğrencilerin hâkim olduğu öğrenme kalıplarına bağlı olduğu bulunmuştur. Genel olarak, üçüncü sınıf öğrencilerinin, yükseköğretimde eski araştırmalara paralel olarak bir dereceye kadar daha anlam yönelimli veya derinlemesine öğrenen özelliklerini daha fazla sergiledikleri görülmektedir.

Martínez-Fernández ve Vermunt (2015), İspanya ve üç Latin Amerika ülkesinden (Kolombiya, Meksika ve Venezuela) yüksek öğrenim öğrencilerinin öğrenme kalıplarını analiz etmeyi ve karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarında Vermunt'un Öğrenme Tipleri Envanterini İspanyolcaya çevirmiş ve test etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları, öğretmen eğitimi programına kayıtlı 456 mezundan oluşmuştur. Veriler güvenilirlik ve faktör analizi, varyans analizi ve yapısal eşitlik modellenmesi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar farklı ülkelere gelen öğrenciler arasında ortalama skorlarında ve faktör yapılarında anlamlı farklılıklar göstermiştir. Akademik performans, öğrenme modelleri hakkındaki bazı alt ölçekler tarafından önemli ölçüde açıklanmıştır. Sonuçlar, Latin-Amerikalı ve İspanyol öğrenciler ile batılı ve asyalı öğrenciler arasındaki farklılıklara odaklanarak kültürlerarası bir çerçevede yorumlanmıştır.

Rocha ve Ventura (2011) yaptıkları çalışmada Portekiz’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin akademik çalışma yılı, cinsiyet, yaş ve bilimsel alan ile öğrenme tipleri arasında ilişkiyi Vermunt öğrenme tipi envanteri kullanılarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler yaşları 17 ile 25 arasında değişen 370 yükseköğrenim öğrencisiyle Vermunt öğrenme tipi envanterinin 100 maddelik versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda yaş, cinsiyet, bilimsel alan, akademik yıl ile öğrenme tipleri arasında ilişki bulunmuştur.

Boyle, Duffy ve Dunleavy (2003) tarafından yapılan çalışmanın amacı bir İngiliz üniversitesindeki öğrencilerin Vermunt entegre modelinin genellenebilirliğini test etmek ve farklı öğrenme tiplerinin farklı akademik sonuçlar ile ilişkili olup olmadığını belirlemektir. Çalışma 273 üniversite öğrencisine Vermunt’ un öğrenme tipi envanteri kullanılmıştır. Vermunt’un modelini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Öğrenme tipi ile akademik sonuçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. İnceleme sonucunda alınan örneklem için Vermunt modelin uygun olduğu belirlenmiştir. Yönelimsiz öğrenme tipi ile akademik performans arasında düşük negatif ilişki, anlam yönelimli öğrenme tipiyle akademik performans arasında ise düşük pozitif ilişki bulunmuştur. Çalışma sonucunda her ne kadar Vermunt öğrenme tipi envanteri öğrenme tiplerini belirlese de farklı öğrenme ortamları öğrenme tiplerini yüksek oranda etkileyeceği belirtilmiştir.

Vazquez (2009), Arjantin teknik üniversitesinde, mühendislik birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada Vermunt öğrenme tipleri envanterini kullanmıştır. Öğrenciler, yaşa göre öğrenme tarzı farklılıkları ile ortaya çıkmış, yaşlara ve cinsiyetlere göre anlamlı farklar bulunmuştur. Taklit yönelimli öğrenme tipinde çeşitli farklılıklar bulunmuştur.

Petruú-Vancea, (2009) araştırmasında Biyoloji alanında ve Biyoloji-Kimya çift anadalında öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme tipleri, stratejileri, motivasyonları, yönelimleri ve öğrenmeye ilişkin görüşler arasındaki ilişkiyi, karşılaştırmalı olarak öğrenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada Vermunt ve Rijswijk (1998) tarafından tasarlanan öğrenme tipi envanterinin 2007’de Trif tarafından uyarlanan bir versiyonu toplam 77 öğrenciye uygulamışlardır. Biyoloji uzmanlık öğrencileri (Bologna sürecine dahil olanlar) büyük ölçüde anlam yönelimli ve Biyoloji-Kimya çift anadal yapanlar (eski sistemin son nesli) uygulama yönelimli öğrenme tipine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Busato ve diğ erleri (1998), üniversite öğrencilerinin okulda buldukları yıla göre öğrenme tiplerini ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalıştıkları kesitsel ve boylamsal çalışmalarında anlamlı farklar bulmuşlardır. Kesitsel çalışmalarında son yıllarda anlam ve uygulama yönelimli öğrenme tiplerini yüksek bulamamalarına rağmen, ilk yıllarda öğrencilerin öğrenme tiplerini taklit yönelimli ve yönelimsiz bulmuşlardır. Uzamsal çalışmalarında ise yıllar geçtikçe anlam ve uygulama yönelimli öğrenme tiplerinin skorları artış gösterirken buna bağlı olarak yönelimsiz ve taklit yönelimli öğrenme tiplerinin skorları azalmıştır.

De Lima ve diğ erleri (2006) Arjanin Buenos Aires kentinde Kardiyoloji bölümündeki stajyer öğrencilerle yaptıkları araştırmada Vermunt öğrenme tipleri envanterini kullanmışlar ve öğrenme tiplerinde cinsiyetler bakımından anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Lloyd S.H. (2007) Amerika Birleşik Devletleri Kansas Eyalet Üniversitesinde görev yapan stajyer anestezi öğrencileriyle yaptığı öğrenme tipleri çalışmasında, anlam yönelimli öğrenme tipi skorlarının erkeklerde kadınlara göre daha fazla çıktığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca uygulama yönelimli öğrenme tipinin diğ er öğrenme tiplerinden daha sonra ortaya çıktığını ve özelliklerinin yetişkin öğrenenlerle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak uygulama yönelimli öğrenme tipi, asistanlarda, hem profesyonel olarak hem de yaşa bağlı olarak tüm öğrenme tipleri içinde en baskın öğrenme tipi olarak çıkmıştır. Etnik kimlik ve yaş farklılıklarına göre öğrenme tiplerinde anlamlı bir fark bulamamıştır.

Cools, E. ve Eaves, M. (2009) İngiltere'deki Taylandlı öğrencilerin, İngiltere ve Tayland'daki yerel öğrencilere göre öğrenme tipleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrenme tipleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. İngiltere'deki Taylandlı öğrenciler için anlamlı öğrenme boyutu puanları, Avrupa'daki öğrenci örneklerinden düşük, ancak Tayland'daki öğrencilerden daha yüksektir. İngiltere'deki İngiliz öğrenciler daha anlam ve uygulama yönelimli, Taylandlı öğrenciler ise daha yönelimsiz öğrenme tipine sahiptir.

Ajisuksmo C.R.P. ve Vermunt J.D. (1999)'nin beraber yaptıkları çalışma, öğrenme tiplerini ve Endonezya'daki üniversite öğrencilerinin kültürlerarası bakış açısıyla öğrenmelerinin kendini düzenlemesini konu almıştır. Öğrenme tipleri envanteri

Endonezyaca'ya çevrilmiştir. Sonuçlar, bazı öğrenme yönelimi bileşenleri dışında, çoğu bileşende kabul edilebilir iç tutarlılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrenme tipi değişkenleri arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmuştur. İki grup arasındaki öğrenme stratejisi kullanımında da farklılıklar bulunmuştur.

Levinsohn (2007; akt. Tektaş, 2010) Yeni Zelanda'da elektrik ve elektronik pazarlama okuyan Çinli ve Avrupalı öğrencilerin üzerinde iki ayrı kültüre ait insanların öğrenme tipleri ve öğrenmeye yaklaşımları karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Vermunt (1994)'un öğrenme tipleri envanterini kullanmıştır. Envanter sonuçlarına göre, Çinli ve Avrupalı öğrencilerin çalışma yöntemleri ve çalışmaya yaklaşımları önemli birkaç farklılık dışında benzer bulunmuştur. Çinli öğrenciler daha çok sonuç odaklı bazen de öğrenimleri ile ilgili daha kararsız yaklaşımlar içinde olmuşlardır. Buna karşı Yeni Zelandalı öğrenciler ise konuya daha çok meslek odaklı yaklaşmışlardır. Yeni Zelandalı öğrenciler “bu bölümü bitirince ben ne iş yapacağım?” diye düşünürken, Çinli öğrenciler “bu konudan sınavda çıkacak mı?” ve “notumu yükseltmek için bu dersi tekrar almalı mıyım?” gibi sorular sormuşlardır. Bu çalışmada daha önceden düşünülenin aksine bu iki öğrenci grubu arasında daha az farklılık olduğunu ortaya çıkartılmıştır. Bunun nedenleri olarak ise, küreselleşme, iletişim ve Honk Kong gibi Çin ve İngiliz kültürlerinin kaynaştığı yerlerde kültürlerin birlikte ortaya koyduğu eğitsel araştırmaların olabileceği belirtilmiştir.

Oluk ve Can, (2007) tarafından yapılan “Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması” adlı çalışmada; Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğrenme tiplerini belirlemek, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini öğrenme tiplerine göre düzenlemeleri için bu sonuçları öğretim elemanlarına bildirmek ve farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme tiplerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. Sınıfta okumakta olan 710 öğrenciyle yapılan çalışmada Sean Whiteley (2004) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmen adayları en çok sözel, Fen Bilgisi öğretmen adayları en çok mantıksal, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ise en çok sosyal öğrenme tipini kullanmaktadırlar. Sınıf öğretmeni adaylarının ise farklı alanlardaki dağılımları birbirine yakın bulunmuştur.

Foster (2006) tarafından yapılan “Oklahoma Kuzey Doğu Eyalet Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Stil Tercihleri” adlı çalışmada,

“yetişkin eğitimi felsefesi envanteri”, “yetişkin öğrenme prensipleri ölçeği” ve “yetişkinlerde öğrenme stratejilerini değerlendirme” ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmaya 96 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda, özel eğitim branşında, toplam puanlar esas alındığında, öğretmen merkezli öğretme tipinin kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri konusunda, özel eğitim alanında insanların başkaları ile öğrenmeyi tercih etmeye yöneldikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

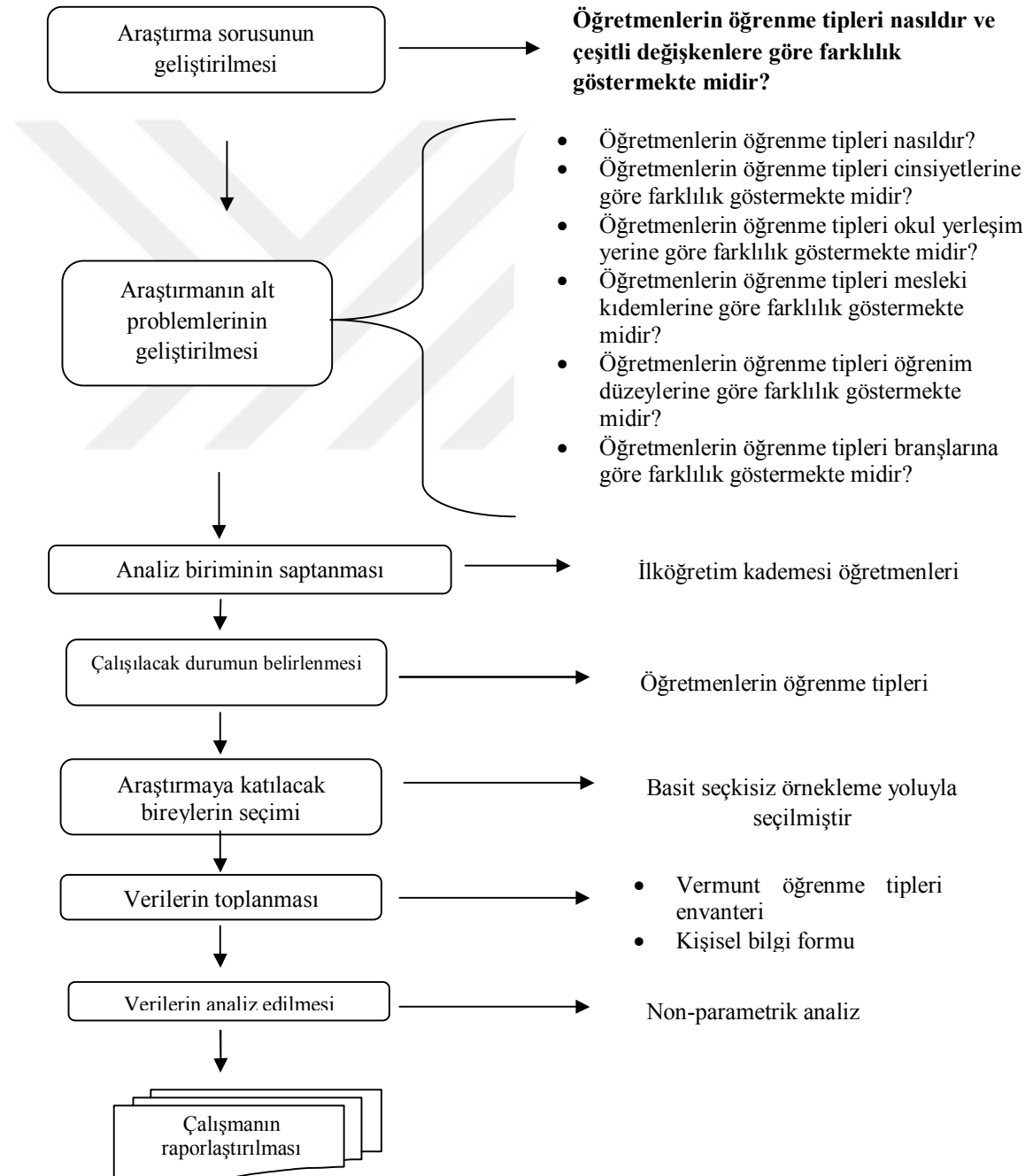


BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseninin aşamaları, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseninin Aşamaları



Şekil 3. Araştırma deseninin aşamaları

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğrenme tiplerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma “İlişkisel Tarama” modeline göre desenlenmiştir. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da o evrenden alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarına “Genel Tarama” çalışmaları denir. Genel tarama modellerinden “İki ve daha çok sayıda değişkenin arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ise “İlişkisel Tarama” modeli denir (Karasar, 2005: s.79).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Tokat ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma için evren, sorulara cevap aramak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan geniş gruptur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen, Tokat il merkezi, ilçeleri, kasaba ve köy okullarında İlköğretim kademesinde görev yapan 794 öğretmen oluşturmaktadır. Çıngı (1994)’ya göre basit seçkisiz örnekleme her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığının verilerek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Geneli temsil eden bir örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Ölçme Araçları

Araştırma kapsamında ilköğretim kademesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrenme özellikleri ve tiplerini belirlemek için, Erginer (2012) tarafından adaptasyon çalışması yapılan “Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan İlköğretim kademesi (ilkokul-ortaokul) öğretmenlerinin cinsiyeti, okul yerleşim yeri, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi, branşı, gibi kişisel

bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 5 soruluk kişisel bilgi formu kullanılan envanter ile birlikte araştırmaya katılan öğretmenlere sunulmuştur

Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri

Araştırmada Vermunt (1994) tarafından yükseköğrenim öğrencileri için geliştirilen ve Erginer (2012) tarafından adaptasyon çalışması yapılan, Vermunt öğrenme tipleri envanteri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak envanterin Türkiye’de de uygulanabilmesine yönelik izin e-posta yoluyla alınmıştır (Ek. 1).

Yükseköğrenim düzeyi öğrenciler ve öğretmenlerin öğrenme özelliklerini ortaya çıkarmak için kullanılmak üzere geliştirilen Vermunt Öğrenme Tipi Envanteri, çalışma aktiviteleri, sebepleri ve tutumlarına dair toplam 120 ifadeden oluşmaktadır. Envanter, A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. A bölümü çalışma aktivitelerini kapsayan 55 ifade, B bölümü ise çalışma üzerine görüşler ve çalışma motivasyonlarını kapsayan 65 ifadeden oluşmaktadır.

5’li likert tipi bir ölçek olan envanter doldurulurken öğrencilerden ifadeler hakkındaki görüşlerini 1’den 5’e kadar numaralandırılmış bölümlerden birini işaretleyerek belirlemeleri istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Uygulama aşamasına geçmeden önce, veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacıyla Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli izin alınmıştır (Ek 4). Araştırma için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Erginer (2012) tarafından adaptasyon çalışması yapılan “Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri” olmak üzere 2 bölümden oluşan veri toplama aracı (Ek 2 ve Ek 3) ile 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar dönemi, Tokat merkez ve ilçelerinde bulunan M.E.B’e bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan İlköğretim kademesi öğretmenlerine uygulanmıştır.

İlk etapta 1350 adet çoğaltılıp öğretmenlere dağıtılan ölçme aracının 856 tanesi geri dönmüştür. Geri dönüşü yapılan envanterlerin ise 62 tanesi eksik ve ya yanlış doldurulmuş ve değerlendirmeden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 794 adet envanter ile çalışma gerçeğleştirilmiştir.

Tablo 6’ da “ Kişisel Bilgi Formu” na verilen cevaplar sonucunda ortaya çıkan, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kişisel Özellikler	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	319	40.2
Erkek	475	59.8
Çalışma Süresi		
1-5 yıl	245	30.8
6-10 yıl	234	29.5
11-15 yıl	109	13.7
16-20 yıl	69	8.7
21-25 yıl	30	3.8
26 ve üstü	107	13.5
Öğrenim durumu		
Eğitim Enstitüsü	43	5.4
Önlisans-Öğretmen Okulu	45	5.7
Lisans	687	86.5
Lisansüstü	19	2.4
Okul Yerleşim Yeri		
Şehir Merkezi	474	59.7
Köy/Kasaba	320	40.3
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	408	51.4
Diğer Branşlar	386	48.6

Verilerin Çözümlemesi

Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri’nin puanlandırılması araştırmaya katılanların her bir maddeye/soruya verdikleri puanların bölümler için toplanması ile olur. Bunun dışında herhangi bir puanlama yöntemi kullanılmaz. Elde edilen veriler sonucunda istatistikî çeşitli yöntem ve programlarla gerekli değerlendirmeler yapılır (Tektaş, 2010). Öğretmenlerin öğrenme tiplerinin incelendiği bu araştırmada verilerin çözümlenmesi altı temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmuştur:

- Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından öğretmenlere uygulanan veri toplama aracı 5’li likert sistemiyle puanlandırılmıştır.
- Öğretmenlerinin öğrenme tiplerinin genel düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerinin öğrenme tiplerini öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 7’de, uygulanan ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Faktörler	n	p
1-İlişkilendirme ve Yapılandırma	794	0.00
2-Eleştirel İşleme	794	0.00
3-Ezberleme ve Gözden Geçirme	794	0.00
4-Analiz	794	0.00
5-Somut İşleme	794	0.00
6-Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	794	0.00
7-Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	794	0.00
8-Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	794	0.00
9-Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	794	0.00
10-Düzenleme Yoksunluğu	794	0.00
11-Kişisel İlgi	794	0.00
12-Diploma Güdümlülüğü	794	0.00
13-Özdeğerlendirme Yönelimi	794	0.00
14-Meslekî Yönelim	794	0.00
15-Belirsizlik	794	0.00
16-Bilginin Yapılandırılması	794	0.00
17-Bilginin Alınması	794	0.00
18-Bilginin Kullanılması	794	0.00
19-Teşvik Edici Eğitim	794	0.00
20-İşbirliği	794	0.00

Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımların normal olmadığı saptanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda;

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenme tiplerinin; cinsiyet, görev yaptıkları okulun yerleşim yeri ve branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MannWhitney-U testi;
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğrenme tiplerinin; mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal

Wallis-H testi;

- Kruskal Wallis-H testi sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmektedir. Araştırma verilerinin analizinde kullanılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinde elde edilen sonuçlar tablolara yansıtılmıştır. Vermunt modelde, öğrenme özelliklerini ortaya çıkarmak için , “İşleme stratejileri, Düzenleme stratejileri, Öğrenme Yönelimleri ve Öğrenmenin Zihinsel Modelleri’ bileşenleri ve bu bileşenlerin her birine ait olan beş alt bileşeni kullanmıştır. Öğrenme özelliklerini belirlemek için kullanılan Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri’ndeki her bir madde bu alt bileşenlerle ilişkilendirilmiş ve alınan skorlar doğrultusunda öğrenme özellikleri belirlenmiştir. Vermunt alınan bu skorların sonuçlarına göre tanımlanan dört öğrenme tipi belirlenmiştir. Bunlar “*Anlam Yönelimli*”, “*Uygulama Yönelimli*”, “*Taklit Yönelimli*” ve “*Yönelimsiz*” öğrenme tipleridir. Araştırma sonucunda alınan skorların baskın olarak hangi öğrenme tipine ait olduğu belirlenerek, öğretmenlerin baskın olarak kullandığı öğrenme tipi ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İşleme Stratejileri	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. İlişkilendirme ve Yapılandırma	794	3,64	0,70
2. Eleştirel İşleme	794	3.27	0,78
3. Ezberleme ve Gözden Geçirme	794	3.36	0.64
4. Analiz	794	3.47	0.69
5. Somut İşleme	794	3.70	0.72

Öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” incelendiği zaman *Somut İşleme* en baskın faktörken, *Eleştirel İşleme* en az görülen faktördür. Yukarıdaki tabloya göre işleme stratejisi bileşenlerine göre araştırmadaki tüm öğretmenler baskın olarak “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir.

Tablo 9’da öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Düzenleme Stratejileri	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	794	3.61	0.71
2. Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	794	3.65	0.78
3. Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	794	3.06	0.68
4. Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	794	3.40	0.66
5. Düzenleme Yoksunluğu	794	2.83	0.69

Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” incelendiği zaman *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi* en baskın faktörken, *Düzenleme Yoksunluğu* en az görülen faktördür. Yukarıdaki tabloya göre “Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın olarak görülen öğrenme tipi “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipidir.

Tablo 10’da öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Yönelimleri	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1-Kişisel İlgi	794	3.74	0.69
2-Diploma Güdüllülüğü	794	3.33	0.67
3-Özdeğerlendirme Yönelimi	794	3.26	0.71
4-Meslekî Yönelim	794	3.83	0.73
5-Belirsizlik	794	2.97	0.69

Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” incelendiği zaman *Mesleki Yönelim* en baskın faktörken, *Belirsizlik* en az görülen faktördür. Yukarıdaki tabloya göre “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın olarak görülen öğrenme tipi “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipidir.

Tablo 11’de öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenmenin Zihinsel Modelleri	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1-Bilginin Yapılandırılması	794	3.93	0.65
2-Bilginin Alınması	794	3.58	0.68
3-Bilginin Kullanılması	794	3.92	0.68
4-Teşvik Edici Eğitim	794	3.82	0.78
5-İşbirliği	794	3.64	0.72

Öğretmenlere ait “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeni incelendiği zaman *Bilginin Yapılandırılması* en baskın faktörken, *Bilginin Alınması* en az görülen faktördür. Yukarıdaki tabloya göre “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın olarak görülen öğrenme tipi “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipidir.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşeninin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

İşleme Stratejileri	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
1-İlişkilendirme ve Yapılandırma	Kadın	319	403.79	128809.50	73755.50	0.53
	Erkek	475	393.27	186805.50		
2-Eleştirel İşleme	Kadın	319	379.70	121125.00	70085.00	0.07
	Erkek	475	409.45	194490.00		
3-Ezberleme ve Gözden Geçirme	Kadın	319	425.26	135659.50	66905.50	0.00*
	Erkek	475	378.85	179955.50		
4-Analiz	Kadın	319	415.32	132487.50	70077.50	0.07
	Erkek	475	385.53	183127.50		
5-Somut İşleme	Kadın	319	412.41	131559.00	71006.00	0.13
	Erkek	475	387.49	184056.00		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “İşleme Stratejileri”nin *Ezberleme ve Gözden Geçirme* alt bileşeninde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak kadın öğretmenlerin

lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. Buna karşın diğer alt bileşenlerde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 13’te öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Düzenleme Stratejileri	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması.	Sıra toplamı	U	p
1-Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	Kadın	319	419.96	133967.50	68597.50	0.02*
	Erkek	475	382.42	181647.50		
2-Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	Kadın	319	418.49	133497.50	69067.50	0.03*
	Erkek	475	383.41	182117.50		
3-Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	Kadın	319	396.44	126463.00	75423.00	0.91
	Erkek	475	398.21	189152.00		
4-Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	Kadın	319	412.90	131714.00	70851.00	0.12
	Erkek	475	387.16	183901.00		
5-Düzenleme Yoksunluğu	Kadın	319	379.79	121153.00	70113.00	0.07
	Erkek	475	409.39	194462.00		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin, *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi ve Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi* alt bileşenlerinde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre kadın öğretmenlerin baskın olan öğrenme tipi “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. Buna karşın diğer alt bileşenlerde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 14’de öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Öğrenme Yönelimleri	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması.	Sıra toplamı	U	p
1- Kişisel İlgi	Kadın	319	419.87	133937.50	68627.50	0.02*
	Erkek	475	382.48	181677.50		
2- Diploma Güdümlülüğü	Kadın	319	407.83	130097.50	72467.50	0.30
	Erkek	475	390.56	185517.50		
3- Özdeğerlendirme Yönelimi	Kadın	319	408.96	130457.50	72107.50	0.25
	Erkek	475	389.81	185157.50		
4- Meslekî Yönelim	Kadın	319	422.83	134884.00	67681.00	0.01*
	Erkek	475	380.49	180731.00		
5- Belirsizlik	Kadın	319	359.23	114595.50	63555.50	0.00*
	Erkek	475	423.20	201019.50		

* $p < .05$

Öğretmenlerin öğrenme yönelimlerinin *Kişisel İlgi ve Meslekî Yönelim alt bileşenlerinde* öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak kadın öğretmenlerin lehine, *Belirsizlik* alt bileşeninde ise erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme tipleri “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipidir. Buna karşın erkek öğretmenlerin baskın öğrenme tipi ise “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir. Diğer alt bileşenlerde ise öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 15’de öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 15. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Öğrenmenin Zihinsel Modelleri	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması.	Sıra toplamı	U	p
1- Bilginin Yapılandırılması	Kadın	319	417.40	133152.00	69413.00	0.04*
	Erkek	475	384.13	182463.00		
2- Bilginin Alınması	Kadın	319	417.22	133092.50	69472.50	0.05
	Erkek	475	384.26	182522.50		
3- Bilginin Kullanılması	Kadın	319	433.73	138359.00	64206.00	0.00*
	Erkek	475	373.17	177256.00		
4- Teşvik Edici Eğitim	Kadın	319	413.07	131770.00	70795.00	0.12
	Erkek	475	387.04	183845.00		
5- İşbirliği	Kadın	319	383.09	122206.50	71166.50	0.15
	Erkek	475	407.18	193408.50		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin *Bilginin Yapılandırılması* ve *Bilginin Kullanılması* alt bileşenlerinde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipidir. Buna karşın diğer alt bileşenlerde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular

Tablo 16’da öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşeninin okul yerleşim yeri değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 16. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

İşleme Stratejileri	Okul Yerleşim Yeri	n	Sıra ortalaması.	Sıra toplamı	U	p
1-İlişkilendirme ve Yapılandırma	Şehir merkezi	474	429.55	203606.00	60649.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	350.03	112009.00		
2-Eleştirel İşleme	Şehir merkezi	474	414.37	196412.00	67843.00	0.01*
	Köy/kasaba	320	372.51	119203.00		
3-Ezberleme ve Gözden Geçirme	Şehir merkezi	474	417.18	197742.50	66512.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	368.35	117872.50		
4-Analiz	Şehir merkezi	474	432.49	204999.50	59255.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	345.67	110615.50		
5-Somut İşleme	Şehir merkezi	474	423.43	200706.50	63548.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	359.09	114908.50		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşeninin tüm alt bileşenlerinde okulların bulunduğu yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. Köy ve kasabada görev yapan öğretmenlerin ise baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.

Tablo 17’de öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Düzenleme Stratejileri	Okul Yerleşim Yeri	n	Sıra ortalaması.	Sıra toplamı	U	p
1-Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	Şehir merkezi	474	423.30	200643.00	63612.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	359.29	114972.00		
2-Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	Şehir merkezi	474	424.82	201363.50	62891.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	357.04	114251.50		
3-Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	Şehir merkezi	474	415.21	196808.00	67447.00	0.01*
	Köy/kasaba	320	371.27	118807.00		
4-Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	Şehir merkezi	474	426.69	202252.50	62002.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	354.26	113362.50		
5-Düzenleme Yoksunluğu	Şehir merkezi	474	383.49	181773.00	69198.00	0.04*
	Köy/kasaba	320	418.26	133842.00		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin *Düzenleme Yoksunluğu* alt bileşeninde köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin lehine, onun dışındaki tüm alt bileşenlerde şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipleri “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi, köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipleri ise “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.

Tablo 18’de öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninin okul yerleşim yeri değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 18. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öğrenme Yönelimleri	Okul Yerleşim Yeri	n	Sıra ortalaması.	Sıra toplamı	U	p
1- Kişisel İlgi	Şehir merkezi	474	437.89	207560.00	56695.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	337.67	108055.00		
2- Diploma Güdümlülüğü	Şehir merkezi	474	415.68	197034.50	67220.50	0.01*
	Köy/kasaba	320	370.56	118580.50		
3- Özdeğerlendirme Yönelimi	Şehir merkezi	474	409.78	194237.50	70017.50	0.07
	Köy/kasaba	320	379.30	121377.50		
4- Meslekî Yönelim	Şehir merkezi	474	434.78	206085.50	58169.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	342.28	109529.50		
5- Belirsizlik	Şehir merkezi	474	393.74	186633.00	74058.00	0.57
	Köy/kasaba	320	403.07	128982.00		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” Bileşeninde *Kişisel İlgi*, *Meslekî Yönelim* ve *Diploma Güdümlülüğü* alt bileşenlerinde okul yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak şehir merkezindeki öğretmenlerin lehine, anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna karşın diğer alt bileşenlerde öğretmenlerin okul yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Yukarıdaki tabloya göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre baskın öğrenme tipleri “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. *Belirsizlik* alt bileşenine baktığımızda ise köy ve kasabada görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.

Tablo 19’da öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19. Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öğrenmeni Zihinsel Modelleri	Okul Yerleşim Yeri	n	Sıra ortalaması.	Sıra toplamı	U	p
1- Bilginin Yapılandırılması	Şehir merkezi	474	435.14	206254.50	58000.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	341.75	109360.50		
2- Bilginin Alınması	Şehir merkezi	474	429.50	203585.00	60670.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	350.09	112030.00		
3- Bilginin Kullanılması	Şehir merkezi	474	436.62	206959.50	57295.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	339.55	108655.50		
4- Teşvik Edici Eğitim	Şehir merkezi	474	432.88	205185.50	59069.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	345.09	110429.50		
5- İşbirliği	Şehir merkezi	474	430.63	204120.50	60134.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	348.42	111494.50		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin tüm alt bileşenlerinde okulun bulunduğu yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Yukarıdaki tabloya göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*Anlam, Uygulama, Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz*” öğrenme tipi olmak üzere öğrenmenin zihinsel modelleri alt bileşenlerini daha fazla kullanmışlardır.

Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular

Tablo 20’de öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşeninin kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

İşleme Stratejileri	x ²	sd	p
1. İlişkilendirme ve Yapılandırma	22.64	5	0.00*
2. Eleştirel İşleme	19.11	5	0.00*
3. Ezberleme ve Gözden Geçirme	10.28	5	0.07
4. Analiz	30.22	5	0.00*
5. Somut İşleme	20.03	5	0.00*

* $p < .05$

Öğretmenlerin İşleme Stratejileri bileşeninin tüm alt bileşenlerinde mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklar; *İlişkilendirme ve Yapılandırma*, *Eleştirel İşleme*, *Analiz*, *Somut İşleme* alt bileşenlerinde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu saptanmıştır. *Ezberleme ve Gözden Geçirme* alt bileşeninde ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu saptanmıştır. Bu da gösteriyor ki 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler baskın olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir. Buna karşın 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir.

Tablo 21’de öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur

Tablo 21. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Düzenleme Stratejileri	χ^2	sd	p
1. Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	7.30	5	0.20
2. Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	15.36	5	0.01*
3. Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	24.56	5	0.00*
4. Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	41.25	5	0.00*
5. Düzenleme Yoksunluğu	6.65	5	0.25

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi*, *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi*, *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşenlerinde mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklar; *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi* alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında daha kıdemlilerin lehine olduğu saptanmıştır. *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15, 16-20 ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında; ayrıca 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında daha kıdemlilerin lehine olduğu saptanmıştır. *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşeninde ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında daha kıdemlilerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. . Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre, 5 yıldan daha kıdemli öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipidir.

Tablo 22’de öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenme Yönelimleri	χ^2	sd	p
1-Kişisel İlgi	38.83	5	0.00*
2-Diploma Güdümlülüğü	15.44	5	0.01*
3-Özdeğerlendirme Yönelimi	11.85	5	0.04*
4-Meslekî Yönelim	30.07	5	0.00*
5-Belirsizlik	3.49	5	0.63

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninin “Belirsizlik” alt bileşeni dışında tüm alt bileşenlerde mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklar; *Kişisel İlgi* alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemlilerin lehine, 6-10 mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15, 16-20 ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemlilerin lehine, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemsizlerin lehine ve son olarak da 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemlilerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu da *Kişisel İlgi* alt bileşenine göre 21-25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar dışında, yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümü, daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin *anlam yönelimli* öğrenme tipi olduğunu göstermektedir. *Diploma Güdümlülüğü* alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15, 16-20, 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemlilerin lehine, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemlilerin lehine, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemsizlerin lehine ve 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemlilerin lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu da *Diploma Güdümlülüğü* alt bileşenine göre 21-25 yıl ile 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar dışında, yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümü daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir.

Özdeğerlendirme yönelimi alt bileşeninde 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ise 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu da gösteriyor ki *Özdeğerlendirme Yönelimi* alt bileşeninde, yukarıda bahsedilen anlamlı farklara göre 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. Sadece 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme tipi, 21- 25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere nazaran baskın olarak “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. *Meslekî Yönelim* alt bileşeninde ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemlilerin lehine, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında da kıdemlilerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu da *Meslekî Yönelim* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümü daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir.

Tablo 23’te öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 23. Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenmenin Zihinsel Modelleri	x ²	sd	p
1-Bilginin Yapılandırılması	27.98	5	0.00*
2-Bilginin Alınması	36.30	5	0.00*
3-Bilginin Kullanılması	30.87	5	0.00*
4-Teşvik Edici Eğitim	33.70	5	0.00*
5-İşbirliği	37.38	5	0.00*

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin tüm alt bileşenlerinde mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklar; *Bilginin Yapılandırılması*, alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile de 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler

arasında kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. . Bu da *Bilginin Yapılandırılması* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir. *Bilginin alınması*, alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile de 11-15,16-20 ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu da *Bilginin Alınması* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin *Taklit Yönelimli* öğrenme tipi olduğunu göstermektedir. *Bilginin Kullanılması* alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile de 11-15,16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile de 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca sadece 16-20 ile 26 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmıştır. Bu da *Bilginin Kullanılması* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde 16-20 yıl ile 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler dışında daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir. *Teşvik Edici Eğitim* alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15, 16-20 ve 26 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile de 11-15,16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu da bize *Teşvik Edici Eğitim* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin “*Yönelimsiz*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir. *İşbirliği* alt bileşeninde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15, 16-20 ve 26 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile de 11-15,16-20 ve 26 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu da *İşbirliği* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme tipinin “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir.

Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular

Tablo 24'te öğretmenlerin "İşleme Stratejileri" bileşeninin öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 24. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

İşleme Stratejileri	χ^2	sd	p
1. İlişkilendirme ve Yapılandırma	5.14	3	0.16
2. Eleştirel İşleme	1.68	3	0.64
3. Ezberleme ve Gözden Geçirme	4.95	3	0.18
4. Analiz	16.34	3	0.00*
5. Somut İşleme	5.23	3	0.16

* $p < .05$

Öğretmenlerin, "İşleme Stratejileri" bileşeninin *Analiz* alt bileşeninde öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklar; *Analiz* alt bileşeninde öğrenim düzeyi eğitim enstitüsü olan öğretmenler ile öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasında, öğrenim düzeyi eğitim enstitüsü olan öğretmenler lehine olduğu, öğrenim düzeyi önlisans&öğretmen okulu olan öğretmenler ile öğrenim düzeyi lisans ve lisansüstü öğretmenler arasında ise öğrenim düzeyi önlisans ve öğretmen okulu olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Bu da *Analiz* alt bileşenine göre eğitim enstitüsü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının baskın öğrenme tipinin "*Taklit Yönelimli*" öğrenme tipi olduğunu göstermektedir.

Tablo 25'te öğretmenlerin "Düzenleme Stratejileri" bileşeninin öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 25. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Düzenleme Stratejileri	χ^2	sd	p
1. Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	2.13	3	0.55
2. Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	8.08	3	0.04*
3. Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	17.43	3	0.00*
4. Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	16.51	3	0.00*
5. Düzenleme Yoksunluğu	2.47	3	0.48

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlemesi*, *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi* ve *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşenlerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlemesi* alt bileşeninde eğitim enstitüsü mezunlarıyla lisans ve lisansüstü mezunları arasında eğitim enstitüsü öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşeninde eğitim enstitüsü öğrenim düzeyindeki öğretmenler ile lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler arasında eğitim enstitüsü öğrenim düzeyindeki öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmen okulu&önlisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında ise öğretmen okulu&önlisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşeninde ise eğitim enstitüsü öğrenim düzeyindeki öğretmenler ile diğer öğrenim düzeyindeki öğretmenler arasında eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Bu da anlamlı farkın olduğu alt bileşenlere göre eğitim enstitüsü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının baskın öğrenme tipinin “*Anlam ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir.

Tablo 26’da öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninin öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 26. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenme Yönelimleri	x ²	sd	p
1-Kişisel İlgi	8.41	3	0.40
2-Diploma Güdümlülüğü	6.03	3	0.11
3-Özdeğerlendirme Yönelimi	3.45	3	0.33
4-Meslekî Yönelim	6.75	3	0.80
5-Belirsizlik	1.34	3	0.72

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninde öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 27’de öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenmenin Zihinsel Modelleri	χ^2	sd	p
1-Bilginin Yapılandırılması	3.74	3	0.29
2-Bilginin Alınması	15.55	3	0.00*
3-Bilginin Kullanılması	4.40	3	0.22
4-Tevşik Edici Eğitim	4.36	3	0.23
5-İşbirliği	14.06	3	0.00*

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninde *Bilginin Alınması* ve *İşbirliği* alt bileşenlerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklar; *Bilginin Alınması* alt bileşeninde lisans öğrenim düzeyindeki öğretmenler ile enstitü ve öğretmen okulu&önlisans öğrenim düzeyindeki öğretmenler arasında, lisans öğrenim düzeyindeki öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır. Bu da *Bilginin alınması* alt bileşenine göre eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu&önlisans mezunlarının baskın öğrenme tipinin “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir. *İşbirliği* alt bileşeninde eğitim enstitüsü öğrenim düzeyindeki öğretmenler ile lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenler arasında eğitim enstitüsü öğrenim düzeyindeki öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmen okulu&önlisans öğrenim düzeyi öğretmenleri ile lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyi öğretmenleri arasında ise öğretmen okulu&önlisans öğrenim düzeyi öğretmenleri lehine olduğu saptanmıştır. Bu da *İşbirliği* alt bileşenine göre eğitim enstitüsü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının baskın öğrenme tipinin “*Yönelimsiz*” öğrenme tipi olduğunu göstermektedir.

Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerine İlişkin Bulgular

Tablo 28’de öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşeninin branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 28. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin İşleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

İşleme Stratejileri	Branş	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
1. İlişkilendirme ve Yapılandırma	Sınıf	408	381,55	155673,50	72237,500	0.04
	Branş	386	414,36	159941,50		
2-Eleştirel İşleme	Sınıf	408	410,04	167295,00	73629,000	0.11
	Branş	386	384,25	148320,00		
3-Ezberleme ve Gözden Geçirme	Sınıf	408	391,00	159530,00	76094,000	0.41
	Branş	386	404,37	156085,00		
4-Analiz	Sınıf	408	389,46	158901,00	75465,000	0.31
	Branş	386	405,99	156714,00		
5-Somut İşleme	Sınıf	408	387,10	157935,00	74499,000	0.19
	Branş	386	408,50	157680,00		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşeninde *İlişkilendirme ve Yapılandırma* alt bileşeninde branş değişkeni açısından istatistiksel olarak branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farka bakıldığında branş öğretmenlerinin baskın öğrenme tipi “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipidir.

Tablo 29’da öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Düzenleme Stratejileri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Düzenleme Stratejileri	Branş	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
1-Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	Sınıf	408	384,48	156866,00	73430,000	0.10
	Branş	386	411,27	158749,00		
2-Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	Sınıf	408	384,26	156777,00	73341,000	0.9
	Branş	386	411,50	158838,00		
3-Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	Sınıf	408	418,48	170740,50	70183,500	0.01*
	Branş	386	375,32	144874,50		
4-Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	Sınıf	408	414,06	168935,00	71989,000	0.04*
	Branş	386	380,00	146680,00		
5-Düzenleme Yoksunluğu	Sınıf	408	419,08	170984,00	69940,000	0.01*
	Branş	386	374,69	144631,00		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninde, *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi*, *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* ve *Düzenleme Yoksunluğu* alt bileşenlerinde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme tipinin *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi* ve *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşenlerine göre “*Taklit Yönelimli*” , *Düzenleme Yoksunluğu* alt bileşenine göre ise baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.

Tablo 30’da “Öğrenme Yönelimi” bileşeninin branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 30. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öğrenme Yönelimleri	Branş	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
1- Kişisel İlgi	Sınıf	408	392,89	160300,50	76864,500	0.56
	Branş	386	402,37	155314,50		
2- Diploma Güdüllülüğü	Sınıf	408	408,73	166763,00	74161,000	0.15
	Branş	386	385,63	148852,00		
3- Özdeğerlendirme Yönelimi	Sınıf	408	397,11	162019,00	78583,000	0.96
	Branş	386	397,92	153596,00		
4- Meslekî Yönelim	Sınıf	408	382,66	156126,50	72690,500	0.06
	Branş	386	413,18	159488,50		
5- Belirsizlik	Sınıf	408	424,97	173389,50	67534,500	0.00*
	Branş	386	368,46	142225,50		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninin alt bileşenlerine bakıldığında *Belirsizlik* alt bileşeninde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.

Tablo 31’de “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 31. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenmenin Zihinsel Modelleri Bileşenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Öğrenmenin Zihinsel Modelleri	Branş	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
1- Bilginin Yapılandırılması	Sınıf	408	388,07	158331,50	74895,500	0.23
	Branş	386	407,47	157283,50		
2- Bilginin Alınması	Sınıf	408	401,12	163658,50	77265,500	0.65
	Branş	386	393,67	151956,50		
3- Bilginin Kullanılması	Sınıf	408	385,41	157247,00	73811,000	0.13
	Branş	386	410,28	158368,00		
4- Teşvik Edici Eğitim	Sınıf	408	394,06	160776,50	77340,500	0.66
	Branş	386	401,14	154838,50		
5- İşbirliği	Sınıf	408	412,89	168458,00	72466,000	0.05
	Branş	386	381,24	147157,00		

* $p < .05$

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin tüm alt bileşenlerine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşenine ait skorları incelendiği zaman “Somut İşleme” alt bileşeni en baskın faktör olarak bulunmuştur.

Rocha ve Ventura (2011) da yüksek öğretimlilerin öğrenme tipini ortaya çıkaran bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında “Somut İşleme” stratejisini en baskın faktör olarak bulmuş olması bu bulguyu desteklemektedir.

Bu araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin baskın öğrenme tipleri “Anlam ve Uygulama Yönelimli” olarak bulunmuştur.

Lloyd (2007)’un çalışmasında ise “Uygulama Yönelimli” öğrenme tipi, asistanlarda, hem profesyonel olarak hem de yaşa bağlı olarak tüm öğrenme tipleri içinde en baskın öğrenme tipi olarak bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Yapılan bazı çalışmalarda, gelişmiş ülkelerle, gelişmekte olan ülkelerin öğrenme özelliklerinin kültürlerarası karşılaştırılması yapılmış ve büyük çoğunlukla gelişmiş ülkelerin “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme tipine ait ve “İşleme ve Düzenleme Stratejileri” bileşenine ait skorları gelişmekte olan ülkelere göre daha yüksek çıkmıştır (Ajisukmo C.R.P. ve Vermunt J. D. 1999 (Endonezya ve Hollanda); Cools, E. ve Eaves, M. 2009 (Tayland ve İngiltere); Volet, Renshaw ve Tietzel, 1994 (Güneydoğu Asya ülkeleri ve Avustralya). Ülkemizin, araştırmaya katılan gelişmekte olan ülkelere göre daha iyi gelişmişlik düzeyine sahip olduğu düşünüldüğünde bu bulgular araştırmamıza ait bulguları desteklemektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme tipi bulguları yüksek, “Yönelimsizlik” öğrenme tipi bulguları ise düşük bulunmuştur.

Busato ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada entelektüel yeteneğin “Anlam Yönelimli” öğrenme tipiyle pozitif, “Yönelimsizlik” öğrenme tipiyle negatif korelasyonu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buradan hareketle bu araştırmaya katılan

öğretmenlerin entelektüel yeteneklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları skorlara bakılacak olursa öğretmenlerimizin özellikle “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çağdaş eğitim özellikleri gösterdiği söylenebilir.

Cools ve Eaves, (2009) tarafından yapılan araştırmada “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahip öğrenenler bir konuyu öğrenirken derinlemesine öğrenmekte, bilgiyi öz düzenlemeli olarak aldıklarından ve bilgiyi kendi kendilerine yapılandırdıklarından öğrenme daha fazla vakit almaktadır. Fakat “*Yönelimsiz*” ve “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahip olanlar daha sınav odaklı ve ezberci öğrendiklerinden öğrenme daha yüzeysel gerçekleşmekte ve kısa sürmektedir.

Vermunt (2007)’a göre çağdaş eğitim yeniliklerinin birçoğunun ortak özelliği, anlam yönelimli, uygulama yönelimli, öz düzenlemeli öğretme-öğrenme yöntemlerinin tanıtılmasıyla ilgilidir. Bu tür yeniliklerin, daha iyi hatırlama, anlama ve uygulama anlamında bilgi edinimini artırması ve örgün eğitimin sona ermesinden sonra öğrenme ile devam etme anlamında yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmesi beklenmektedir. Özellikle gelişmiş toplumlarda eğitim ve öğretimin bu yeni formları lise ve üniversitelerde kullanılmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada öğretmenlerin genel olarak “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahip olduğu ortaya çıktığından, öğretmenlerin modern eğitim anlayışına uygun öğrenme özellikleri ve tiplerine sahip olduğu ve bu görüşün araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin “İşleme ve Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*”, erkek öğretmenlerin öğrenme tipi ise “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir. “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre kadın öğretmenlerin baskın olan öğrenme tipi “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipidir.

Rocha ve Ventura (2011), çalışmasında cinsiyetin öğrenme tipleri üzerindeki etkisine ilişkin olarak literatürün oldukça tutarsız olduğunu belirtmiştir. Bazı çalışmalar (De Lima ve diğ., 2006; Zeegers, 2001; akt. Rocha ve Ventura) cinsiyetler arasında

anlamli farklar bulamazken, bazilarinda ise (Severiens & Dam, 1997; Van Petegem, Donche & Vanhoof, 2005; akt. Rocha ve Ventura, 2011) anlamli farklar bulunmuştur. Bu bulgular arastirmanin bulgularini desteklemektedir.

Severiens ve Dam (1997; akt. Rocha ve Ventura, 2011), erkeklerin kadınlara göre daha fazla “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahip olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada kadınlar ise daha çok “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptirler. Yukarıdaki çalışmalardaki bulgular bu arastırmadaki bulguları desteklemektedir.

Bir diğ er arastırmacı Lloyd (2007) ise “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipi skorlarının erkeklerde kadınlara göre daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Lloyd (2007)’un çalışmasındaki bu bulgu, bu arastırmının bulgularını desteklememektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerlerine göre “İşleme Stratejileri” bileşeninde şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamli farklılıklar bulunmuştur. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin baskın öğrenme tipleri “*Anlam, Uygulama ve Taklit yönelimli*” öğrenme tipidir. “Düzenleme Stratejileri” ve “Öğrenme Yönelimleri” bileşenlerinde ise şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamli farklılıklar bulunmuştur. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipidir. Köyde çalışan öğretmenler ise baskın olarak “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir. “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninde ise öğretmenlerin okul yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak şehir merkezindeki öğretmenlerin lehine anlamli bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*Anlam, Uygulama, Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz*” öğrenme tipi olmak üzere öğrenmenin zihinsel modellerini köy ve kasabada çalışan öğretmenlere nazaran daha fazla kullandığı söylenebilir.

Okul yerleşim yerlerine göre arastırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara bakıldığında mesleki kıdem (görece yaş faktörü), öğrenim düzeyi ve okul yerleşim yeri değişkenleri genellikle birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Genel olarak şehir merkezinde çalışan öğretmenler, köy ve kasabada çalışanlara nazaran baskın olarak daha “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahipken, köy ve kasabada çalışanların “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları arttıkça hizmet puanları artacağından ve

öğretmenlerin yer değiştirmesi bu puan üstünlüğüne dayandığından merkez okullarda görev alma olasılıklarının artacağı, bu nedenle de bulguların birbiriyle tutarlı olduğu ve birbirini desteklediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oluşan anlamlı farklılıklar incelendiği zaman “İşleme Stratejileri” bileşenine göre daha kıdemli öğretmenler baskın olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahipken yeni göreve başlayan kıdemsiz öğretmenler genel olarak “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir. “Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre beş yıldan kıdemli öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir. “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre beş yıldan kıdemli öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir. “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre genel olarak beş yıldan kıdemli öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir. Mesleki kıdemi daha yüksek öğretmenlerin de genel olarak kıdemsizlerden daha yaşlı olduğunu varsayacak olursak yaşlı öğretmenlerin de öğrenme tipleri kendi lehlerine farklılık göstermektedir. Özetle bu çalışmada mesleki kıdemi öğretmenlerin baskın olarak genelde “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahip oldukları görülmektedir.

Vermunt (2005) çalışmasında “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipinde yaşın önemli bir belirleyici olduğunu, yaşlıların daha “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipi karakteri sergilediklerini söylemiştir. Bu bulgu, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Busato ve diğerleri (1998) yıllar geçtikçe “*Anlam ve Uygulama Yönelimi*”nin artması “*Yönelimsizliğin*” ve “*Taklit Yönelimi*”nin azalmasının beklendiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da yukarıdaki görüşü destekler nitelikte yaşlar arttıkça “*Anlam ve Uygulama Yönelimi*” oranı artmaktadır. Yukarıdaki bulgular bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Vermunt (1998; akt. Lloyd, 2007) da “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipinin diğer öğrenme tiplerinden daha sonra ortaya çıktığını ve özelliklerinin yetişkin öğrenenlerle tutarlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise “İşleme Stratejileri”

bileşeninde anlamlı farklılıklar enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. “Düzenleme Stratejisine” bakıldığında anlamlı farklılıklar enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Anlam ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine bakıldığında anlamlı farklılıklar genellikle enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Taklit Yönelimli Öğrenme Tipi*” olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden eğitim enstitüsü, öğretmen okulu ve önlisans mezunu olan öğretmenler baskın olarak daha “*Anlam ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptirler. Bu bağlamda mesleki kıdem değişkeninden elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarında genel olarak eğitim enstitüsü, öğretmen okulu ve önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklar ortaya çıkarken eğitim fakültesi mezunu, lisans ve lisansüstü mezunları lehine anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin meslek içinde tecrübe kazandıkça öğrenmelerini daha da anlamlandırdıkları söylenebilir.

Busato ve diğerleri (1998), yaptıkları çalışmada entelektüel yeteneğin “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipiyle pozitif, “*Yönelimsizlik*” öğrenme tipiyle negatif korelasyonu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgudan hareketle kıdemce yüksek, eğitim enstitüsü, öğretmen okulu ve önlisans derecesinde mezun olan görece tecrübeli öğretmenlerin entelektüel yeteneklerinin lisans, lisansüstü mezuniyet derecelerine sahip, daha kıdemsiz genç öğretmenlere nazaran daha üst seviyede olduğu söylenebilir.

Busato ve diğerleri (1998)’nin yaptığı çalışmada 1. ve 3. sınıftaki öğrenciler 4. sınıflardan daha “*Anlam Yönelimli*” çıkmışlardır. Hâlbuki hipotezlerine göre öğretim programı ilerledikçe öğrenciler daha “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” olması gerekirken 4. sınıf öğrencilerinin “*Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz*” öğrenme tiplerine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular, bu çalışmanın bulgularını desteklememektedir.

Vermunt (1992; akt. Busato ve diğerleri, 1998) “*Anlam Yönelimli*” bir öğrenme tipi ile karakterize edilen öğrencilerin, iyi sonuçlar elde etmelerine rağmen, çalışmalarını hakkında oldukça fazla zaman harcadıklarını bulmuştur.

Branş değişkenine göre “İlişkilendirme ve Yapılandırma” stratejilerinde istatistiksel olarak branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farka bakıldığında branş öğretmenlerinin baskın öğrenme tipinin “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi, Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi ve Düzenleme Yoksunluğu stratejilerinde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka dayanarak sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme tiplerinin dışsal düzenleme alt bileşenlerine bakarak *Taklit Yönelimli* ve düzenleme yoksunluğu alt bileşenine bakarak ise baskın öğrenme tipinin *Yönelimsiz* öğrenme tipi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri” bileşenlerine baktığımızda Belirsizlik alt bileşeninde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka dayanarak sınıf öğretmenlerinin baskın olan öğrenme tipinin “*Yönelimsiz*” öğrenme tipi olduğu söylenebilir. “Öğretmenlerin Zihinsel Modelleri” alt bileşenine baktığımızda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme tipleri cinsiyet, okulların bulunduğu yerleşim yeri, kıdem, öğrenim düzeyi ve branş değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bulunan sonuçlar aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

- “İşleme Stratejisi” bileşenine göre öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Uygulama Yönelimli*”,
- “Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın olarak görülen öğrenme tipi “*Anlam Yönelimli*”,
- “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın olarak görülen öğrenme tipi “*Uygulama Yönelimli*”,
- “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre baskın olarak görülen öğrenme tipi “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipi olarak bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre “İşleme stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrenme yönelimleri ve öğrenmenin zihinsel modelleri” bileşenlerinde genelde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgular şöyle özetlenebilir;

- “İşleme ve Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre kadın öğretmenler baskın olarak “*Taklit Yönelimli*”,
- “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre kadın öğretmenler baskın olarak “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir.
- “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre ise erkek öğretmenler baskın olarak “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir.
- “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipidir.

Okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre “İşleme stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrenme yönelimleri ve öğrenmenin zihinsel modelleri” bileşenlerinde genelde şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgular şöyle özetlenebilir;

- “İşleme Stratejileri”ne göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipi “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*”, köy /kasabada görev yapan öğretmenlerin ise baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.
- “Düzenleme Stratejileri”ne göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin baskın olan öğrenme tipleri “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*”, köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipleri ise “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.
- “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipleri “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*”, köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme tipi ise “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.
- “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin “*Anlam, Uygulama, Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz*” öğrenme tipi olarak bulunmuştur.

Mesleki kıdem değişkenine göre “işleme stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrenme yönelimleri ve öğrenmenin zihinsel modelleri” bileşenlerinde genelde kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bulgular şöyle özetlenebilir;

- “İşleme Stratejileri” bileşenine göre mesleki kıdemi beş yıldan fazla olan öğretmenler baskın olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahipken, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler genel olarak “*Yönelimsiz*” öğrenme tipine sahiptir.
- “Düzenleme stratejileri” bileşenine göre mesleki kıdemi beş yıldan fazla olan öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir.
- “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre mesleki kıdemi beş yıldan fazla olan öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir.
- “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre genel olarak mesleki kıdemi beş yıldan fazla olan öğretmenler baskın öğrenme tipi olarak “*Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli*” öğrenme tipine sahiptir.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre “İşleme stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrenme yönelimleri ve öğrenmenin zihinsel modelleri” bileşenlerinde anlamlı farklar

genelde eğitim enstitüsü, öğretmen okulu&önlisans mezunları lehine bulunmuştur. Ortaya çıkan bulgular şöyle özetlenebilir;

- “İşleme Stratejileri” bileşenine göre anlamlı farklılıklar enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Taklit Yönelimli*”
- “Düzenleme Stratejisine” baktığımızda anlamlı farklılıklar enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve “*Uygulama Yönelimli*”
- “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine baktığımızda anlamlı farklılıklar genellikle enstitü ve öğretmen okulu&önlisans mezunlarının lehine ve “*Taklit Yönelimli*” öğrenme tipi olarak ortaya çıktığı görülmektedir.
- “Öğrenme Yönelimleri” bileşeninde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır

Branş değişkenine göre ise “İşleme stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrenme yönelimleri ve öğrenmenin zihinsel modelleri” bileşenlerinde anlamlı farklar genelde branş öğretmenleri lehine bulunmuştur. Ortaya çıkan bulgular şöyle özetlenebilir;

- “İşleme Stratejileri”ne göre öğretmenlerin branşları açısından istatistiksel olarak branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farka göre branş öğretmenlerinin baskın öğrenme tipi “*Anlam Yönelimli*” öğrenme tipidir.
- “Düzenleme Stratejileri”ne göre sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme tiplerinin dışsal düzenleme alt bileşenlerine bakıldığında “*Taklit Yönelimli*” ve düzenleme yoksunluğu alt bileşenine bakıldığında ise baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.
- “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme tipi “*Yönelimsiz*” öğrenme tipidir.
- “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve sınırlılıklarına dayanılarak araştırmacılara ve eğitim düzenleyicilerine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ülkemizde öğretmenlerin öğrenme tiplerini inceleyen çok az araştırma vardır.

Bu araştırmalar çoğaltılabilir. Çünkü öğretmenler, eğitim öğretim ortamlarının önemli unsurlarındandır. Öğretmenler üzerine bu tür araştırmaların çoğalması, ülkelerin eğitim hayatına olumlu katkılar getirebilir.

Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak da öğrenme tipi çalışmaları geliştirilebilir. Çünkü görüşmelerde uygulanan ölçeklerde ölçülemeyecek farklı öğrenme özelliklerine ulaşılabilir.

Araştırmada kadın öğretmenler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmalar çoğaltılarak bu farkların sebepleri araştırılabilir.

Branş değişkenine göre farklara bakıldığında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında branş öğretmenlerinin lehine farklar bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin öğrenme tiplerinin farklı çıkmasının sebepleri araştırılabilir.

Eğitim Düzenleyicilerine Yönelik Öneriler

“*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine ait alt bileşenlerde görece mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden neden daha düşük skorlar aldığı irdelenebilir. Zira düşük skorlar alan öğretmenler lisans mezunudur ve eğitim fakültesinde eğitim almışlardır. Modern eğitim anlayışına uygun öğrenme tipi “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipi olduğuna göre, eğitim fakültelerinde öğretmenlerin öğrenme alışkanlıklarını düzenleyecek şekilde öğretim programları düzenlenebilir.

Eğitim enstitüsü, öğretmen okulları ve önlisans programlarından mezun olan öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu, lisans ve lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerden “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipi skorlarında daha yüksek puanlar almışlardır. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenler “*Anlam ve Uygulama Yönelimli*” öğrenme tipine sahip olsa da günümüzde eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirnekte ve bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin de “*Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz*” öğrenme tiplerine sahip oldukları görölmektedir. Dolayısı ile bu durumun sebepleri tüm yönleriyle ortaya çıkartılıp, öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenme özelliklerini iyi yönde geliştirecek ortamlar haline getirilebilir.

Akademik başarının ve entelektüel gelişimin öğrenme tipiyle yakından ilişkisi

olduğu düşünölmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek öğrenme tipleri ve etkililiği hakkında bilinlendirmeler yapılabilir.

Bunun yanında yapılacak hizmet içi eğitimler düzenlenirken, bu eğitimlerin verimliliği ve etkinliğini artırmak için bu eğitimlerin içeriği öğretmenlerin öğrenme tiplerine uygun olarak hazırlanabilir.



KAYNAKÇA

- Ajisuksmo C. R. P. ve Vermunt J. D. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian study. *Asia Pacific Journal of Education*. 19(2), 45-59. DOI: 10.1080/0218879990190205
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Açıkgöz, K.Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*. 87, 37 - 47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babadoğan, C. (1994, 28-30 Nisan). *Öğrenme stratejileri ile stilleri arasındaki ilişki*. I. Ulusal Eğitim Kongresinde sunuldu, Adana.
- Babayiğit Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. (1), 1-8.
- Baş, M. (2019). İlköğretim öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğrenme stillerinin ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Başbüyük, A. (2004). Matematik öğretmenlerinin dikkate alabilecekleri öğrenme stilleri: McCarthy modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. 163(3), 12.
- Bedir, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin öğrenme stilleri profillerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Investigation of the relationship between teaching and learning styles of primary school teachers. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. Özçelik, D.A.). Ankara: Milli Eğitim.
- Bolat K. N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Boydak, A. (2006). *Öğrenme Stilleri* (6.Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boyle, E. A., Duffy, T., ve Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: the validity and utility of Vermunt's inventory of learning styles in a British higher education setting. *British Journal Of Educational Psychology*, 73(2), 267-290.
- Bulut, M. S. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2012). Öğretmenlerin öğrenme stillerinin sosyal bilgiler dersi öğretim stillerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 2(3), 31-46.
- Busato V. V, Prins F.J., Elshout J. J. ve Hamaker C. (1998). Learning styles: a cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Psychology*. 68(3), 427-441. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01302.x>
- Busato V. V, Prins F. J., Elshout J. J. ve Hamaker C. (1999). The relation between learning styles, the big five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*. 26(1) 129-140. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00112-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00112-3)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24 (4) 419-44.
- Cevher, A. Y. (2017). *Öğrenme stilleri konusunda yapılmış akademik çalışmaların incelenmesi: Sistemik derleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Chapman, J., Watson, J., Adams, J. (2006). Exploring changes in occupational therapy students' approaches to learning during pre-registration education. *The British Journal of Occupational Therapy*, 69 (10), 457- 463.
- Coffield F., Moseley D., Hall E. ve Ecclestone K. (2004a). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre. www.voced.edu.au adresinden alınmıştır.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. ve Ecclestone, K. (2004b). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. Learning and Skills Research Centre, London. www.voced.edu.au adresinden alınmıştır.

- Cools, E. ve Eaves, M. (2009). Learning styles technology and supporting overseas learners. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3(1), 61-73.
- Çelik, M. C. (2017). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On sekiz mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çögenli, A. G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- De Lima A. A., Bettati M. I., Baratta S., Falconi M., Sokn F., Galli A., ...Iglesias R. (2006). Learning strategies used by cardiology residents: assessment of learning styles and their correlations. *Education for Health*, 19(3), 289-29.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi: Gazi üniversitesi örneği. *The Journal Of International Social Research*. 1(4), 129-148.
- Demirci, Z. E. (2009). *Öğrenen ile öğretmenin öğrenme stiline eşleşmesinin öğrencilerin Türk halk edebiyatı ders başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Doğru, S. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenme stilleri ve önkoşul öğrenmelere dayalı etkinliklerin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Donche V. ve Van Petegem P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *High Education*. 57, 463-475. DOI: 10.1007/s10734-008-9156-y
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*. 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi.
- Entwistle, N. ve Peterson, E. R. (2004). Learning styles and approaches to studying. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia Of Applied Psychology*, New York: Academic Press.

- Entwistle, N., McCune, V. ve Tait, H. (2013). Approaches and study skills inventory for students (ASSIST). *Report of the development and use of the inventories*. <https://www.researchgate.net/publication/260291730> adresinden alınmıştır.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Eren, A. (2006). İki farklı meslek grubundaki bireylerin öğrenme stili tercihlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 31(141), 50-60.
- Erginer, E. (2012). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerinin öğrenme özelliklerinin analizi*. Bilimsel Araştırma Projesi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ergür, D. O. (2000). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 25 (118), 57-66.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Foster, V. (2006). *Teaching-learning style preferences of special education teacher candidates*. Unpublished doctoral dissertation, at Northeastern State University In Oklahoma, ABD <http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1746.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gülpınar, M. (2014). Klinik öncesi dönem tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(3), 68-80.
- Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleriyle ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güven M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dökümantasyon Merkezi.
- Kanadlı, S. (2008). *Lise 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri arasındaki farklılıkların akademik başarı, eğitimsel uzmanlaşma alanı ve cinsiyet açısından incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, M. ve Oran, G. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimine yönelik bir uygulama. *Turkophone*, 2(1), 17-25.
- Kazu, Y. İ. ve Özdemir, O. (2009, 11-13 Şubat). *Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yapay zekâyla belirlenmesi*. 9. Akademik Bilişim Konferansında sunuldu, Şanlıurfa.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (1-11). Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım.
- Lloyd S. H. (2007). *An exploratory study of the relationship between in-training examination percentiles of anesthesiology residents and the Vermont inventory of learning styles*. Yayınlanmamış doktora tezi, Department of Educational Leadership College of Education, Kansas State University, USA.
- Martínez-Fernández J. R. ve Vermunt J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40 (2), 278–295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.823934>.
- Mutlu, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 15-29.
- Oluk, S. ve Can, S. (5-7 Eylül, 2007). *Farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Tokat.
- Özen, Y. (2011). Sosyal Bilgiler eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi: Erzincan Üniversitesi Örneği, *Akademik Bakış Dergisi*. İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırgızistan.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. 157.

- Perry, C. ve Ball, I. (2004). Teacher subject specialism and their relationship to learning styles, psychological types and multiple intelligences: Implications for course development. *Teacher Development*, 8(1), 9-28.
- Petruú-Vancea, A. (2009). Some students learning style particularities. *Analele Universitatii din Oradea: Fascicula Biologie*. 16(2), 108-114.
- Reed, P. A. (2000). *The relationship between learning style and conventional or modular laboratory preference among technology education teachers in Virginia*. Yayınlanmamış doktora tezi, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Rocha, M. ve Ventura, M. (2011). Vermunt's learning styles: Searching for Portuguese college student's functioning. *Review of Learning Styles*. 8(8), 1-27.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2004). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(18) 367-380.
- Şeker, H. (2013). Vermunt'un öğrenme stilleri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 199, 62-87.
- Şimşek, A. (2006). Öğrenme biçimi. Y. Kuzgun, ve D. Deryakulu, (editörler), *Eğitimde bireysel farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tektaş, Ş. S. (2010). *Vermunt (1994) Öğrenme stilleri envanterinin Türkçeye uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Vazquez, S. M. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ing. University Bogota*. 13(1), 105-136.

- Vermunt J. D. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of the Psychology of Education*, 10(4), 325–349.
- Vermunt J. D. ve Verloop N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*. 15(1), 75-87.
- Vermunt, J. D. ve Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-84.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*. 49, 205-234. DOI: 10.1007/s10734-004-6664-2
- Vermunt, J. D. (2007). The power of teaching-learning environments to influence student learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*. 2(4), 73-90.
- Vermunt, J. D. ve Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different thases of the professional career. *Learning and Individual Differences*. 21, 294-302.
- Veznedaroğlu, L. R. ve Özgür, O. A. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlar, modeller ve işlevleri”. *İlköğretim Online*. 4(2), 1-16. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, N. (2007). İlköğretimde çalışan eğitimciler ve ilköğretim müfettişlerinin öğrenme stilleri: Tokat ili örneği. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırma ve Uygulama Merkezi*. <http://web.firat.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma: Tokat ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238-255.
- Yılmaz, D. (2011). Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

EKLER**Ek 1. Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri İçin Alınan İzin**

Original Message -----

Subject: RE: Learning Styles Inventory

Date: Fri, 20 Jan 2012 19:46:38 +0000

From: "Vermunt, J.D.H.M. (Jan)" <j.vermunt@uu.nl>

To: "ergin.erginer@gop.edu.tr" <ergin.erginer@gop.edu.tr>

Dear Dr. Erginer,

Of course I allow your student to use the ILS for his/her thesis research, no problem. If your paper is to be published in English, I would appreciate very much to receive a copy.

Have a great weekend,

Jan Vermunt

Prof. dr. Jan Vermunt | Chair of the Department of Education | Centre for Teaching and Learning | Faculty of Social and Behavioural Sciences, Utrecht University | Heidelberglaan 8 | NL-3584 CS Utrecht, The Netherlands | Phone: + 31 30 2532158 / 2261 | email: j.vermunt@uu.nl | Homepage: <http://staff.fss.uu.nl/index.php/jvermunt>

Van: ergin.erginer@gop.edu.tr [ergin.erginer@gop.edu.tr]

Verzonden: vrijdag 20 januari 2012 20:14

Aan: Vermunt, J.D.H.M. (Jan)

Onderwerp: Learning Styles Inventory

Dear Vermunt,

You had allowed me to adapt Learning Styles Inventory to Turkish previously. I finished this study, made validity and reliability and it is about to be published. And now, would you mind allowing my student to use it in his thesis, could you allow him also? We want to apply it to teachers or prospective teachers...
Sincerely...

Dr. Ergin Erginer
Gaziosmanpasa University
Faculty of Education
60100 Tasliciftlik Campus / Turkey
+903562521616-3435-3474

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Çalışma Süreniz : 1-5 () 6-10() 11-15 () 16-20 () 21-25() 25 ve üstü()

Öğrenim durumunuz: Eğitim Enstitüsü () Öğretmen Okulu () Önlisans ()

Lisans () Lisansüstü ()

Okul Yerleşim Yeriniz : Şehir Merkezi () Köy /Kasaba ()

Branşınız :

Sınıf ()

Türkçe ()

Matematik ()

Fen ve Teknoloji ()

İngilizce ()

Sosyal Bilgiler ()

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ()

Beden Eğitimi ()

Görsel Sanatlar ()

Müzik ()

Teknoloji ve Tasarım ()

Bilgisayar()

Rehber ()

Ek 3. Vermunt Öğrenme Tipleri Envanteri.

GİRİŞ

Öğrenme Tipleri Envanteri (ÖTE)

“Öğrenme Tipleri Envanteri” öğrenenlerin çalışmalarını nasıl yaptıklarını ve kendi öğrenme süreçlerini nasıl gördüklerini daha iyi anlamak için geliştirilmiştir. Envanter, çalışma stratejilerinizi, motivasyonunuzu ve tutumlarınızı içeren ifadelerin bir listesini içermektedir.

Envanteri nasıl tanımlamalı?

“Öğrenme Tipleri Envanteri” A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Her bölümde öğrenme özelliklerinizi kapsayan ifadeleri içeren bir liste vardır. İfadeler öğrencilerle yapılan mülakatlardan alınmıştır. Sizden her bir ifadenin size ne kadar uyduğunu belirtmeniz istenmektedir. Görüşünüzü 1'den 5'e kadar derecelendirilmiş işaretleme alanını yuvarlayarak belirtebilirsiniz.

Her birey kendi düşünce, fikir ve çalışma alışkanlıklarına sahiptir. Amaç kendi çalışma alışkanlıklarınızı, kişisel çalışma ve eğitiminiz hakkındaki görüşlerinizi daha iyi anlamanızı sağlamaktır. Bu nedenle dürüst cevap doğru cevaptır. “Öğrenme Tipleri Envanteri”nin amacı kişisel görüşleri, motivasyonu ve öğrenme aktivitelerini ortaya çıkarmaktır.

Önemli !

Her ifadeyi dikkatle okuyunuz ve daha sonra size ne kadar uyduğunu ilgili sayının üzerini yuvarlayarak belirtiniz.

BÖLÜM A: ÇALIŞMA AKTİVİTELERİ

Bilgi ve görüş kendi başlarına oluşmazlar: Belli bir konuyu öğrenmek/başarmak çaba gerektirir. Envanterin bu kısmı öğrenenlerin çalışmaları sırasında yapmış olduğu çalışma aktiviteleri ile ilgilidir. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve daha sonra çalışırken bu aktiviteyi ne kadar sıklıkla uyguladığınızı belirtiniz. Cevapları verirken yükseköğreniminiz ve meslek hayatınızdaki çalışma aktivitelerinizi de göz önünde bulundurunuz. "Ders" ve "çalışma konusu" almış olduğunuz derslere karşılık gelmektedir. Her ifadeden sonraki sayıların anlamları:

1	2	3	4	5
Bunu nadiren yaparım ya da hiç bir zaman yapmam	Bunu bazen yaparım	Bunu düzenli olarak yaparım	Bunu sıklıkla yaparım	Bunu hemen hemen her zaman yaparım

1. Bir ders kitabındaki bir bölümün üzerinden madde madde geçerim ve her bir kısmı ayrı ayrı çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Konunun ana hatlarını tamamen öğrenene kadar tekrarlarım.	1	2	3	4	5
3. Bir derste öğrendiklerimi çalışmalarımın dışında da kullanırım.	1	2	3	4	5
4. Eğer bir kitapta ödevler ya da sorular bulunuyorsa çalışırken hemen onlara yönelirim.	1	2	3	4	5
5. Tüm konuları aynı şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
6. Bir derste ayrı ayrı işlenen konuları bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Belirli bir konunun önemli noktalarını aklımda tutarım.	1	2	3	4	5
8. Çalışırken neyi hatırlamam ve neyi hatırlamamam gerektiği kafamda net değildir.	1	2	3	4	5
9. En önemli noktaları listeler, onları aklımda tutarım.	1	2	3	4	5
10. Bir dersle ilgili konular arasındaki benzerlikleri ve	1	2	3	4	5

farklılıkları anlamaya çalışırım.					
11. Öğretici tarafından verilen yönerge ve ödevlerin çalışmalarım için vazgeçilmez birer rehber olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
12. Öğrenme gelişimimi sadece öğretici tarafından verilen sorular, görevler ve alıştırmaları yaparak test ederim.	1	2	3	4	5
13. Bir bölümdeki belirli bilgileri ana konuyla ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
14. Derslerde elde ettiğim bilgiler yardımıyla günlük hayattaki olayları yorumlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
15. Çok fazla konuyu çalışmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
16. Ders kitabına ek olarak konuyla alakalı diğer kaynaklara da çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Bir konunun bölümlerini ayrı ayrı ele alırım.	1	2	3	4	5
18. Her şeyi aynen kitapta olduğu gibi öğrenirim.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiklerimi konuyla ilgili önceden bildiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Konuyu yeterince öğrenip öğrenmediğime karar vermek benim için oldukça zordur.	1	2	3	4	5
21. Öğrenip öğrenmediğimi kontrol edebilmek için konunun ana noktalarını kendi kelimelerimle formüle etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
22. Konunun pratikte kullanılabilecek bölümlerine özel dikkat gösteririm.	1	2	3	4	5
23. Çalıştığım bölümü tamamen kavramadan bir sonraki bölüme geçmem.	1	2	3	4	5
24. Yeni bir konuyu çalışmaya başladığımda öncelikle en iyi çalışma yöntemini düşünürüm.	1	2	3	4	5
25. Bir kitabın farklı bölümlerinde işlenen konular arasındaki bağlantıyı anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Tanımları mümkün olduğunca kelimesi kelimesine ezberlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5

27. Ders amaçlarının bana yardım etmede çok genel kaldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
28. Derste benden beklenenden daha fazlasını yaparım.	1	2	3	4	5
29. Ders kitabı hakkındaki görüşlerimi kitabın yazarının görüşleri ile karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
30. Öğretici ya da ders kitabı tarafından yöneltilen bir soruya iyi bir cevap verebilirim konuyu iyi kavradığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
31. Konunun bir parçasını anlamakta zorlanırsam o konunun benim için neden zor olduğunu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
32. Çalışma materyalinde verilen ya da öğretici tarafından belirtilen şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
33. Bana yabancı olan her kavramın anlamını ezberlerim.	1	2	3	4	5
34. Kendim için dersin genel bir resmini oluşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
35. Farklı bölümlerde çıkarılan sonuçları birbiriyle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
36. Öğrenme durumumu kontrol etmek için konu hakkında kendi oluşturduğum soruları cevaplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
37. Çalışma için verilen talimatların benim için yeterince açık olmadığını farkına varırım.	1	2	3	4	5
38. Konulara derslerdeki sıra ile çalışırım.	1	2	3	4	5
39. Kitabın yazarlarının ulaştıkları sonuçların kendi izledikleri mantıksal süreçle uyumlu olup olmadığını kontrol ederim.	1	2	3	4	5
40. Detayları ayrıntılı olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
41. Zorlandığım anlarda yardım alabileceğim birinin olmasını isterim.	1	2	3	4	5
42. Çalıştığım konuya başka kaynaklardan bir şeyler eklerim.	1	2	3	4	5
43. Derste verilen verilere dayanarak kendi sonuçlarımı kendim çıkarırım.	1	2	3	4	5

44. Ödevleri yaparken, derste işlenen yöntemleri kullanarak çalışırım.	1	2	3	4	5
45. Bir konunun birbirini takip eden basamaklarını bir bir analiz ederim.	1	2	3	4	5
46. Konuyu öğrenip öğrenmediğimi test etmek için çalışma materyallerinden ya da öğreticinin verdiklerinden başka örnekler ve problemler düşünürüm.	1	2	3	4	5
47. Tam olarak ne yapmam gerektiğini anlamak için öğretici tarafından verilen direktifleri ve ders amaçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
48. Derste sunulan teorilerin yardımıyla pratikteki problemlere çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
49. Uzmanların yorumları hakkında eleştirel olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
50. Öğrenme sürecinde ilerlememi test etmek için paragrafların içeriklerini kendi cümlelerimle tanımlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
51. Çalışırken sadece öğretici tarafından değil kendi belirlediğim öğrenme amaçlarımı da takip ederim.	1	2	3	4	5
52. Bir konuyu çalışırken konuyla ilgili kendi tecrübelerimden bildiğim durumları düşünürüm.	1	2	3	4	5
53. Bir derste gerçeklere, kavramlara ve problem çözme yöntemlerine özellikle dikkat ederim.	1	2	3	4	5
54. Bir çalışma metnini iyi anlayamazsam konuyla ilgili başka kaynak bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
55 Öğretici tarafından ya da çalışma materyalinde verilen ödevleri tamamlayabilirsem konuya iyice hâkim olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5

BÖLÜM B: ÇALIŞMA MOTİVASYONLARI VE ÇALIŞMA ÜZERİNE GÖRÜŞLER

Çalışma motivasyonları

Bireyin çalışmak için bir kursu seçmesinin çeşitli nedenleri olabilir. “Öğrenme Tipleri Envanteri”nin bu bölümü öğrenenlerin çalışma konularıyla ilgili motivasyonları, amaçları ve tutumları ile ilgilidir. Her ifadenin size ne kadar uyduğunu belirtiniz. Her maddedeki ifadede, daha az iyi ya da kötü olup olmadığının sorulmadığını, sadece ifadenin size kişisel olarak ne kadar uyduğunu belirtmeniz istendiğini unutmayınız. Soruları cevaplarken yüksek öğreniminiz ve mesleki hayatınızı göz önünde bulundurunuz Bunlar sayıların anlamlarıdır:

1	2	3	4	5
Tamamen katılmıyorum	Çoğunluğuna katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunluğuna katılıyorum	Tamamen katılıyorum

56. Seçeneğim olduğunda, şimdiki ya da gelecekteki mesleğim için kullanışlı görünen dersleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
57. Bu çalışmalarını tamamen konuya ilgimden dolayı yapıyorum.	1	2	3	4	5
58. Yükseköğretimdeki ve öğretmenlikteki çalışmalarını yapabildiğimi kendime ispatlamak istiyorum.	1	2	3	4	5
59. Bu alanın benim için doğru çalışma alanı olduğundan şüpheliyim.	1	2	3	4	5
60. Çalışmalarımın yüksek derecede başarı elde etmeyi amaçlıyorum.	1	2	3	4	5
61. Bir yükseköğretim programını başarılı şekilde tamamlayabileceğimi başkalarına göstermek istiyorum.	1	2	3	4	5
62. Bu alanı seçtim, çünkü bu alan beni en fazla ilgilendiyim işe hazırlıyor.	1	2	3	4	5

63.Yaptığım çalışmalardaki en önemli amacım sınavları geçmektir.	1	2	3	4	5
64.Mesleğime başlarken yaptığım seçimi bir meydan okuma olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
65.Çalışmalarımındaki tek amacım, kendimi geliştirmektir.	1	2	3	4	5
66.Çalışma kapasiteme çok az güvenim var.	1	2	3	4	5
67.Yapmak istediğim işin türüne göre yükseköğrenim görmüş olmam gerekir.	1	2	3	4	5
68.Bu çalışmalarla sertifika almam için gereken puanları toplamak istiyorum.	1	2	3	4	5
69.Bu çalışmaları bütünüyle rahatlamak olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
70.Bütün çalışmalarım sınavları geçmek içindir.	1	2	3	4	5
71.Çalışırken asıl amacım; kendimi işe hazırlamaktır.	1	2	3	4	5
72.Kendi özelliklerimi, yapabileceğim ve yapamayacağım şeyleri keşfetmek isterim.	1	2	3	4	5
73.Bütün çalışmalarım boyunca elde etmek istediğim; meslekî beceridir.	1	2	3	4	5
74.Tercih hakkım olduğunda kendi kişisel ilgilerime uyan dersleri/konuları tercih ederim.	1	2	3	4	5
75.Bu çalışmaların tüm çabalarımaya değip değmeyeceğini merak ediyorum.	1	2	3	4	5
76.Bu tür bir eğitimin benim için doğru tarz olduğundan şüpheliyim.	1	2	3	4	5
77.Yükseköğretimde ve mesleğimde çalışmalar yapabilecek kapasitede olup olmadığımı görmek için kendimi test etmek istiyorum.	1	2	3	4	5
78.Bu çalışmaları yapıyorum, çünkü öğrenmeyi ve çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
79.Korkarım ki bu çalışmalar çok fazla özveri istiyor.	1	2	3	4	5

80.Bana göre bir sınavdan geçmiş olmanın yazılı kanıtı kendi içinde bir değer temsil eder.	1	2	3	4	5
81.Öğrendiklerim uygulamadaki problemleri çözmek için kullanışlı olmalıdır.	1	2	3	4	5
82.Bir sorunu nasıl çözeceğim veya bir ödevi nasıl yapacağım ile ilgili kesin talimatlar verilmesini isterim.	1	2	3	4	5
83.Öğretici beni motive etmeli ve cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
84.Bir sınava diğer öğrenenlerle birlikte hazırlanmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
85.Bana göre öğrenme bir probleme daha önce bilmediklerimi de içeren çok farklı açılardan yaklaşmaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5
86.Bana göre öğrenme bir derste sunulan bilgiyi yeniden üretebileceğimden emin olmaktır.	1	2	3	4	5
87.Öğretici, ders materyallerinin gerçekte nasıl ilişkili olduğunu anlamam konusunda ilham kaynağı olmalıdır.	1	2	3	4	5
88.Konunun kendi çalışma alanı ile ilişkilerini ararım.	1	2	3	4	5
89.Belirli dönemlerde, diğer öğrenenler tarafından çalışma materyallerini kullanma konusunda cesaretlendirilmeliyim.	1	2	3	4	5
90.Bir dersle ilgili teorileri uygulamaya dökmek için çalışmalıyım.	1	2	3	4	5
91.Öğretici, bir dersin ayrı bileşenlerini bir bütün haline getirebilmem için beni teşvik etmelidir.	1	2	3	4	5
92.Belirli bir konuyu anlamakta zorluk çekersem, bana uyan başka kitaplara başvurmalıyım.	1	2	3	4	5
93.Ödevlerimi başka öğrenenlerle birlikte yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
94.Öğretici bana öğrenmek için neyin önemli, neyin daha az önemli olduğunu açıklamalıdır.	1	2	3	4	5
95.Teorik bilgilerin pratik uygulamalarına yer verilen dersleri seçme hakkım vardır.	1	2	3	4	5

96.Öğrenmek için, konunun ne anlama geldiğini kendi cümlelerimle özetlemeliyim.	1	2	3	4	5
97.Bir şeyi anlamakta zorluk çektiğimde, öğretici beni kendi kendime bir çözüm bulmak için cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
98.Sadece programda önerilen kitaplara güvenemem, bu yüzden dersin belirli konuları üzerine daha önce nelerin yazıldığını kendi kendime bulmalıyım.	1	2	3	4	5
99.Bence, konuyu yeterince anlayıp anlamadığımı, diğer öğrenenlerle kendimi karşılaştırarak kontrol etmek önemlidir.	1	2	3	4	5
100.Tanımları ve diğer bilgileri kendi kendime ezberlemeliyim.	1	2	3	4	5
101.Zorluklarla karşılaştığımda, öğretici beni bunlara nelerin sebep olduğunu bulmam için cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
102.Bana göre, öğrenme günlük yaşamda öğrenebileceğim bilgilerin kazanılmasıdır.	1	2	3	4	5
103.İyi bir öğretim, konuya hakim olup olmadığım konusunda kendimi kontrol etmem için çok soru ve alıştırmayı içerir.	1	2	3	4	5
104.Öğrenme gelişimimi değerlendirmek için, konu ile ilgili kendi oluşturduğum sorulara cevap vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
105.Ders içerisinde geçen farklı teorileri karşılaştırmam konusunda öğretici beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
106.Konuyu yeterince öğrenene kadar kendi başıma tekrar etmeliyim.	1	2	3	4	5
107.Sınav için neleri bilmem gerektiğinin bana net olarak söylendiği bir öğretim tarzını tercih ederim.	1	2	3	4	5
108.Bana göre öğrenme, hemen veya daha uzun zaman diliminde kullanabileceğim bilgiyi kendime sağlamaktır.	1	2	3	4	5
109.Çalışmalara nasıl yaklaşacağım konusunda diğer öğrenenlerden öneri almanın önemli olduğunu	1	2	3	4	5

düşünüyorum.					
110.Öğretici, konuya hakim olup olmadığı konusunda kendimi kontrol etmem için beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
111.Belirli konuları anlamakta güçlük çekersem, diğer öğrenenlerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
112.Bana göre öğrenme, bana anlatılan konuları hatırlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5
113.Öğretici bana konunun içeriğini tam olarak anlayıp anlamadığımı kontrol etmem için testler vermelidir.	1	2	3	4	5
114.Bana göre öğrenme, daha sonra uygulamaya koyabileceğim bilgi ve becerileri edinmek demektir.	1	2	3	4	5
115.Diğer öğrencilerle konuyu tartışmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
116.Bana göre iyi bir öğretim, kendi adıma bazı hazırlıklar yapmamı gerektiren öğretimdir.	1	2	3	4	5
117.Bana uyan çalışma materyalleriyle ilgili örneklere kafa yormayı denesem iyi olur.	1	2	3	4	5
118.Öğretici çalışırken ve kendi çalışma yöntemimi nasıl geliştirmem gerektiği konusunda beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
119.Konuya hâkim olup olmadığımı kontrol etmek için, bazı noktaları kendi cümlelerimle tanımlamaya çalışmalıyım.	1	2	3	4	5
120.Çalışmalarımnda diğer öğrenenlerle birlikte çalışmaya gerek duyarım.	1	2	3	4	5

Lütfen görüşünüze ilişkin her bir sayıyı yuvarlak içine alıp almadığınızı kontrol ediniz.

Bitti.

Ek 4. Araştırma İçin Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.60.13-774.01- **3785**
Konu : Anket İzni Verilmesi

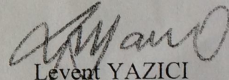
29-02-2012

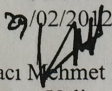
VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sabri Burak KAPAN, ilimiz merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki okullarında görevli öğretmenlere "Öğretmenlerin Öğrenme Tiplerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konusunda hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu anket izninin ilimiz merkez ve ilçelerinde ilköğretim okullarında öğretmenlere uygulama yapılması müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğünde olurlarınıza arz ederim.


Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
29/02/2012

Hacı Mehmet KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK

İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Kat 3
60100 Tokat
Hizmetçi Eğitim Şubesi

Tel : (0356) 214 10 17-170
Faks : (0356) 214 11 86
İnternet: <http://tokat.meb.gov.tr>
E-mail : hizmetci60@meb.gov.tr

Ek 5. Yazarın Özgeçmişi

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Sabri Burak KAPAN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 12.05.1985/Zile
İletişim Bilgileri	Tel: 0544 251 94 97 E- Posta: sabriburakkapan@hotmail.com
Öğrenim Bilgileri	İlkokul: 1991-1996 Hüseyin Gazi İlkokulu Ortaokul-Lise: 1996-2003 Zile Dinçerler 75. Yıl Anadolu Lisesi Lisans: 2004-2008 Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği.
İş Deneyimi	2008-2009: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sulusaray/ Ballıkaya İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni. 2009-2010: Milli Eğitim Bakanlığı Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şehit Üsteğmen Cevdet Çiftçi İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni (Asker Öğretmen) 2010-2011: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sulusaray/ Ballıkaya İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni. 2011-2015: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Turhal Üçyol Şehit Halil Gedik İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni. 2011-2015: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Turhal Üçyol Şehit Halil Gedik İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni. 2015-2016: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Turhal Halk Eğitim Merkezi Müdür Yardımcısı. 2016- halen: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Turhal Mimar Sinan İlkokulu Sınıf Öğretmeni.