

**T.C**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN**  
**ÖĞRENME STİLLERİNİN OKUL BAŞARILARI,**  
**BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI**  
**VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE İLİŞKİSİ**

**İlknur PALAS AKTAŞ**

**Aralık - 2007**

**T.C**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN**  
**ÖĞRENME STİLLERİNİN OKUL BAŞARILARI,**  
**BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI**  
**VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE İLİŞKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**İlknur PALAS AKTAŞ**

**Danışman**  
**Yrd.Doç. Dr. Dilşad Ediş MİRZEOĞLU**

**Bolu - 2007**

## **SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

İlknur PALAS AKTAŞ'a ait ilköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisi adlı çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 17.12.2007.

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd.Doç. Dr. Dilşad MİRZEOĞLU .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN .....

Prof. Dr. Uğur ESER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**ABSTRACT****THE RELATIONSHIP AMONG LEARNING STYLES OF THE  
SECONDARY SCHOOL STUDENTS TAKING PHYSICAL EDUCATION  
COURSES THEIR SUCCESS AND ATTITUDES TOWARDS PHYSICAL  
EDUCATION COURSES AND DEMOGRAPHIC FEATURES**

İlknur PALAS AKTAŞ

M.A. Degree,

Physical Education Teaching Department

Dissertation Consultant: Asst. Prof. Dilşad Ediş MİRZEOĞLU

December 2007, xvi + 197 Page

The aim of this study was to determine the effects of learning styles of the secondary school students (6th.,7th and, 8th grades) taking physical education courses on their success and attitudes towards physical education courses.

One thousand four hundred and ninety eight students (717 girls, 781 boys) with a total of 1498, from 12 secondary schools from Bolu in the 2005-2006 education- teaching year participated in this study.

In the study a “personal information inquiry” was applied that includes 8 questions (name of the school, class, gender, education level of mother and father, grade point average, income level), in order to collect personal information. In addition, to determine the learning styles of the students “Learning Styles Inventory” developed by Kolb in 1984 and, to determine the attitudes towards physical education courses “The Student Attitude Scale” developed by Demirhan ve Altay (2001) were used.

Students learning styles preference were analyzed through frequency (f) and percentages (%). Students taking physical education courses on their success and attitudes were analyzed using One-way ANOVA. Students learning styles preference with gender, class level, education level, mother and father grade point average, family income level were compared by using Chi-square Test.

According to the findings gained from the study; It was found that

1. 37,4% of the secondary school students attending to the study have diverger, 24% of them have assimilator, 19,8% converger and 18,8% accomodator learning styles.
2. There was a difference between student' learning styles and class levels, gender, fathers' education levels ( $p < 0,05$ ).
3. The attitudes of the students towards physical education courses changed considerably depending on their learning styles. ( $p < 0,05$ ).
4. There was not a difference between student' learning styles and their success, mothers' education level and income level ( $p < 0,05$ ).

**Key words:** Learning Style, Attitude Toward Physical Education, Academic Success, Gender, Class, Education Level, Income

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN OKUL BAŞARILARI, BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİYLE İLİŞKİSİ

İlknur PALAS AKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Dilşad Ediş MİRZEOĞLU

Aralık 2007, xvi + 197 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi dersini alan İlköğretim ikinci kademe (6. 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisini belirlemektir.

Bu araştırmaya 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçede bulunan 12 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde okuyan toplam 1498 (717 Kız, 781 Erkek) öğrenci katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere kişisel bilgileri hakkında 8 sorunun sorulduğu (okul ismi, sınıfı, cinsiyeti, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, genel not ortalaması, ailenin gelir düzeyi) bir anket uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un (1985) geliştirdiği "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve beden eğitimi dersine karşı tutumları belirlemek için ise Demirhan ve Altay'ın (2001) geliştirdiği Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde, öğrenme stillerinin belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları kullanılmıştır. Öğrenme stilleri tercihleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve okul başarıları ile ilgili verilerin çözümlenmesinde ise betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), öğrenme stili tercihleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyleri ile ilgili verilerin karşılaştırılması için Ki-Kare Testi ( $X^2$ ) kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre;

1. Araştırmaya katılan ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin %37,4'ünün değiştiren, %24'ünün özümseyen, %19,8'inin ayırıştırın, %18,8'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

2. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, babanın eğitim durumu arasında manidar bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

3. Öğrencinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre manidar düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

4. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul başarıları, annenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu arasında manidar bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Anahtar Kelimler:** Öğrenme Stili, Beden Eğitime Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı, Cinsiyet, Sınıf, Eğitim Durumu, Gelir.

**Anneme, Babama ve Eşime**

## TEŞEKKÜR

Uzun süren bu araştırmanın kararından, planlamasına ve yazımına kadar her aşamada bana yardımcı olan, yönlendiren, teşvik eden ve her türlü kaynağı sağlayan ayrıca gösterdiği sabır ve güvenden dolayı tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Dilşad Ediş MİRZEOĞLU’na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Işıl AKTAĞ’a ve araştırmamın istatistiksel hesaplamalarında, değerli görüşleri ve yardımlarıyla yol gösteren saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN’e şükranlarımı sunarım.

Ayrıca yüksek lisansım boyunca yanımda olan, desteğini esirgemeyen eşime ve bütün eğitim hayatım boyunca bana güvenen, destek olan aileme sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| ABSTRACT .....                | iii   |
| ÖZET .....                    | v     |
| İTHAF .....                   | vii   |
| TEŞEKKÜR .....                | viii  |
| İÇİNDEKİLER DİZİNİ .....      | ix    |
| TABLO VE DİZİN .....          | xiii  |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....         | xv    |
| GRAFİKLER DİZİNİ .....        | xvi   |
| <br>BÖLÜM I.....              | <br>1 |
| GİRİŞ .....                   | 1     |
| 1.1. Problem Durumu.....      | 1     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ..... | 4     |
| 1.3. Araştırma Soruları.....  | 4     |
| 1.4. Araştırmanın Önemi.....  | 5     |
| 1.5. Sayıtlılar .....         | 6     |
| 1.6. Sınırlılıklar.....       | 6     |
| 1.7. Tanımlar .....           | 7     |
| 1.8. Kısaltmalar.....         | 9     |

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| BÖLÜM II.....                                              | 10 |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMA .....                 | 10 |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve .....                                | 10 |
| 2.1.1. Eğitim .....                                        | 10 |
| 2.1.2. Öğrenme.....                                        | 11 |
| 2.1.3. Öğrenme Kuramları.....                              | 14 |
| 2.1.4. Öğrenme Stili .....                                 | 17 |
| 2.1.5. Öğrenme Stili Modelleri .....                       | 24 |
| 2.1.5.1. Gregore Öğrenme Stili Modeli.....                 | 24 |
| 2.1.5.2. McMarty Öğrenme Stili Modeli.....                 | 26 |
| 2.1.5.3. Lawrence Öğrenme Tipi Modeli .....                | 29 |
| 2.1.5.4. Simon ve Byram Öğrenci Tipleri .....              | 29 |
| 2.1.5.5. Jung Öğrenme Stili Modeli .....                   | 30 |
| 2.1.5.6. Curry Öğrenme Stili Modeli .....                  | 31 |
| 2.1.5.7. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....            | 32 |
| 2.1.5.8. Hill'in Bilişsel Harita Modeli.....               | 33 |
| 2.1.5.9. Hunt Tipleri .....                                | 34 |
| 2.1.5.10. Merrill Sosyal Stilleri.....                     | 35 |
| 2.1.5.11. Grasha ve Riechman'ın Öğrenme Stili Modeli ..... | 36 |
| 2.1.5.12. Felder ve Silvermann Öğrenme Stili Modeli .....  | 38 |
| 2.1.5.13. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....                   | 40 |
| 2.1.5.13.1. Kolb Öğrenme Biçimleri Özellikleri .....       | 49 |
| 2.1.5.13.2. Kolb Öğrenme Stilleri Özellikleri .....        | 53 |
| 2.1.5.13.3. Modelin Güçlü Yanları.....                     | 63 |
| 2.1.6. Tutum.....                                          | 64 |
| 2.1.6.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler.....                | 70 |
| 2.1.6.1.1. Bilişsel Öğeler.....                            | 71 |
| 2.1.6.1.2. Duyuşsal Öğeler.....                            | 71 |
| 2.1.6.1.3. Davranışsal Öğeler .....                        | 72 |
| 2.1.6.2. Tutum - Davranış İlişkisi .....                   | 74 |

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1.6.3. Tutumların Oluşması .....                                    | 76  |
| 2.1.6.4. Tutumların Oluşmasına Etki Yapan Etkenler .....              | 77  |
| 2.1.6.5. Tutumların Öğretilmesi.....                                  | 79  |
| 2.1.6.6. Okulda Tutumlarla İlgili Bazı Eğitim İlkeleri.....           | 81  |
| 2.2. Literatür Tarama .....                                           | 84  |
| 2.2.1 Öğrenme Stili İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ..... | 84  |
| 2.2.1 Öğrenme Stili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....           | 100 |
| <br>BÖLÜM III .....                                                   | 108 |
| YÖNTEM.....                                                           | 108 |
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                           | 108 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                          | 109 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                                       | 113 |
| 3.3.1. Kolb Öğrenme Stili Envanteri.....                              | 113 |
| 3.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (BESTÖ).....                | 117 |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....                                        | 119 |
| 3.5. Verilerin Çözümü.....                                            | 120 |
| <br>BÖLÜM IV .....                                                    | 121 |
| BULGULAR .....                                                        | 121 |
| 4.1. Araştırma Sorusu 1.....                                          | 121 |
| 4.2. Araştırma Sorusu 2.....                                          | 123 |
| 4.3. Araştırma Sorusu 3.....                                          | 126 |
| 4.4. Araştırma Sorusu 4.....                                          | 128 |
| 4.5. Araştırma Sorusu 5.....                                          | 131 |
| 4.6. Araştırma Sorusu 6.....                                          | 132 |
| 4.7. Araştırma Sorusu 7.....                                          | 135 |
| 4.8. Araştırma Sorusu 8.....                                          | 138 |

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| BOLÜM V.....                                        | 142 |
| TARTIŞMA VE SONUÇLAR.....                           | 142 |
| 5.1. TARTIŞMA.....                                  | 142 |
| 5.2. SONUÇLAR.....                                  | 167 |
| <br>BÖLÜM VI .....                                  | 171 |
| ÖNERİLER .....                                      | 171 |
| 6.1. Araştırmaya Sonuçlarına Yönelik Öneriler ..... | 171 |
| 6.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....  | 172 |
| <br>KAYNAKLAR.....                                  | 174 |
| <br>EKLER.....                                      | 188 |
| Ek 1: Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi .....            | 189 |
| Ek 2: Kolb Öğrenme Stili Envanteri .....            | 190 |
| Ek 3: Beden Eğitimi ve Tutum Ölçeği.....            | 194 |
| Ek 4: Araştırma İzni.....                           | 196 |
| Ek 5: Özgeçmiş.....                                 | 197 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1.</b> Felder/Silverman Öğrenme Stili Boyutları ve Özellikleri.....                                                                          | 39  |
| <b>Tablo 2.</b> Yerleştiren Öğrenme Stilinin Özellikleri. ....                                                                                        | 55  |
| <b>Tablo 3.</b> Değiştiren Öğrenme Stilinin Özellikleri.....                                                                                          | 57  |
| <b>Tablo 4.</b> Özünseyen Öğrenme Stilinin Özellikleri.....                                                                                           | 59  |
| <b>Tablo 5.</b> Ayırtıran Öğrenme Stilinin Özellikleri. ....                                                                                          | 61  |
| <b>Tablo 6.</b> 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılında Bolu İli Merkez İlçede Bulunan 23<br>Okulun İlköğretim İkinci Kademesinde Okuyan Öğrenci Sayısı..... | 110 |
| <b>Tablo 7.</b> Örneklemi Oluşturan Öğrencilerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları .....                                                                 | 112 |
| <b>Tablo 8.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Yüzde ve Frekans<br>Dağılımı .....                                                   | 121 |
| <b>Tablo 9.</b> Öğrencilerin Tutum Puanlarının Öğrenme Stiline Göre Ortalama ve<br>Standart Sapmaları.....                                            | 123 |
| <b>Tablo 10.</b> Öğrencilerin Tutum Puanlarının Öğrenme Stiline Göre Karşılaştırılması.<br>.....                                                      | 124 |
| <b>Tablo 11.</b> Öğrencilerin Okul Başarılarının Öğrenme Stillerine Göre Ortalama ve<br>Standart Sapmaları.....                                       | 126 |
| <b>Tablo 12.</b> Öğrencilerin Okul Başarılarının Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılması<br>.....                                                   | 127 |

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 13.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki .....          | 129 |
| <b>Tablo 14.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişki. ....       | 131 |
| <b>Tablo 15.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki ..... | 133 |
| <b>Tablo 16.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki ..... | 136 |
| <b>Tablo 17.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Ailenin Gelir Durumu Arasındaki İlişki .....  | 139 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Şekil 1.</b> Hunt Tipleri .....                                                                                                       | 35  |
| <b>Şekil 2.</b> Merrill Sosyal Stilleri.....                                                                                             | 36  |
| <b>Şekil 3.</b> Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme.....                                                     | 40  |
| <b>Şekil 4.</b> Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli.....                                                                                  | 41  |
| <b>Şekil 5.</b> Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli .....                                                                      | 43  |
| <b>Şekil 6.</b> Yaşamsal Öğrenmenin Üç Başlangıç Noktası.....                                                                            | 45  |
| <b>Şekil 7.</b> Kolb Öğrenme Stili Modelinin Bilgiyi Algılama ve İşleme Boyutları.....                                                   | 47  |
| <b>Şekil 8.</b> David Kolb tarafından geliştirilen Kolb öğrenme stili modelinde; bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ..... | 48  |
| <b>Şekil 9.</b> Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrenme Çemberi .....                                                                   | 53  |
| <b>Şekil 10.</b> Basit Bir Tutum ve Davranış İlişkisi .....                                                                              | 68  |
| <b>Şekil 11.</b> Tutum Ortam ve Davranış İlişkisi .....                                                                                  | 74  |
| <b>Şekil 12.</b> Tutum-Ortam, Alışkanlık ve Beklenti .....                                                                               | 75  |
| <b>Şekil 13.</b> Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrenme Stili .....                                                                    | 116 |

**GRAFİKLER DİZİNİ**

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Grafik 1.</b> İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre<br>Frekans Dağılımı. .... | 122 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırma Soruları”, “Araştırmanın Önemi”, “Sayıtlar”, “Sınırlılıklar”, “Tanımlar” alt başlıkları ele alınmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle insanlar hayatları boyunca bir takım bilgiler öğrenmek mecburiyetinde kalmaktadırlar (Selçuk, 1997:93).

Organizma yaşamını sürdürebilmek için, çevreye uyum sağlamada etkin olmak ve çok değişken çevrelerde gereksinimlerini gidermek durumundadır. Organizmaya bu esnekliği ise ancak öğrenme süreci sağlayabilir. Organizma, yaşamını sürdürebilmek için çevrelerindeki hangi öğelerin, yaşamı için olumlu, hangi öğelerin yaşamını engelleyici, hangi öğelerin de nötr olduğunu öğrenmek durumundadır. O halde öğrenme, organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel bir araçtır (Senemoğlu, 2004:87).

İnsanoğlunun davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenilmiş davranışlardır. Dolayısı ile bu davranışların nasıl oluştuğunu, niçin böyle davrandığımızı aydınlatabilmek için, öğrenmenin tanımlanmasına ve öğrenme ilkelerinin araştırılmasına gerek duyulmaktadır. Öğrenme süresinin bilinmesi sadece normal ve

uyumlu davranışların oluşturulması değil, aynı zamanda normal dışı ve uyumsuz davranışların da anlaşılmasını sağlayacaktır.

Öğrenmenin nasıl oluştuğu; neyi nasıl hangi hızla öğrendiğimizi hangi değişkenlerin belirlediği gibi sorular cevaplandırıldığında, bundan birçok kişi yararlanacaktır (Senemoğlu, 2004: 87-88).

İnsan yaşamında çok önemli rolü olan öğrenme, eski çağlardan beri filozof ve bilim adamlarının farklı biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar (Erden ve Akman, 1997:119).

Öğrenmenin birçok tanımı yapılmıştır;

- Pavlov, E.C. Tolman, Thorndike, Guthrie, Skinner ve Hull'a göre öğrenme, uyarıcı (stimulus) ile davranım (response) arasında bir bağ kurmadır.
- Max, Wertheimer, W. Köhler, K. Kofka, ve Ausubel'e göre öğrenme; hem zekanın, hem güdülenmenin, hem de transferin ürünüdür.
- N.E. Miller, J. Dollard ve Piaget'e göre öğrenme; kişinin yeteneklerine, onun biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumdaki kültüre, güdülenmişliğe, ilgisine, öğrenme ortamının havasına bağlıdır.
- Allen Nevell, Herbert A. Simon, Gagne ve Briggs'e göre öğrenme, bilgi işlem sürecine benzer bir biçimde oluşur (Akt: Senemoğlu, 2004:189-191).

Einstein'a göre bir ülkenin geleceği, o ülke insanların alacağı eğitime bağlıdır. O halde eğitimin ilerletilmesi için de çalışmalar sürdürülmelidir. Daha çok yurt dışında olmakla birlikte ülkemizde de son yıllarda üzerinde çalışılan konulardan birisi öğrenme stilleridir (Akt: Ekici, 2001:10). Öğrenme ve bireye en uygun

öğrenme stilini belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Alışılmış ve belli bir tarzda bilgi ediniminin benimsenmesi olarak tarif edilebilen öğrenme stili bireyin zaman zaman geniş bir yelpazede değişik durum ve yerlerde sergilenebilen benimsediği bir öğrenme yaklaşımını belirtir (Bilgin ve Durmuş, 2003).

Öğrenme stilleri bilgiyi alma ve işleme sürecindeki kişisel farklılıklardır (Felder, 1996). En genel anlamı itibariyle öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleridir. Bazı öğrenciler bağımsız olarak öğrenmeyi tercih ederken bazı öğrenciler bunu grup içinde daha iyi yaparlar. Bazı öğrenciler bilgiyi okuyarak elde etmeyi tercih ederken diğerleri aktif katılımı elde etmeyi tercih ederler (Bahar ve Bilgin, 2002).

Akkoyunlu (1995) öğrencilerin öğrenme stillerini bilmenin, eğitimcilere yetişkinlerin eğitimi için düzenlenecek öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl bir yöntem geliştirecekleri konusunda yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu konuda Judith C. Reiff (1992) ise “Öğrenme stillerinin bilinmesi öğretmenlerin çocukları daha iyi tanımaları ve böylece de daha iyi ders programları hazırlamalarını sağlar” demektedir (Akt: Boydak, 2001:65).

Öğrenme stilleri ve öğretme modellerinin birbirine uygun olmasının, öğrencilerin derse yönelik tutumları, dolayısıyla da motivasyonu, dersteki başarıyı artırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Ergür, 1998:50). Akkoyunlu (1995)’ya göre, bireylere bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanmış hale getirecek bir eğitim verilmesi gerekir. Bu nedenle bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak öğrenci başarısını artırır. Kişinin öğrenme stilini bilmesi kendi yaşamını kolaylaştırır. Öğrenme stillerine göre yapılan eğitimde daha başarılı bireyler yetişir.

Ayrıca, Cafferty (1980), öğrenci ve öğretmenin benzer öğrenme stiline eşleştirilmelerinin öğrenci başarısını artıran bir etken olduğunu bulmuştur (Akt: Ergür, 1998:61).

Bu nedenle bu araştırmanın problemini "İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi dersini alan öğrencilerin öğrenme stillerinin, okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, beden eğitimi dersini alan İlköğretim ikinci kademe (6. 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin öğrenme stillerinin, okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacı ile yapılmıştır. Ayrıca araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyleri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu ile öğrenme stili arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

Belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

### **1.3. Araştırma Soruları**

Araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerine göre dağılımı nedir?
2. İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları, sahip oldukları öğrenme stillerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin okul başarıları, sahip oldukları öğrenme stillerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
5. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
6. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile annelerinin eğitim durumları arasında manidar bir ilişki var mıdır?
7. İlköğretim II. kademe öğrencilerin öğrenme stilleri ile babalarının eğitim durumları arasında manidar bir ilişki var mıdır?
8. İlköğretim II. kademe öğrencilerin öğrenme stilleri ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Öğrenme stillerini bilen birey, öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkına varacak dolayısıyla bu yönlerini geliştirecek türde çalışmalar yapmaya çalışacaktır. Kişinin öğrenme stilini bilmesi yaşam süresince karşılaşacağı problemlerin çözümünde sahip olduğu becerilerin hangisinde yeterli, hangisinde yetersiz olduğunun farkına varmasını sağlayacak, dolayısıyla yetersiz olduğu alanlarda daha çok pratik yaparak yeterli bir konuma gelmeye çalışacaktır. Bu da kişinin tüm yaşamı süresince öğrenme ile ilgili başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Ülkemizde beden eğitimi öğretiminde yeni metotların uygulanmadığını, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle ders işledikleri, öğretmenlerin, öğrencilerin

beden eğitimi dersini nasıl anlayarak öğrenecekleri konusundan çok, öğrencilerin not başarısı ve sadece devinışsel davranışlarını geliştirmek amacı ile ders işledikleri ve özellikle yarışmalara ve bayram törenlerine katılacak öğrenciler ile ilgilendikleri görölmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirledikleri dönemin üniversite öncesi dönem olması, ilköğretim ikinci kademede öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin, beden eğitimi dersi ile ilişkiliğinin, akademik başarılarının ve beden eğitimi dersine tutumlarının incelenebileceğİ fikrini doğurmuştur. Türkiye’de beden eğitimi alanında daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması bu konuda çalışmanın faydalı olabileceğini düşünmeye neden olmuştur. Bu çalışmanın, beden eğitimi derslerinde, beden eğitimi öğretmenlerine önemli katkılarının olması beklenmekte ve beden eğitimi dersi üzerine bu konuda bundan sonra yapılacak araştırmalara yararlı bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerde dolayı, çalışma önemli görölmektedir.

### **1.5. Sayıtlılar**

1. Anket sorularını cevaplayan öğrencilerin içten ve objektif oldukları varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. Verilerin toplanması 2005–2006 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi ile sınırlıdır.
2. Bolu İli Merkez ilçesinde tesadüfi yöntem ile seçilen 12 okulun 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

3. Öğrenme stillerinin sınıflandırılmasında Kolb tarafından geliştirilen Deneyimsel Öğrenme Modeli temele alınmış ve Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır.

4. Beden eğitimi dersine yönelik tutumların belirlenmesinde Demirhan ve Altay tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (BESTÖ) kullanılmıştır.

### 1.7. Tanımlar

Araştırmada sıkça geçen bazı kavramlar aşağıda ifade edilen anlamlarıyla kullanılmıştır.

**Eğitim:** Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.

**Eğitim Programı:** Öğrenene okul ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.

**Öğrenme Stili:** Kolb öğrenme stilini, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak tanımlamaktadır. Kolb'a göre dört öğrenme biçimleri vardır.

Bunlar:

- Somut Yaşantı (Concrete Experience)
- Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation)
- Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization)
- Aktif Yaşantı (Active Experience)

David A. Kolb'un tanımladığı dört temel öğrenme biçiminin koordinatlara yerleştirilip, dikmelerin kesişmesiyle oluşur. Öğrenme döngüsündeki her bir çeyrek daire bir öğrenme stiline karşılık gelir.

- Ayırıştırıcı (Converge) = Soyut Kavramsallaştırma + Aktif Yaşantı
- Değiştiren (Diverge) = Somut Yaşantı + Yansıtıcı Gözlem
- Özümlen (Assimilator) = Soyut Kavramsallaştırma + Yansıtıcı Gözlem
- Yerleştiren (Accommodator) = Somut Yaşantı + Aktif Yaşantı

**Birleştirilmiş Puanlar:** Öğrenme biçimlerinden elde edilen puanlardır. Birleştirilmiş puanlar iki tanedir.

- Somut - Soyut = Soyut Kavramsallaştırma - Somut Yaşantı
- Aktif - Yansıtıcı = Aktif Yaşantı - Yansıtıcı Gözlem

**Somut Yaşantı:** Öğrenme döngüsünün, günlük durumlarda bireylerle kişisel ilgilenmeyi vurgulayan aşamasıdır. Bu aşamada problemlere sistematik yaklaşımdan ziyade hislerle, duyularla yaklaşma vardır. Yaşantılardan öğrenmeye bireylerle ilişki, duyulara ve bireylere karşı hassas olma söz konusudur. “Hissederek” öğrenme.

**Yansıtıcı Gözlem:** Öğrenme döngüsünde, bireylerin farklı bakış açılarıyla fikirleri anladıkları aşamadır. Bir öğrenme ortamında sabırlı olmaya, objektif olmaya dikkatli yargıda bulunmaya önem verilir. Nesnelerin anlamlarına önem verilir. İzleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. “İzleyerek ve Dinleyerek” öğrenme.

**Soyut Kavramsallaştırma:** Öğrenme döngüsünün bu aşamasında, problemleri anlamak için duyulardan ziyade mantık ve fikirler kullanarak öğrenme gerçekleşir. Bireyler, problemleri çözmek için sistematik planlar kurmaya ve fikirler geliştirmeye önem verirler. Düşünerek öğrenme gerçekleşir. “Düşünerek” öğrenme.

**Aktif Yaşantı:** Bu aşamadaki öğrenme aktif bir şekilde gerçekleşir. Yaparak öğrenme söz konusudur. Bireyler risk alırlar, yaptıklarıyla diğer bireyleri etkilerler. “Yaparak” öğrenme.

**Baskın Stil:** Bir öğrencinin fazlaca tercih ettiği ya da eğilimi olduğu öğrenme stili. Bir öğrenci farklı algılama ve veri işleme stillerine karşılık gelen tercihlerde bulunabilir; ancak bunlardan birisine göre öne çıkar. Bu stil o öğrencinin baskın stildir.

**Tutum:** Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir.

**Okul Başarısı:** Öğrencinin bulunduğu sınıf ve derse göre hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları kazanmasıdır.

### 1.8. Kısaltmalar

|                |                                                           |
|----------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>ÖSE</b>     | : Öğrenme Stilleri Envanteri                              |
| <b>AD</b>      | : Aktif Deneyimler                                        |
| <b>SY</b>      | : Somut Yaşantı                                           |
| <b>SK</b>      | : Soyut Kavramsallaştırma                                 |
| <b>YG</b>      | : Yansıtıcı Gözlem                                        |
| <b>SK – SY</b> | : Soyut - Somut = Soyut Kavramsallaştırma - Somut Yaşantı |
| <b>AY – YG</b> | : Aktif - Yansıtıcı = Aktif Yaşantı - Yansıtıcı Gözlem    |
| <b>BESTÖ</b>   | : Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği                      |

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMA

#### 2. 1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Eğitim

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Varış (1981), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavır ve ahlak ölçülerinin değiştiğinin ifade etmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenir. Bu anlamda Ertürk (1972) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak ifade eder (Akt: Demirel, 2002:6). Eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenir. Bu değişim ailede başlar; sokakta, okulda iş yerinde sürer (Akt: Demirel ve Kaya, 2001:86).

Eğitimin, öğrencinin duygu ve zevklerinde, olaylara bakışında, zihniyetinde, değerlendirme tarzında, çevresindeki problemleri görme ve çözme kapasitesinde bir değişme meydana getirmesi beklenir. Özellikle ilk ve ortaöğretimde müfredat programlarındaki konular kendi başına bir değer taşımazlar, ferdin gelişmesine katkıda bulundukları ölçüde değer taşırlar. (Özakpınar, 1982).

Eğer eğitimin amacı bilgi yüklemek değil, bireyin zihinsel gelişimine katkıda bulunmak ise, eğitim hedeflerinin ve öğretim yöntemlerinin de öğrencilerde bu tür değişimler doğuracak şekilde düzenlenmesi gerekir. Çünkü önemli olan öğrencilerin

zihinlerine bilgi depolamak değil, onlara tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmektir. Yani, onlara öğrenmeyi öğretmektir (Özden, 2003:20).

### 2.1.2. Öğrenme

Bireyler yaşadıkları sürece kalıtım-çevre ve zaman etkileşimi içinde farklı bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenme için temel olan, bireydeki yaşantı sonucu kazanılan kalıcı değişikliklerdir. Çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Genel anlamda öğrenmeyi, varolan toplumsal duruma, kurallara ve kültürel gereklere bir ayak uydurma biçimi olarak tanımlayabiliriz (Demirel ve Kaya, 2001:87).

Bower ve Hilgard (1981)'a göre öğrenme doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşmasını kapsayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Akt: Senemoğlu, 2004: 88).

Başaran (1992:132) öğrenmeyi, bir etkinliğe, bir yaşantıya dayanan bir davranış oluşturma süreci olarak tanımlar. Gagne (1988) öğrenmeyi sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişme olarak tanımlamıştır. (Akt: Senemoğlu, 2004:88). Ertürk, (1993:78)'e göre öğrenme yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı davranış değişmesidir. Kısaca öğrenmeyi davranış değişikliği olarak tanımlamak, her şeyden önce, tam olarak ölçülebilen öğrenmeleri ortaya çıkarmaya yararmaktadır (Akt: Demirel ve Kaya, 2001: 87).

Brubaker (1982)'a göre öğrenme bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir (Akt: Senemoğlu, 2004: 88).

Öğrenme tekrar ve yaşantısal deneyimler yoluyla edinilen her türlü davranış değişimini kapsadığına göre, öğrenmenin istendik ve istenmeyen iki temel boyutu olduğu gözden uzak tutulmamalıdır (Aydın,1999:6).

Kimle (1961)'ye göre öğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişme meydana gelmesidir (Akt: Senemoğlu, 2004: 88).

Keefe (1987)'e göre ise öğrenme özel bir öğrenme ortamı içinde öğretmen ve öğrenci arasında belli bir alandaki karşılıklı etkileşimin bir ürünüdür (Akt: Bahar ve Bilgin, 2003).

Bacanlı (2002:145), öğrenmeyi tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişmeler şeklinde tanımlamıştır.

Hergenhahn (1988)'e göre öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişmedir (Akt: Senemoğlu, 2004:88).

Özden (2003:21) öğrenmeyi: bireylerde oluşan kalıcı değişmeler olarak tanımlamıştır.

Fidan ve Erden (1988:170) öğrenmeyi biraz daha geniş bir perspektifte ele alarak, “İnsanların yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Öğrenme, bu etkileşim içinde kişide oluşan kalıcı izli davranış değişmeleridir”, şeklinde tanımlamışlardır.

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkenlerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu, 2004:88).

Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hepsi öğrenmeyi: yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır (Erden ve Akman, 1997:119-120).

Yapılan tüm tanımlarda yola çıkarak öğrenmeyi bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantı ürünü kalıcı izli davranışın büyüme, hastalık, ilaç vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi ve davranışın nispeten sürekli olması ve gözlenebilir olması şeklinde tanımlayabiliriz.

Bu tanımlar incelendiğinde, öğrenmenin ortak özelliklerinin şunlar olduğu görülmektedir.

- Davranışta gözlenebilir bir değişme olması.
- Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması.
- Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucu olması.
- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması (Senemoğlu, 2004:89)

Sonuç olarak, eğitim, bireyin çevresiyle belli düzendeki etkileşimleri, yani yaşantı sonucunda kazanabileceği kalıcı, istendik davranışlarla ilgilidir ve bu tür davranışları kazandırmakla yükümlüdür. İstendik öğrenmeleri oluşturabilmek için ise, öğrenmenin hangi koşullar altında gerçekleştirilebildiğini incelemek gerekmektedir. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır (Senemoğlu, 2004:93).

Nispeten kalıcı izli davranış değişikliğinin nasıl ve neden olduğunu açıklayan öğrenme kuramları dört grupta incelenebilir (Senemoğlu, 2004:94). Öğrenmeyi açıklayan davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve beyin temelli öğrenme kuramı olmak üzere dört farklı kuram vardır (Özden, 2003:21). Bu kuramların da dikkate alınmasıyla öğrenmeyi; bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda bireyde meydana gelen kalıcı izli davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikler olarak tanımlayabiliriz. Öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme türünü açıkladığından, hiçbir öğrenme modeli tek başına bütün öğrenme tercihlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm soruları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir (Senemoğlu, 2004:94). Öğrenmeyi açıklayan kuramlar burada kısaca özetlenmiştir.

### 2.1.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenmeyi açıklayan kuramlar, davranışçı kuramlar, bilişsel kuramlar, duyuşsal kuramlar beyin temelli öğrenme kuramlar olmak üzere dört ana başlıkta toplanmaktadır.

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul ederler.

Davranışçı akım içinde davranış değişmesine neden olan beş temel öğrenme kuramı vardır. Bunlar; Klasik Koşullama Kuramı (Pavlov), Bitişiklik Kuramları (Watson, Guthrie), Bağlaşımcılık (Thorndike), Bağ Kuramı, Edimsel Koşullama Kuramı (Skinner) ve Sistematik Davranış Kuramı (Hull) dır.

Davranışçı kuramların öğretim ilkeleri şunlardır:

- Yaparak öğrenme esastır.
- Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar.
- Özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.

➤ Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır (Fidan ve Erden, 1988:191-192; Özden, 2003:22-24)

Bilişsel kuramlar; öğrenmeyi doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır (Özden, 2003:24). Bilişsel öğrenme, genellikle kavramlar, prensipler, kanunlar, teoriler ve problem çözme süreci ile ilgili bilgilerin öğrenilmesini içerir (Ayas ve diğerleri, 1997:31). Bilişsel kuramlar; Gestalt Kuramı (Wertheimer, Köhler ve Koffka), İşaret-Gestalt Kuramı (Lewin, Tolman), Bilgiyi İşleme Kuramı (Gagne) olarak üçe ayrılır.

Bilişsel kuramların öğretim ilkeleri şunlardır:

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine inşa edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.
- Yapılan öğretimde öğrenciye öğrendiklerini kullanmak için değişik fırsatlar vermelidir.
- Öğretmen otorite figürü olmamalıdır. Öğrencilere rehberlik yapan kılavuz rolünde olmalıdır.
- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.
- Öğrenilen bilginin düzeni öğrencilerin algılamasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi kendisi keşfederse öğrenme daha kalıcı olur.
- Öğrenmede dış koşullar öğrenilecek davranışın özelliğine ve öğrenenin iç koşullarına göre düzenlenmelidir.
- Öğrenciye öğrenme sonunda dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenilene karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam olarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin öğrenmede bir amacının olması, onun güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynar (Fidan ve Erden, 1988:192; Özden, 2003: 26–27).

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilenirler. Bu kuramlarda sağlıklı benlik ve ahlak (moral) gelişimi vurgulanır (Özden, 2003:28).

Duyuşsal öğrenme inanç, niyet ve hislerle ilgili kavramların bireylerdeki değişimini kapsar (Ayas ve diğerleri, 1997:31). Duyuşsal öğrenme kuramları; Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura), Psikodinamik Kuram (Freud), İşlevsel Kuram (Woodworth) olarak üçe ayrılmaktadır.

Duyuşsal kuramların öğretim ilkeleri şunlardır:

- Eğitimin öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir.
- Benlik kavramının dört boyutu vardır. (a) akademik, (b) sosyal, (c) duygusal ve (d) bedensel eğitimin, bu dört boyutu da dikkate alması gerekir.
- Eğitimi hiçbir koşulda öğrencinin öz saygısına zarar vermemelidir.
- Sağlıklı benlik gelişimi için öğrencilere hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı ve yakışsız sıfatlar takılmamalıdır.
- Eğitim benlik tasarımının oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır.
- Akademik başarısızlığın çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalıdır.
- Öğretmenin başarısız olan öğrencilere çok fazla yüklenmemesi gerekir.
- Öğrenci zoru başardığında kendini çok iyi hisseder.
- Öğretmen öğrencinin benlik duygusuna değer vermeli, zarar vermemeye özen göstermelidir.
- Ahlak gelişiminde nasihat yerine öğrencilere kuralları, normları öğrenebilecekleri yaşantılar sunulmalıdır.
- Ahlaki değerler bu ad altındaki bir derste değil, tüm derslerin içeriğine serpiştirilmiş tartışmalarla daha kolay kazandırılabilir.
- Ahlak gelişiminde yetişkinlerin sözleri değil, davranışları etkilidir.
- Ahlaki gelişim, dönemleri iyi bilinmeli ve ilgili ahlaki gelişim hedeflenmelidir (Özden, 2003:36-37)

“Beyin temelli” öğrenme kuramı olarak da bilinen nörofizyolojik kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılmayacağını savunmaktadır. Beyin; insan zekasının,

güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. ‘Öğrenme; eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa, beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır’ düşüncesinden hareket eden Hebb, öğrenme sonucu beyinde fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır. Elde ettiği bulgular sonucu Hebb, bu değişiklik konusunda iki kavram ileri sürmektedir: Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı.

Nörofizyolojik kuramların öğretim ilkeleri şunlardır.

- Beyin paralel bir işlemcidir.
- Öğrenme fizyolojik bir olaydır.
- Beyin kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır.
- Anlam yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla olur.
- Duygular örüntülemeye önemli bir yer tutar.
- Beyin parçaları ve bütünü aynı anda algılar.
- Öğrenme, hem doğrudan odaklanan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir.
- Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur.
- İki tip hafıza vardır. Deneyimler tekrara gerek kalmadan hafızaya kaydedilebilir fakat birbiriyle ilgili olmayan bilgileri depolamak için tekrara ve ezberlemeye ihtiyaç vardır.
- Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir,
- Öğrenme zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle keteşir.
- Hiçbir beyin diğetine benzemez (Özden, 2003: 46-49).

#### 2.1.4. Öğrenme Stili

Çok yakın zamana kadar okullar ve öğretmenler, öğrenemeyen öğrencilere fazla önem vermemekte idiler. Bu yüzyılın ilk yarısına kadar öğrenci başarısızlığı, kalabalık aile yapılarına, hastalıklara, etnik kökenlere ve bireylerin geçmişlerine bağlanıyordu. Daha sonra eğitimciler IQ'yu ve çevresel uyancıları kullanmayı

öğrendiler. Bu bilince ulaşılmasından sonra okullarda bu konularda araştırmalar yapılmaya başlandı. 1980'lerde kullanılan öğretim yöntemleri önceye göre değişmeye başladı. Başarısız olan öğrencilerin başarısızlıklarının nedenleri araştırılmaya ve çözümler üretilmeye çalışıldı. Bu öğrencilere, önceden sağlanması mümkün olmayan ortamlar sağlandı ve farklı öğretim yöntemleri denendi. Bu şekilde öğrencilerin nasıl etkili bir şekilde öğrenebilecekleri saptanmaya çalışıldı (Kılıç, 2002). Öğrencilerin öğrenmesini artırmak için yapılan çalışmalar her öğrencinin farklı olduğunu ve farklı yollarda öğrendiğini ve dolayısıyla her bireyin kendine özgü bir öğrenme stilinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen önemli bir özelliğidir. Öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerini, öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere, tüm toplumun bilmesi gerekmektedir (Boydak, 2001 s.8).

Dunn ve Dunn (1978) bu konuda öğretmenleri yetiştirerek, öğrencilerin başarısız olma nedenlerini bulmak için çalışma başlattılar. Bu çalışmada farklı öğretim yöntemlerine karşı öğrencilerin gösterdikleri tutumlar saptandı. Kullanılan yöntemler bazı öğrencilerin başarılarını pozitif yönde etkilerken, bazılarının başarısında değişiklik olmadı, bazılarının ise olumsuz yönde etkilendi. Yapılan tüm çalışmalar değerlendirildiğinde, her öğrencinin diğer bir öğrenciden farklı şekilde öğrendiği ortaya çıktı (Akt: Kılıç, 2002). Bu durum, her öğrencinin aynı yöntemlerle başarıya ulaşamayacağını ortaya koymaktadır. Farklı öğrenme stillerine ilişkin tanımlama ve sınıflamalar bu nedenle ortaya çıkmıştır. Her öğrencinin, kendine özgü bir çalışma, kavrama ve ortamdan etkilenme şekli olduğu, artık genellikle kabul gören bir olgu haline gelmiştir. Öğrencilere zihinsel olarak rahat ettikleri bir ortamın sağlanması, onların öğrenme başarısını olumlu etkilemektedir.

Araştırmacılar, öğrenme ortamları ve öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları öğrenci farklılıklarına dikkatleri çevirmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin öğrenilen konuya olan ilgilerinin artırılması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Araştırmaların yoğunlaştığı nokta, öğrenme görevlerine karşı öğrencilerin gösterdiği etkinliklere

göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi gerekliliğidir. (Riding ve Rayner, 1998).

Bir eğitim ortamında öğretmenin amacı; öğretim süreci sonunda öğrencilerde hedef davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktır. Öğrenme yaşantılarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi, öğretmenin amaca daha kolay ulaşmasını sağlayabilir. Bunlar dikkate alınmadığında aynı zeka düzeyindeki öğrencilerden bazıları başarılı, bazıları başarısız olabilir (Brandt, 1990).

Öğrenme stili kavramı son yıllarda yurt içi ve yurt dışı eğitim literatüründe sıkça kullanılan kavramlardan birisidir. Ekici (2001) bu kavramın bu kadar popüler olmasının nedenlerini:

1. Bireysel farklılığı vurgulaması,
2. Öğrenme farklılıklarını vurgulaması,
3. Pek çok araştırmada öğrenme stili kavramının vurgulanması,
5. Pek çok araştırmacının öğrenme stil/stilleri konusunda çalışması.
6. Çok boyutlu bir kavram olması,
7. Kulağa hoş gelen ve ilgi çekici bir kavram olması şeklinde sıralamıştır (Ekici, 2001:3).

Öğrenme stillerini görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak üç ana özellikte sınıflayabiliriz (Boydak, 2001 s.4). Guild ve Garger (1985)'e göre işitsel öğrenciler kendi seslerini ve kulaklarını öğrenmede kullanırlar. İşittiklerini ve söylediklerini hatırlarlar. Görsel öğrenciler kelimeleri yazılmış olarak, tarif edilenin resmini görmek isterler, öğretmenin anlattıklarını tahtada görmeyi, tepegözden yansıtılmasını ya da ellerine not olarak verilmesini isterler. Kinestetik öğrenciler ise dokunmak veya bizzat yazmak isterler. Kinestetik öğrenciler ya olayı canlandırmak ya da proje/ürün olarak öğrenmenin içerisinde meşgul olmayı isterler (Akt: Boydak, 2001:70).

Bireyler farklı yollarla öğrenir. Tıpkı farklı saç stilleri, kıyafet stilleri, yönetim stilleri, müzik stilleri, yemek stillerinde olduğu gibi bireyler, öğrenme stillerine uygun daha çok doğal kolay ve rahatlık gerektiren bildi edinme yollarını tercih ederler. Bu yollar bireylerin bilgiyi en kısa zamanda fazla bir çaba harcamadan almalarında etkilidir (Ekici, 2001:10).

Bilgiyi alma sürecinde farklı öğrenme stillerine sahip her bir öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yolu vardır. Bazı öğrenciler veriler, olaylar ve algoritmalar üzerinde yoğunlaşırken, bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha iyi öğrenirler. Bazı öğrenciler grafikler, şemalar ve resimler gibi bilginin güçlü görsel şekillerini tercih ederken, bazıları da sözlü açıklamalara ve yazılılara daha rahat tepki verebilirler. Bazıları etkileşimli ve aktif bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken, diğerleri de kendi duygu ve düşünceleri ışığında ve kişisel öğrenmeyi tercih ederler. Bu farklılıklarda öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya çıkarır (Felder, 1996).

Görüldüğü gibi öğrenme stilleri, öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler için bu durum göz önüne alındığında öğrenmelerine etki eden önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Çeşitli filozof ve eğitim psikologları öğrenme stili kavramının değişik tanımlarını yapmışlardır. Yapılan bazı tanımlar aşağıda sıralanmıştır.

Schmack (1983), öğrenme stilini bir öğrenme konusu ile karşı karşıya gelindiği zaman bireylerin tercih ettikleri bilgi işleme etkinliklerinin düzenlenmesi ürünü olarak tanımlamaktadır. Bu etkinlikler, derin ve ayrıntılı etkinliklerden yüzeysel ve tekrarlanan etkinliklere kadar değişiklik gösterir (Akt: İlhan, 2002).

Keefe'nin (1979) belirttiğine göre, “Amerika Birleşik Devletleri Orta Öğretim Okulları Öğretmenler Birliği, öğrenme stilini, öğrencilerin nasıl etkileşimde bulunduklarını, nasıl algıladıklarını ve öğrenme çevrelerine nasıl etkide bulunduklarını hakkında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlardır”, biçiminde tanımlamaktadır (Akt: Baykul, 2005:23)

James ve Galbraith (1985) ise öğrenme stilini; görerek, işiterek, hareket ederek, dokunarak yazarak/okuyarak, koklayarak/tadına bakarak ve kişiler arası iletişim olmak üzere yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmiştir. Araştırmacılara göre, ifade edilen yedi farklı öğrenme stili duyuların çevre ile etkileşiminden ortaya çıkmıştır (Akt: Ekici,2001:11).

Grasha (1996)'ya göre öğrenme stili, öğretmenin inançlarını, alan ve öğretimle ilgili bilgileri yansıtan davranışlardır (Akt: Baykul:2005).

Greorc (1979)'a göre öğrenme stili, kökeninde hem doğal hem de sonradan öğrenilmiş davranışları kapsamaktadır. Çevreye uyum sağlama şekilleri, canlının genetik şifreleme sisteminde zaten var olan bir bilgidir. Ve insanın bireysel varlığının bir parçasıdır (Akt: İlhan,2002).

Dunn ve Dunn (1993)'a göre ise öğrenme stili; her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan. bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Akt: Bahar ve Bilgin, 2003).

Hunt (1979), öğrenme stilinin öğrencilerin öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiği olarak tanımlar (Akt: Bilgin, Durmuş 2003).

Öğrencilerin, bir davranışın kazanılmasındaki yaklaşımları onların öğrenme stillerinin oluşturur (Baykul, 2005).

Nunan (1998) öğrenme stilleri kavramını daha geniş bir perspektifle değerlendirerek, öğrenme stillerinin bireyin kişiliğinin, sosyo-kültürel tecrübelerinin ve eğitim deneyimlerinin sonuçları olduğunu ifade etmiştir (Akt: Ekici, 2001:1).

Willing (1988)öğrenme stilinin öğrencilerin doğal, alışılmış ve tercih edilmiş öğrenme yolları olarak tanımlamaktadır (Akt: İlhan,2002).

Felder (1996) öğrenme stilini “öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki karakteristik güçler ve tercihler” olarak tanımlamıştır. Woolfolk (1995)’a göre bireyin belli bir öğrenme çevresindeki bireysel tercihleri, öğrenme stili olarak adlandırılır (Akt: Erden ve Akman, 1997).

Davis (1993)’e göre en güzel anlamda öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleridir (Akt: Bilgin ve Durmuş 2003)

Kolb (1984) öğrenme stilini, bireyin genetik mirasının, geçmişteki yaşantılarının ve şu anda içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentilerinin bir sonucu olarak veya bireyin bilgiyi işleme ve elde etmede tercih ettiği yollardır şeklinde tanımlamaktadır.

Şimşek (2002) ise öğrenme stilini öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme, çevre ile etkileşim kurma ve tepkide bulunmada kullanıldığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubu olarak tanımlamıştır.

Yapılan bütün bu tanımlarda yola çıkarak öğrenme stilini; birbirinden farklı bireylerin kişiliğinin, soysa-kültürel tecrübelerinin ve eğitim deneyimlerinin sonucu olarak, yeni ve zor bilgi üzerinde yoğunlaşması ile başlayan, bilgiyi alma, bilgiyi işleme, bilgiyi yorumlama ve bilgiyi yerleştirmede tercih ettiği öğrenme yollarıdır şeklinde tanımlanabilir.

Bu öğrenme stili tanımlarının her biri farklı bir boyutu vurgulamaktadır. Cornet (1983) bir bireyin öğrenme stili boyutlarını;

- a) **Bilişsel Boyut:** Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi,

- b) **Duyuşsal Boyut:** Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişisel özellikleri ve heyecansal özellikler,
- c) **Fizyolojik Boyut:** Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni) alışma sırasında yiyecek ihtiyaçı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerekleēeēēi zaman dilimi, şeklinde sınıflandırmıştır (Akt:Erkan, 1996:5).

Smith (2001)'e göre öğrenme stilleri üzerindeki sınıflandırma ile ilgili en önemli gelişme Curry'nin çalışmasıyla bulunmuştur. Curry (1987) yaptığı sınıflandırmadaki boyutları "soğan modeli" ile açıklamıştır. Soğan modelinde merkezden dışa doğru;

- a) **Kişilik:** Diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip olan ve göreli olarak stabil unsurlardan oluşan, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkisinin değerlendirildiği boyut.
- b) **Bilgi İşleme:** Bilgiyi zmlemede bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları belirten boyut,
- c) **Sosyal Etkileşim:** ğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde odaklanan boyut,
- d) **ğretimsel Tercih:** ğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşulları içeren ve en dışta bulunan boyut olarak dört boyut vardır (Akt: Erkan, 1996).

### 2.1.5. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stillerinin kapsamı, değişkenliği, öğrenme üzerindeki etki ve belirlenmesinde kullanılacak araçlar gibi temel konulardaki farklılaşmalar, farklı öğrenme stilleri modelleri ile somutlaştırılmıştır. Aşağıdan bu modellerden örneklere yer verilmiştir.

#### 2.1.5.1. Gregore Öğrenme Stili Modeli

Gregore (1979) öğrenme stili modelinde bireyler somut ve soyut algılayanlar ve algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ardışık ve random olmak üzere iki grupta toplanır. Bu modelde somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random olmak üzere dört farklı öğrenme stili vardır.

Gregorc (1979)'a göre, bazı insanlarda bu dört öğrenme stilinden biri baskın olarak bulunurken, bazı insanlarda birkaçı birden bulunabilmektedir. Belirtilen dört öğrenme stiline ait zihinsel algılama ve düzenleme yeteneklerinin özellikleri şunlardır: (Akt: Ekici,2002).

*Soyut Zihinsel Algılama Yeteneği:* Bireylerin duygularla, hislerle, inançlarla, olaylarla, varlıklarla vb. ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir.

*Somit Zihinsel Algılama Yeteneği:* Bireylerin çeşitli varlıklar veya durumlarla ilgili kavranılan algılamada beş duyuların: kullanarak algılayabilme yetenekleridir.

*Ardışık Zihinsel Düzenleme Yeteneği:* Bilgilerin düzenli ve aşama aşama öğretilmesini gerektiren yerleştirme yeteneğidir. Bilgilerde mantıki bir sıralamanın ve sistematik bir yapının olması gerekmektedir.

*Random zihinsel düzenleme yeteneği:* Bu yerleştirme yeteneğinde bilgilerin verilmesinde herhangi bir sıranın olması veya ilişkilerin düzenlenmesine gerek

yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçerler, düzenlerler ve kullanırlar.

Gregorc (1979), Gregorc (1984), Gregorc & Ward (1977),a göre, genel olarak belirtilen dön öğrenme stiline sahip bireylerin kısaca şu özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir (Ekici, 2002).

*Somut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri:* Yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler; bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler; yaptıkları çalışmaların parçalarından çok bütünü önem taşır; Öğrenmek için çok çaba ve zaman harcar, işlerini zamanında ve düzenli bitirmek isterler. Beş duyu organları son derece gelişmiştir. Somut materyallere dokunmayı, onlarla ilgilenmeyi çok severler. Alçıdan, plastikten vb. yapılmış modeller bu öğrenme stiline sahip öğrenciler için yetersiz olabilmekte veya fazla bir anlam ifade etmemektedir. Sadece talimatları betelemekle kalmazlar aynı zamanda ilgili talimatlara uyarak, temiz düzenli ve kurallara uyarak çalışmayı tercih etmektedirler.

*Soyut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri:* Bu öğrenme stiline sahip bireyler öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili olarak zihinlerinde boş bir harita veya resim olarak değerlendirilebilecek bir çerçeve yapı oluştururlar. Daha sonra konu hakkında kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları harita-resim çerçevesinin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bu kişilerin mükemmel bir şifre çözme yetenekleri vardır. Bir şekil/sembol yüzlerce kelimedenden değerlidir, Fikirlerle ve kavramlara önem verir, kavranılan mantıksal olarak düzenlerler. Kitaptan öğrenmeyi severler; yeni kavramlar ve fikirler üretmeyi, kavramlarla uğraşmayı severler. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler.

*Somut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri:* Bu öğrenme stiline sahip bireylerin problem çöz konusunda üstün yetenekleri vardır. Gerçek

problemlerle ilgilenirler, bu problemlerle ilgili olarak yeni kavramlar ve bilgiler elde etmeye çalışan araştırmacının kişilikleri vardır, sebepleri araştırmayı severler karşılarına çıkan beklenmedik yeni durumlar ilgilerini çeker. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar. Problem çözme sürecinde önceden belirlenmiş hazır prosedürleri (işli basamakları) sevmezler. Bu durum, çalışmalara öğretmenin müdahale etmemesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bağımsız olarak veya küçük grupla çalışmayı sevmektedirler. Laboratuvar yöntemi, gözlem gezisi tekniği v.b. öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler.

*Soyut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri:* Olayları ve kavramları düzensiz karışık bir şekil algırlar; onlar için öğrenilecek bilgilerde bir düzeni olmasına gerek yoktur. Bu yüzden çoklu duyumsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte başarılıdırlar. Kuralcılıktan hoşlanmadıkları için elde ettikleri verileri isledikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği v.b. öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler. Tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği v.b. öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ederler (Ekici, 2002).

#### **2.1.5.2. McCarthy Öğrenme Stili Modeli**

Morris ve McCarthy (1990)'a göre, bilgiyi nasıl öğrendiğimiz hakkında iki önemli farklılık vardır. Bunlardan birincisi; bilgiyi nasıl algıladığımızdır, ikincisi; algıladığımız bilgiyi nasıl işlediğimizdir. Her birimiz gerçekleri farklı olarak algılarız, farklı yöntemlerle zihnimize yerleştiririz. Bazılarımız hissederek, bazılarımız izleyerek, bazılarımız düşünerek, bazılarımız yaparak gerçeklerin farkına varırız (Akt: Peker ve Yalın, 2005). Mc Carth'e göre 4 MAT öğrenme stili vardır ve 4MAT öğrenme stillerinde 4 tip öğrenen vardır. McCarthy bunları I. tip öğrenenler, II. tip öğrenenler, III. tip öğrenenler, IV. tip öğrenenler olarak adlandırmıştır.

McCarthy (1982:20-21) ve McCarthy (1990:32)'a göre, *I. tip öğreneler*: Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılarlar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Yaşantılarını, tecrübelerini kendileriyle bütünleştirirler. Fikirleri dinleyerek ve paylaşarak öğrenirler. Kendi yaşantılarına güvenen imgesel düşünürlerdir. Doğrudan yaşantıları, pek çok görüş açısından incelemede çok başarılıdırlar. Öğrendiklerinin iç yüzünü kavramaya, bu konuda düşünmeye önem verirler. Bireysel olarak ilgilenilmeye ihtiyaç duyarlar. Cevaplanmasını istedikleri soru “Niçin?” sorusudur (Akt: Başbüyük, 2004).

McCarthy (1982:21) ve McCarthy (1990:32)'a göre, *II. tip öğreneler*: Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Gözlemlerini bildikleriyle bütünleştirerek kuramlar, teoriler oluştururlar. Uzmanların ne düşündüklerini bilme gereksinimi duyarlar. Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünmeye önem verirler. Ayrıntılara girmekten hoşlanırlar. Mantık ve analizle problemleri ortadan kaldırabilirler. Koşulların işleri anlaşılma duruma getirmesi halinde olguları tekrar incelerler. Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar, okullar bu tip öğrenciler için idealdir. Cevaplanmasını istedikleri soru “Ne” sorusudur (Akt: Başbüyük, 2004).

McCarthy (1982:21) ve McCarthy (1990:32)'a göre, *III. tip öğreneler*: Bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılarlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Sonuca ulaşmaya önem verirler. Kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Teorileri test ederek öğrenirler. En iyi elle yapılabilen tekniklerle öğrenirler. Problem çözmede mükemmeldirler. Bu bireyler, çözmeye çalıştıkları problemin çözümü verildiğinde bundan hoşlanmazlar, problemleri kendileri çözmek isterler. Stratejik düşünmeye önem verirler. Becerilere yönlendirilen öğrencilerdir. Deney yaparlar ve yaptıkları deneyler üzerinde fikirler yürütürler. Nesnelerin, formüllerin nasıl çalıştığını bilmek isterler. Cevaplanmasını istedikleri soru “Bu iş nasıl yapılır?” sorusudur (Akt: Başbüyük, 2004).

McCarthy (1982:21) ve McCarthy (1990:32)'a göre, *IV. tip öğrenenler*: Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler. Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Kendi kendilerine keşfetme özelliklerine güvenirler. Yeni şeyler konusunda heyecanlıdırlar, olmayacak şekilde görünen şeyleri araştırırlar. Mantıklı gerekçelerin olmadığı ortamlarda genellikle doğru sonuçlara ulaşırlar. Sezgileriyle problemleri çözerler. Risk almaktan hoşlanırlar. Nesnelerle, formüllerle neler yapılabileceğini bilmek isterler. Bazen sabırsız görünürler. Bu bireyler için okul can sıkıcıdır. İlgilerinde farklı yöntemlerle ikna olmak istedikleri için okullar bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermez. Cevaplanmasını istedikleri soru “İse ne olur?” sorusudur (Akt:Başbüyük, 2004).

McCarthy (1982)'e göre, 4 MAT öğrenme stillerinde bilginin algılanması ve işlenmesinde kullanılan yetenekler Kolb öğrenme modelindeki öğrenme yeteneklerine benzerdir. 4 MAT stillerinde de bireyler bilgiyi, somut yaşantı ve soyut kavramsallaşma yetenekleriyle algırlar. Yeni öğrenme durumlarında bazı bireyler doğrudan yaşantılarını dikkate alıp sezerek ve hissederek, bazıları da düşünerek hemen soyutlamaya geçer ve olguları algırlar. Bilginin işlenmesi ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı yetenekleri öne çıkmaktadır. Bazı bireyler izleyerek bilgiyi işler (örgütler); bazıları da yaparak, uygulayarak bilgiyi işlerler. 4 MAT öğrenme stiline bilginin algılanması, somuttan soyuta; işlenmesi, yansıtmadan aktif yaşantıya doğrudur. Bu öğrenme stillerinin Kolb öğrenme stili ile benzerliği aşağıda verilmiştir. (Akt: Başbüyük, 2004).

#### Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği

| <u>Kolb Öğrenme Stilleri</u> |       | <u>McCarthy Öğrenme Stilleri</u>       |
|------------------------------|-------|----------------------------------------|
| Değiştiren: İmgesel          | ————→ | Birinci Tip Öğrenen: İmgesel Öğrenen   |
| Özümseyen: Teorik            | ————→ | İkinci Tip Öğrenen: Analitik Öğrenen   |
| Ayrıştıran: Uygulama         | ————→ | Üçüncü Tip Öğrenen: Sağ-duyulu Öğrenen |
| Yerleştiren: Sezgisel        | ————→ | Dördüncü Tip Öğrenen: Dinamik Öğrenen  |

### 2.1.5.3. Lawrence Öğrenme Stili Modeli

Lawrence, Jung'ın dört öğrenme boyutu dışa dönükten içe dönüğe, düşünmeden hissetmeye, duyardan sezgiye ve yargılamadan algılamaya ilişkin on altı farklı öğrenme tipi tanımlamıştır. Bu farklı öğrenme tiplerinin dört temel başlık altındaki özellikleri:

*Hisseden Tipler:* İnsanlarla ve onların duyguları ile çok fazla ilgilidirler. İnsanları en olmadık durumlarda bile hoş tutmayı bilirler. Uyumu severler ve ihtiyaç duyarlar. Kararlarının başkalarının etkilemesine izin verirler. Sempatik ve insanlarla iç içedirler.

*Duygulu Tipler:* Sonuçlara adım adım ulaşmak için işleri kurulu olduğu şekliyle yapmayı severler. Hassas ve titizdirler. Çalışma süresi önceden belirlendiğinde daha sabırlı çalışırlar.

*Düşünen Tipler:* Duygularını ifade edemezler. İşleri analiz eder ve mantıklı bir sıraya koyar. Kişisel olmayan kararlar verirler. Katı fikirlidirler. Adil davranılma konusunda titizdirler.

*Sezgili Tipler:* Yeni problemler çözmekten hoşlanırlar ve sonuçlara hızlı ulaşırlar. İyi ya da kötü, sezgilerine göre hareket ederler. Karmaşık durumlarda sabırlıdır. Dinlenme esnasında bile enerjik bir şekilde çalışırlar (McCarthy, 1987:28).

### 2.1.5.4. Simon ve Byram Öğrenci Tipleri

Simon ve Byram da, Lawrence gibi, Jung'ın dört öğrenme boyutu üzerindeki çalışmasında, dört öğrenci tipi tanımlamıştır; “düşünen öğrenci”, “hisseden öğrenci”, “algılayan öğrenci” ve “sezgisel öğrenci”.

*Düşünen Öğrenci:* Organize olmuş, detaycı, sistematik ve akıcıdır. Yapılara önem verirler. Mantıklı, zaman kontrollü ve eleştirel olma eğilimine sahiptirler. Yaptıklarının sonucuna ulaşmayı severler. Mükemmel olma konusunda kaygılıdır.

*Hisseden Öğrenci:* Hisseden öğrenci, yardımsever, duyarlı ve etkileyicidir. Yaratıcı ve sanatçı ruhludur. Duyguları dinlemekten ve ifade etmekten hoşlanırlar. Duygularını yoğun yaşarlar ve bu duygularını kişiselleştirme eğilimindedirler. Kişisel anlam, hissedenden öğrenci tipi için oldukça önemlidir.

*Algılayıcı Öğrenci:* Yapılacak işlere önyak olurlar. Pratik, üretken, aktif, sabırsız ve rahatsız edicidirler. Öğrenme etkinlikleri düzenlerler. Enerjik bir yapıya sahiptirler.

*Sezgisel Öğrenci:* Farklı bakış açılarını bir araya getirirler. İlgilidirler, keşfedicidirler. Prensiplerin altında yatan önemli noktaları araştırırlar. Sezgisel öğrenci tipleri için ‘ne olabilir?’ sorusu ‘nedir?’ sorusundan daha önemlidir (McCarthy, 1987:29).

#### **2.1.5.5. Jung Öğrenme Stili Modeli**

Carl Jung, ‘Psikolojik Tipler’ adlı kitabında, insanların bilgiyi algılama ve bilgiyi işleme yönünden farklılıklarını incelemiştir. Buradan yola çıkarak insanları “hissedenler”, “düşünenler”, “algılayıcılar” ve “sezgiseller” olarak dört grupta toplamıştır. Öğrenme stilleri teorilerinin Carl Jung’ın Kişilik Tipleri Teorisinden başladığı söylenebilir.

*Hissedenler:* Bir şeyin değerinin ifadesi hissetmedir. Hissedenler, değeri, kendilerinden tecrübelerine aktarırlar. Zekâlarıyla değil, duygularıyla uyum içinde algıladıklarını ve yaşadıklarına değer verirler. Aktif hissetme, gelecekle bağlantılı

yönlendirilmiş bir işlev olduğundan dolayı bilinçli bir süreçtir. Değerler genelde mantık kurallarına uygun olarak belirlendiğinden bu süreç mantıklıdır.

*Düşünenler:* Bir şeyin anlamının farkında olmamızı düşünme sağlar. Düşünenler daha mantıklıdır ve yönlendirilmiş düşünmeyle meşguldürler. Mantıklı olarak algılar ve olanları düzenlerler. Mantıklı yargıların ve bu yargıların içeriklerinin tekrar gözden geçirildiği bilinçli bir eylemdir.

*Algılayıcılar:* Bir şeyin ne olduğunu duyu saptar. Bilinçli bir şekilde algılama özellikleri vardır. Fakat düşünenler gibi kategorilere uyum sağlama ya da hissedenler gibi hissettikleri şeye önem verme eğilimleri yoktur. Bilinçli olmalarına rağmen etkili bir kontrol olmaksızın duyularının açığa çıkarmazlar.

*Sezgiseller:* Olasılıkları sezgi gösterir. Algıladıklarına bilinçsizce sezgiseller kontrol uygularlar. Bireyler, bütün ve tam olarak gördüklerini anlar ve içgüdüsel olarak algılarlar (McCarthy, 1987:27).

#### **2.1.5.6. Curry Öğrenme Stili Modeli**

Curry (1983), öğrenme stili ‘Soğan Modeli’ (öğrenme stili modelinin boyutlarını, merkezden dışa doğru dört boyutta ele alır) adını verdiği modelle açıklamaktadır.

*Kişilik:* Merkezi bir konuma sahip ve göreceli olarak değişmez unsurlardan oluşmaktadır. Kişilik boyutu, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin değerlendiren boyuttur.

*Bilgi İşleme:* Özümlemede bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları bilgi ifade eder.

*Sosyal Etkileşim:* Sınıf içindeki öğrencilerin nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde durulmaktadır.

*Öğretimsel Tercih:* Öğrenme stili modelinin dış kabuğunu oluşturur. Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşulları bu boyut içerir (Akt: Ekici, 2001:63).

### **2.1.5.7. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli**

Bireylerin anahtar denebilecek öğrenme stili öğelerinin teşhis edildiği ve mümkün olduğu kadar bu öğelerin bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirildiği öğrenme stillerinin tanısallık bakışı içinde yer alan öğrenme stili modellerinden birisi de Dunn ve Dunn modelidir (Brandt, 1990:10). Dunn ve Dunn'a göre öğrencilerin iyi öğrenmeleri için öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır. Bazı öğrenciler sessiz ortamda çalışmayı tercih ederken, bazıları müzik eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Bazıları ışıklı ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları da ışıksız ortamda çalışmayı tercih ederler (Akt: Ülgen, 1997:38). Bu modelde, Dunn ve Dunn 1972'de öğrenciler arasındaki farklılığı 12 değişken olarak tanımlamışlar, 1975'te 18 değişken olarak belirlemişler ve daha sonraki araştırmalarında 21 değişken şeklinde belirlemişlerdir. Dunn ve Dunn, öğrenme stili modelinde, öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan beş temel ve 21 alt öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; çevresel (ses, ışık, sıcaklık, dizayn), duygusal (motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı), sosyal (bireysel, ikili grup, üçlü grup, takım, yetişkin öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme), fiziksel (algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik) ve psikolojik (çözümseellik/bütünsellik, beynin sağ/sol yarı küreleri tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma-yansıma) şeklindedir (Dunn ve Dunn, 1993:3-4).

*Çevresel koşullarda;* sessiz ortam-sese hoşgörü ile bakma, parlak ışıklı ortam-loş ışıklı ortam, serin bir ortamda çalışma-sıcak bir ortamda çalışma,

çevredeki eşyaların düzenli olması-çevredeki eşyaların düzensiz olması kontrol edilmelidir.

*Duygusal koşullarda;* içsel motivasyon - dışsal motivasyon, çalışmada süreklilik - çalışmada süreksizlik, sorumluluk - sorumsuzluk, yapılaşdırma - az yapılaşdırma kontrol edilmelidir.

*Sosyal koşullarda;* kendi kendine öğrenmeyi tercih etme, bir akranla öğrenmeyi tercih etme, iki akranla öğrenmeyi tercih etme, birkaç akranla öğrenmeyi tercih etme, yetişkinle öğrenmeyi tercih etme, çeşitli yollarda öğrenmeyi tercih etme kontrol edilmelidir.

*Fiziksel koşullarda;* işitsel-görsel-dokunarak-kas hareketleri ile yaparak öğrenmeyi tercih etme, yiyecek içecek eşliğinde çalışmayı tercih etme-yiyecek içecek olmadan öğrenmeyi tercih etme, sabah erken-öğleye doğru-öğleden sonra-akşam saatlerinde çalışmayı tercih etme, öğrenme sırasında hareketlilik-hareketsizlik kontrol edilmelidir.

*Psikolojik koşullarda;* çözümsellik-bütünsellik, beyin sağ-sol yarı kürelerini tercih etme, hızlı tepki verme-sakin davranma kontrol edilmelidir. (Ülgen, 1997:39-40).

#### **2.1.5.8. Hill'in Bilişsel Harita Modeli**

Hill (1979) öğrenme stilini, anlamı aramanın bireysel yolu olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stili, nitel ve teorik semboller ve bu sembollerden çıkarılan anlam düzeninde oluşmaktadır. Bu modelde öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiklerini saptamaya çalışan üç bölümde toplanmış sorulardan oluşan bir envanter yardımıyla öğrenme stillerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Akt: İlhan,2002).

Bu sorular:

1. *Durumsal Sorular (Situational Questions)*: Öğrencilerin belirli durumlarda nasıl davranacaklarını anlamaya çalışan sorular;
2. *Gözlemsel Sorular (Observational Questions)*: Öğrencilerin diğer öğrenci ve öğretmenlerine ilişkin gözlemlerini saptamaya çalışan sorular;
3. *Doğrudan Sorular (Direct Questions)*: Öğrencilerin bireysel düşünce ve inançlarını belirlemeye yarayan doğrudan sorulmuş sorulardır.

Willing (1988:55)'e göre, bilişsel stil saptama çalışmalarından sonra elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin zayıf ve güçlü olduğu alanlar saptanır. Eğitim ve öğrenciye uygun olan öğretim tarzlarını temel alındığı "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" (Personalized Education Programme; PEP) oluşturmak amacıyla envanter sonuçlarından yararlanılmaktadır (Akt: İlhan,2002).

#### **2.1.5.9. Hunt Tipleri**

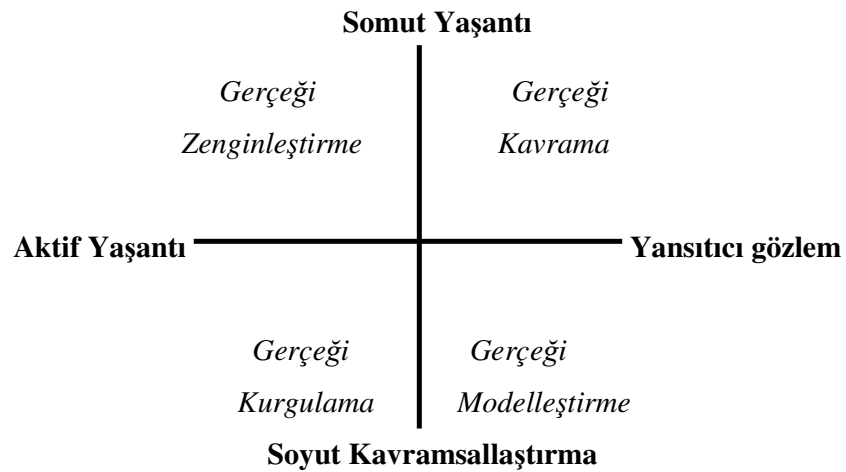
Hunt'ın "Vücut Gerilimi" (body tension) modelini tanımlamasının öğrenme stili araştırmalarıyla olan ilişkisi dikkat çekicidir. Bu modelde dört tip vardır

*Yardımcı Tipler*: Gerçeği kavrayan bireylerdir. Gerçeği kavrama ya da gerçekle bir olma durumu söz konusudur. Bu bireyleri harekete geçirici, düşündürücü faktör yönergedir.

*Model Tipler*: Gerçeği modelleştiren bireylerdir. Gerçeği düzenleme şekli; ya da süreci söz konusudur. Bu bireyleri harekete geçirici düşündürücü faktör şekildir.

*Direnç Tipler*: Gerçeği kurgulayan bireylerdir. Gerçeğin somutlaştırılması ya da isimlendirilmesi söz konusudur. Bu bireyleri harekete geçirici, düşündürücü faktör dürtüdür.

*İkna Edici Tipler:* Gerçeği zenginleştirici bireylerdir. Kişiden kaynaklanan gerçeğin zenginleştirilmesi ya da renklendirilmesi söz konusudur. Bu bireyleri harekete geçirici, düşündürücü faktör, değerdir (McCarthy, 1987:32).



**Şekil 1 :** Hunt Tipleri (McCarthy, 1987:32).

#### 2.1.5.10. Merrill Sosyal Stilleri

Merrill'in (1994) "Sosyal Stiller" sınıflandırma üzerine yaptığı çalışması, eğitimciler için büyük öneme sahiptir. Merrill, ortaya çıkabilecek tepkilerin bir yelpazesini kapsayan "davranış kalıplarının sosyal etkileri" için bir yapı oluşturmuştur. Bu stiller ve stillerin özellikleri aşağıdaki gibidir.

*Samimi Tipler:* Uyumlu, becerisi olmayan, esnek, emin olmayan, bağımlı, istekli, destekleyici, anlamaya hazır, saygılı, güvenilir bireylerdir.

*Analitik tipler:* Eleştirici, katı ahlakçı, tutucu, gayretli, zor beğenen, ısrarlı, kararsız, titiz, ciddi, düzenli bireylerdir.

*Uygulayan Tipler:* Tez canlı, güçlü, bağımsız, kaba, kararlı, hükmedici, kesin, uygulamalı, sert, verimli bireylerdir.

*İfade Eden Tipler:* İdareci, kendini beğenen, özendirici, disiplinsiz, tepkili, tutkulu-hırslı, çok duyarlı coşkulu, dramatik, içten-dost bireylerdir (McCarthy, 1987:35).



**Şekil 2 :** Merril Sosyal Stilleri (McCarthy, 1987:35).

#### 2.1.5.11. Grasha ve Riechman'ın Öğrenme Stili Modeli

Grasha (1996) geliştirdiği ölçekte öğrenme stillerini 6 boyutta toplamıştır. Bu ölçeğin altı boyutu; rekabetçi, işbirlikçi, pasif, katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleridir. Belirtilen bu öğrenme stillerine sahip bireylerin belirgin özellikleri, olumlu ve olumsuz yönleri kısaca şöyle özetlenebilir;

*Rekabetçi öğrenme stiline* olan bireyler sınıfta diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermek için daha fazla çaba harcarlar. Sınıfta dikkat çekmeyi ve başarılarından dolayı sınıfta tanınmayı isterler. Bu öğrenme stilineki bireylerin olumlu yönleri motivasyonlarını devam ettirmeleri ve öğrenme için amaçlarının olmasıdır. Olumsuz yönleri ise işbirlikçi öğrenme yeteneklerinin ve diğer insanları takdir etme yeteneklerinin az olmasıdır.

*İşbirlikçi öğrenme stiline* olan bireyler düşüncelerini paylaşmayı severler ve diğer insanlarla çalışmaktan hoşlanırlar. Bu öğrenme stilineki bireylerin takım halinde çalışma yeteneklerinin yüksek olması olumlu görülürken, rekabetçi bireyler kadar iyi hazırlanmama ve diğer bireylere fazla bağımlı olma gibi olumsuz yönleri olabilir.

*Pasif öğrenme stiline* olan bireyler derse katılımı ve dersin içeriklerini öğrenmede istekli değildirler. Öğretmen ve diğer öğrencilerle ilişkileri azdır. Bu öğrenme stilineki bireylerin olumlu yönleri yaşantılarını değiştirmede ciddi adımlar atmada endişe ve risk almadan kaçınma yeteneklerinin olmasıdır. Zamanlarını neşeli yapabilirler ama üretkenlikleri azdır. Bazı başarısızlıkları kendilerine hatırlatıldığında performansları düşer ve olumsuz dönütleri harekete geçer.

*Katılımcı öğrenme stiline* olan bireyler sınıfta iyi bir vatandaşlık görüntüsü verirler. Sınıfa gitmekten ve mümkün olduğunca ders aktivitelerine katılmaktan hoşlanırlar. Seçmeli ders aktivitelerinden sorumluluk almak isterler. Bu öğrenme stilineki bireylerin her dersten olabildiğince deneyim kazanma olumlu yönleri olarak görülürken, bazen kendi gereksinimlerinden daha fazlasını yapmaları olumsuz olarak görülmektedir.

*Bağımlı öğrenme stiline* olan bireyler ne gerekiyorsa onu öğrenirler ve zihinsel meraklarının çok az kısmını gösterirler. Öğretmen ve arkadaş grubunu bilgi kaynağı olarak görürler ve onlara ne yapacakları hakkında özel yol göstermeleri için bir otoriter şahsiyet olarak bakarlar. Bu öğrenme stilineki bireylere yardım edildiğinde meraklarını gidermeleri ve yol göstermeler ile deneyim kazanmaları

olumlu yönleri sayılırken, bir öğrenen olarak kendi kendine öğrenme, otoritelerinin sergileyici yeteneklerinin geliştirmelerinin güç olması ve belirsizliklerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmemeleri olumsuz yönleri olarak görülmektedir.

*Bağımsız öğrenme stiline* olan bireyler öğrenme yeteneklerinden memnun ve kendi kendilerine düşünmeyi severler. Önemli gördükleri ders içeriklerini öğrenmeyi tercih ederler. Ders projelerinde diğer öğrencilerle çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederler. Bu öğrenme stilineki bireylerin kendi kendine öğrenme ve girişimcilik yeteneklerini geliştirmeleri olumlu yönleri olurken, birlikte çalışma yeteneklerinin yetersiz oluşu, diğerlerine danışmada veya yardıma ihtiyaçları olduğunda diğerlerine sorma yeteneklerinin olmaması olumsuz yönleri olarak görülmektedir (Akt: Bahar ve Bilgin, 2003).

#### **2.1.5.12. Felder ve Silvermann Öğrenme Stili Modeli**

Felder ve Silvermann (1988) tarafından ortaya atılan öğrenme stili modeli de beş boyut içerir fakat bunlardan ikisi Myers-Briggs ve Kolb modeli ile aynıdır. Algılama boyutunda duyuşal/sezgici (sensing/intuitive) yaklaşımı Myers-Briggs modelinde de aynıdır. Duyuşal/sezgici öğrenme stili esasında Jung'ın psikolojik tip teorisinden gelmektedir. Felder ve Silvermann'ın öğrenme stili modelinde işlem (processing) boyutunda da aktif/yansıtıcı (active/reflective) yaklaşımı Kolb modelinde de vardır. Felder/Silvermann modelinde bu iki boyuta ek olarak girdi (Input) boyutunda görsel/sözel (visual/verbal), organizasyon boyutunda tümevarımcı /tümdengelimci (inductive/deductive) ve anlama (understanding) boyutunda sıralı bütüncül (sequential/global) öne sürülmüştür. Tablo 3 bu modeldeki bireylerin öğrenme stilleri açısından özelliklerini göstermektedir (Akt: Bahar ve Bilgin, 2003).

**Tablo 1: Felder / Silverman Öğrenme Stili Modelinde  
Öğrenme Stili Boyutları ve Özellikleri**

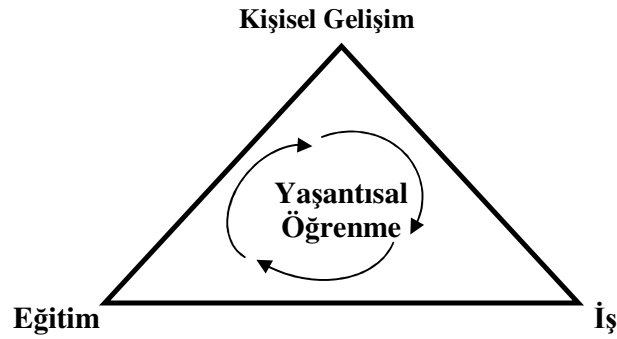
| ÖĞRENME<br>STİLİ                  | ÖZELLİKLERİ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Duyusal<br>/<br>Sezgici           | Duyuşsal girdileri kolay alır. Somut, pratik, ve gerçek temelli bilgileri tercih ederler. Alışılan yollardan problem çözmeyi severler, detaylı çalışmalardan sıkılmazlar. Beklenmedik değişikliklerden ve komplikasyonlardan hoşlanmazlar. Dikkatli fakat yavaş olabilirler.<br>Bellek, düşünme ve hayallerle gelen içsel girdileri kolay algılarlar. Somut kavram, teori ve formülleri tercih ederler. Çalışmalarında çeşitlilikten hoşlanırlar. Tekrar ve detaydan sıkılırlar. Çabuk fakat dikkatsiz olabilirler. |
| Görsel<br>/<br>Sözel              | Görsel imgelerden (resimler, şekiller, grafikler, şemalar, gösterimler) daha iyi bilgi alırlar.<br>Yazılı veya sözlü olarak sunulan materyalleri tercih ederler.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Tümevarımcı<br>/<br>Tümdengelimci | Materyal ile ilgili öncelikler özel detayları veya durumları öğrenmeyi (gözlemler, deney sonuçları, sayısal veriler) sonra çıkarımlar yolu ile prensip ve teorilere ulaşmayı tercih ederler.<br>Öncelikle genel kavramları öğrenmeyi sonra özete inerek, neticeye uygulamalarla ilgili mantıki sonuçlara ulaşmayı tercih ederler.                                                                                                                                                                                   |
| Aktif<br>/<br>Yansıtıcı           | Deneyerek ve bizzat yaparak iyi öğrenirler. Grup çalışmasını severler.<br>Hislerini tetkik ve tahlil ederek bir şeyi denemeden önce düşünürler, bağımsız veya ikili çalışmaları tercih ederler.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Sıralı<br>/<br>Bütüncül           | Bilgiyi adım adım ve küçük birimler halinde edinirler. Bütünün tamamını görmeden problemi çözebilirler; çözümleri düzenli, sıralı ve takibi kolaydır.<br>Parçalardan önce bütünü görmeleri gerekir. Bilgiyi birbirinden görünüşe bağımsız parçalar halinde alarak öğrenmede geniş sıçramalara ihtiyaç duyarlar.                                                                                                                                                                                                     |

(Felder, 1993; Akt: Bahar ve Bilgin, 2003)

Bu araştırmanın kuramsal temelini David Kolb'un modeli oluşturduğundan, aşağıda bu model geniş olarak tanıtılmıştır.

### 2.1.5.13. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stili terimi, son yıllarda özellikle David A. Kolb'un “Yaşantısal Öğrenme Kuramı”nın bir uzantısı olarak öğrenme terminolojisine girmiştir. Yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu olmuştur. Yaşantıya dayalı eğitim, kolejlerde ve üniversitelerde yaygın bir şekilde bir öğretim metodu olarak kabul edilir hale gelmiştir. Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip eder. Yaşantısal öğrenme, iş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar ve yaşantısal öğrenme metodlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular (Kolb,1984:3).



**Şekil 3:** Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme  
(Kolb, 1984:4)

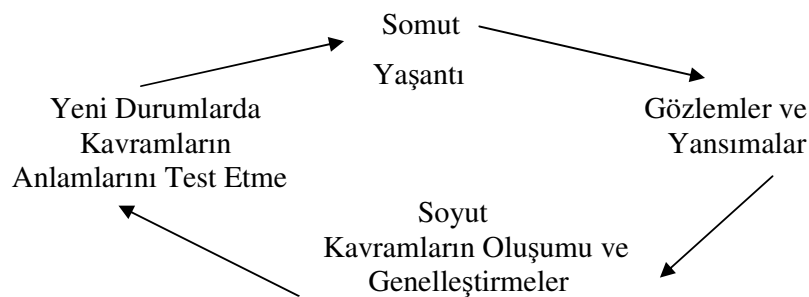
Kolb (1984)'a göre birey bilgiyi kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenir ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilir. Yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçilmektedir (Kolb, 1984:4). Kolb'un savunduğu deneyimsel öğrenme döngüsüne göre öğrenme;

- Bir süreç olarak tasarlanır ve deneyimlere bağlı olarak fikirler şekillenir.
- Bilginin yapılandırıldığı bir süreçtir.
- Deneyimlere bağlı bir süreçtir.
- Kişi ve ortam arasındaki işlemleri içerir.
- Dünyaya uyum sağlama sürecidir (Riding ve Rayner, 1998).

Deneyimsel Öğrenme Kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı, bilişsel ve davranışçı kuramların öğrenme sürecine yaklaşımlarından farklıdır. Deneyimsel öğrenme sürecinde öğrenme, iş, diğer yaşamsal etkinlikler ve bilginin yaratılması arasındaki bağ önemlidir (Kolb, 1984:20).

Kolb (1984) yaşantısal öğrenmenin temelini oluştururken pragmatizmin felsefe bakışı John Dewey'den (Kolb,1984:5), Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışı Kurt Lewin'den (Kolb,1984:8) ve rasyonalist bakışı Fransız gelişim psikologu Jean Piaget'den etkilenmiştir. Bu etkilenme, öğrenme stili envanterini hazırlarken Kolb'ün terminolojisine de yansımıştır (Kolb,1984:12).

Lewin'in yaşantısal öğrenme modelinde öğrenme, değişme ve gelişme “şimdi ve burada yaşantısı” ile başlayıp, yaşantı ile ilgili veri ve gözlemlerin toplanması, daha sonra bu verilerin analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının bireyin yeni yaşantılar seçmesine ve davranışlarında değişikliklere katkı getirmesi amacıyla dönüt olarak bireye aktarılması sürecini kapsamaktadır (Kolb,1984:21-22). Bu modele göre öğrenme dört aşamada gerçekleşmektedir.



**Şekil 4 :** Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli (Kolb,1984:21).

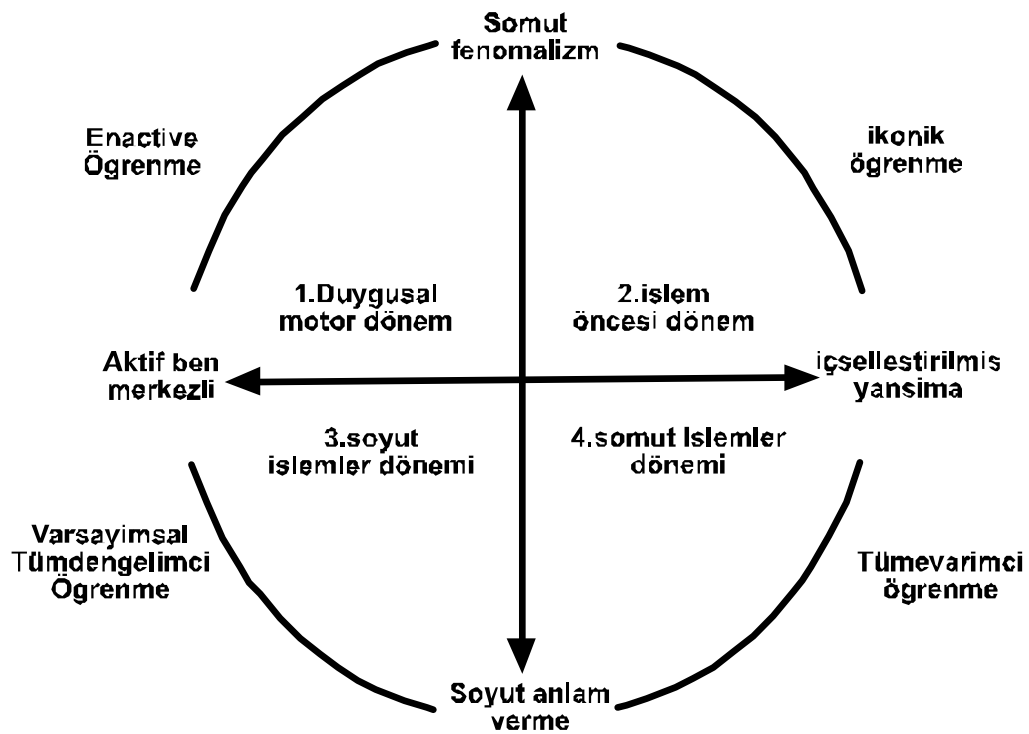
Bu modelin en önemli özelliklerinden biri soyut kavramların somut yaşantılar yoluyla test edilmesi ve okul ortamında yürütülen laboratuvar ve gözlem yöntemlerinin dönüt sürecine bağlı olmasıdır. Lewin ve arkadaşları yetersiz dönüt

sürecinin, bireysel ve kuramsal başarısızlığa yol açtığını ileri sürmektedir (Kolb, 1984:1-22).

John Dewey'in öğrenme modeli Lewin'in modeline oldukça benzerdir. Dewey'nin yaşantısal öğrenme modelinde kavramlar ve yaşantılar, gözlemler ve davranışlar iç içedir. Dewey'in öğrenme döngüsü güdü/içtepi (impulse), gözlem (observation), bilgi (knowledge) ve karar (judgement) olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır. Dewey'e göre yaşantılar bireylerde içtepilerin oluşmasına neden olmakta; içtepiler bireyin etrafını gözlemlemesini ve bilgi edinmesini sağlamakta, böylece birey gözlemleri sonucunda etraftan edindiği bilgi sonucunda bir yargıya varmaktadır. Öğrenme döngüsünün sonunda bireyin elde ettiği düşünce kendisinde tekrar bir içtepinin oluşmasını sağlamakta, bu da öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Kolb, 1984:22-23).

Bilişsel gelişimi doğumdan 14–16 yaşına kadar devam eden bir süreç olarak tanımlayan Piaget'e göre, kavram ve yaşantı, eylem ve yansıma, yetişkinin bilincinin gelişmesinin sürekliliğini sağlamaktadır. Piaget, duyuşal-motor döneminde (0–2 yaş) bireyin, çevreye göre karmaşık duyuşal motor tepkiler vermeyi öğrendiğini ve çevrenin birey için önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu dönemde somut ve aktif öğrenme stiline sahip olan çocuğun dünyaya bakışı “yerleştiren” öğrenme stilidir. Bu gelişim döneminden sonra, istemeyerek yapılan alışkanlıklardan araştırmacı ve yaşantısal davranışlar dönemine geçilmektedir. İşlem öncesi dönemde (2-7 yaş) öğrenme, gözlem ve görüntülerin yönlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Olaylar ve nesneler sembolik anlam taşımaya başlar ve kavramlar yaşantı yoluyla öğrenilir. Bu dönemde çocuğun dünyaya yaklaşımı “değiştiren” öğrenme stilidir. Somut işlemler döneminde (7–11 yaş) soyut sembolik güçler gelişimi yoğun bir şekilde başlamaktadır. Bu dönemde çocuğun öğrenmesi ilişkiler ve sınıf mantığıyla yönetilmekte ve çocuk dünya ile ilgili yaşantılarından uzaklaşmaktadır. Bu dönemde çocuk “özümseyen” öğrenme stiline sahiptir. Yaşantılarını seçme ve biçimlendirmede ise, kavram ve kuramlardan yararlanmaktadır. Bilgiyi mantıklı ilişkiler yoluyla organize eder, problem çözmeye başlar ve işlemleri tersine çevirebilir (Kolb,1984:23–24).

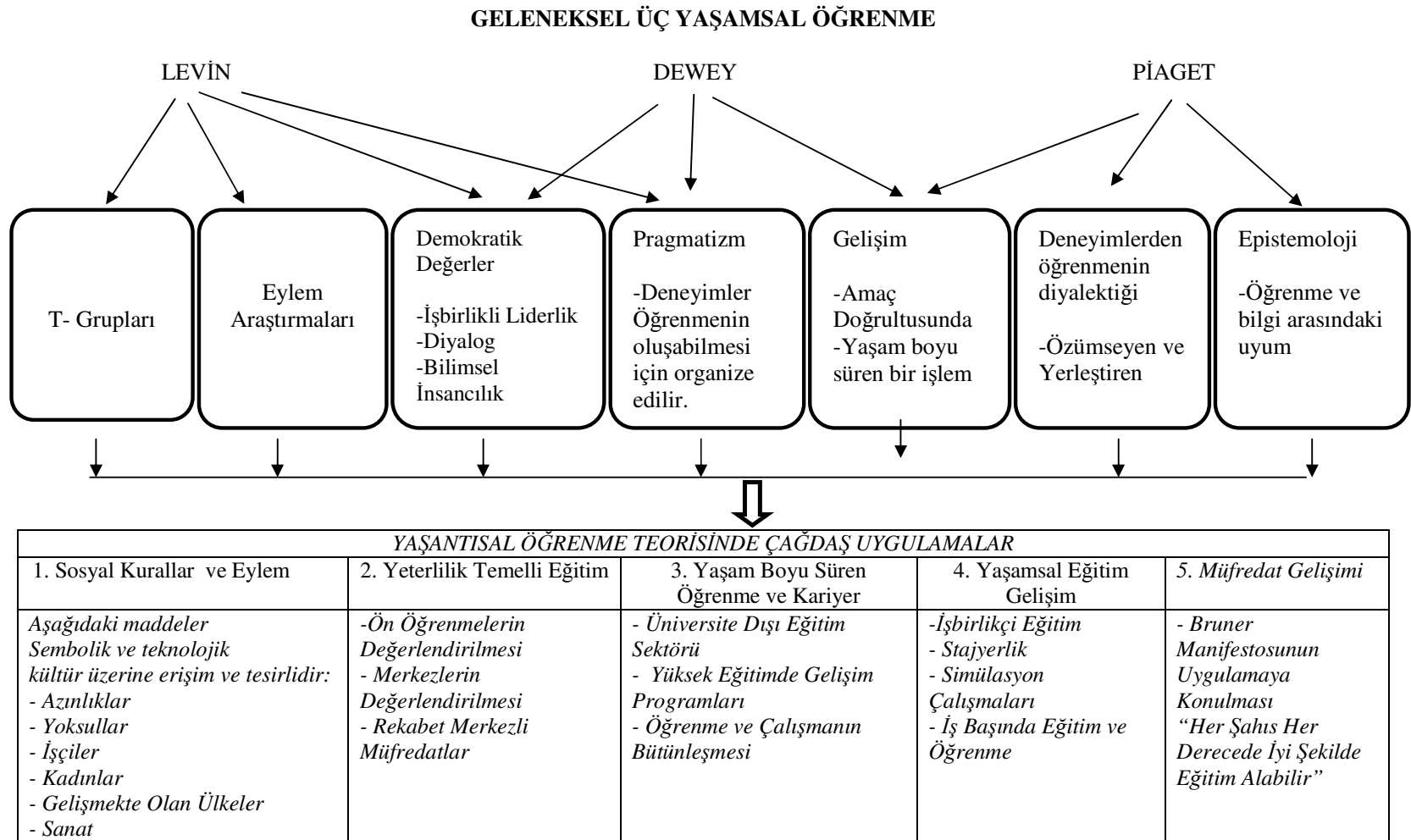
Piaget'e göre ise, deneyimler ve bağlam, yansıma ve davranış yetişkin düşüncesinin gelişiminin temelidir. Birey, bebeklikten yetişkinliğe doğru gelişim aşamasında, somut olaylardan soyut bir yapıya, aktif benmerkezci bir yaklaşımdan yansıtıcı içsel bir öğrenmeye doğru ilerler. Öğrenme süreci kişi ve çevresinin karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Piaget'e göre öğrenme, bağlamların ya da şemaların yaşamdaki deneyimlere yerleştirilmesi ve yaşamdaki deneyimlerin ve olayların bağlamlar içerisinde özümsemesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleridir. Öğrenme ya da Piaget'nin deyimi ile zihinsel uyarlama (intelligent adaptation) bu iki sürecin dengelenmesi sonucunda ortaya çıkar (Kolb, 1984:25).



**Şekil 5 :** Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli (Kolb, 1984:25).

“Her üç öğrenme modelinin de ortak noktası; öğrenmenin bir süreç olarak tanımlanması ve kavramların yaşantılar yoluyla oluşarak, sürekli değişim göstermesidir. Deneyimsel Öğrenme açısından değerlendirildiğinde, öğrenmeyi çıktılar olarak değerlendirmek, süreç öğrenmemeyi varsaymaktadır. Deneyimsel

Öğrenme Kuramında düşünceler sabit ve değişmeyen elemanlar olmayıp, yaşantılar yoluyla tekrar tekrar oluşabilmektedir (Kolb, 1984:26-27).



**Şekil 6:** Yaşamsal Öğrenmenin Üç Başlangıç Noktası (Kolb, 1984:17)

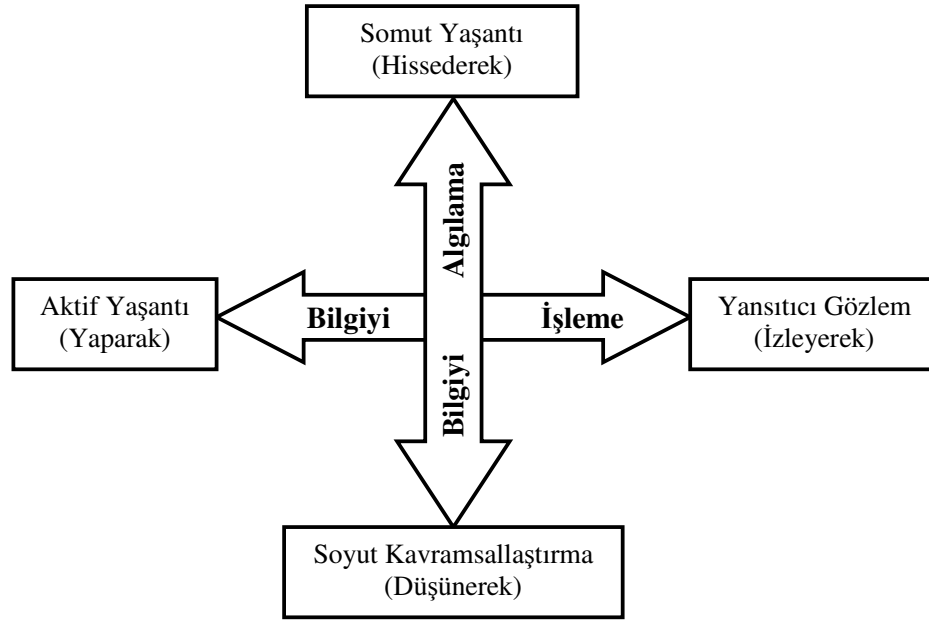
Öğrenme bireyin en önemli uyum sağlama süreçlerinden birisi olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrenme sadece sınıfta gerçekleştirilen öğrenmeyi kapsamamakta sınıftan atölyeye, araştırma laboratuvarından yönetici odasına, hatta kişisel ilişkilere kadar uzanmaktadır. Öğrenme çocukluktan yetişkinliğe, orta yaştan yaşlılığa kadar hayatın tüm evrelerini kapsamaktadır. Dolayısı ile yaratıcılık, problem çözme, karar verme gibi becerileri içermektedir (Kolb, 1984:32).

Bireyin farklı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin etrafındaki olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirilmesi, hipotezler kurup, test etmesi, yeni yaşantılar seçmesine yol açmaktadır. (Kolb, 1984:27-28). Yaşantı seçimi, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir (Kolb, 1984:68).

Kolb'un teorisi Piaget'in düşüncesinin etkili olan yönlerini temel alır. Kolb'un 4 aşamalı teorisi bilgiyi alma ve bilgiyi işleme olmak üzere 2 boyutlu model üzerine kurulmuştur. İlk boyut yataydır ve görev üzerindedir. Boyutun sol tarafı beceriyi uygulama sağ tarafı gözlem yapmaktır (Clark, 2000). İşleme (ya da dönüştürme) ise yaşantıyı amaçlı yansıtma ya da davranışsal olarak ifade etmeyi kapsamaktadır. (Kolb,1984:31). İkinci boyut dikeydir ve düşünce ve duygusal işlemleri temel alarak hazırlanmıştır. Boyutun en tepesi sorumluluk hisleri en altı ise düşünmedir (Clark, 2000). Algılama, somut yaşantıyı doğrudan anlamaya ya da yaşantının sembolik temsilcilerini dolaylı olarak anlamayı ifade etmektedir. Bu iki temel boyut birbirinden bağımsız olmakla birlikte birbirlerini destekler niteliktedir. Kişilerin bilgiyi algılaması somut yaşantı (concrete experience) ya da soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) olarak sınıflanmakta; kişilerin bilgiyi işlemesi ise aktif deneyimlere (active experimentation) ya da yansıtıcı gözlemler (reflective observation) olarak sınıflanmaktadır (Kolb,1984:31).

Kagon ve Witkin (1970) Piaget'inde desteğiyle insanların yaşın ilerlemesiyle daha analitik ve yansıtıcı olduğunu belirlemişlerdir. Aynı sonuçlar içedönük ve dışadönük özelliklerde de bulunmuştur. Uzun dönemli (longitudinal) çalışmalar sonucu içedönük ve dışadönük kişilik özelliklerinin kişinin karakteristik özellikleri

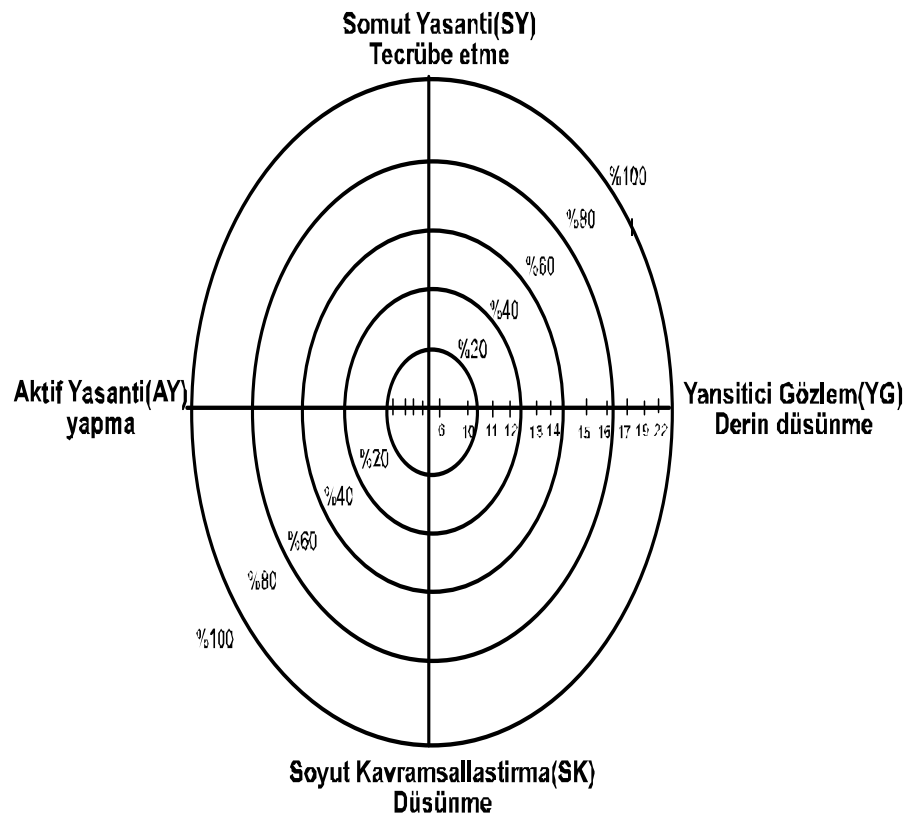
olarak en sabit özellikler olduğu söylenmektedir. Her ne kadar kişinin yaşlılık ile daha içedönük olduğu belirtilse de genelde kişinin bu karakteristik yapısı hayatı boyunca çokça fazla değişikliğe uğramamaktadır (Kolb,1984,77)



**Şekil 7:** Kolb öğrenme stili modelinin bilgiyi algılama ve işleme boyutları

Yeni bilgi, yetenek ve tutumlar deneyimsel öğrenmenin dört biçimi ile gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir. Kolb yaşantısal öğrenme kuramını, Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization) ve Aktif Deneyim (AD) (Active Experience) yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır. Burada bireyin öğrenme stilinin tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir. Öğrenme sürecinin boyutları Somut yaşantıdan soyut kavramsallaştırmaya ve aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme kadar uzanmaktadır. Öğrenme sürecinde bireyler her iki boyutun da bir ucundan

diğerine farklı derecelerde hareket etme durumundadırlar. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, Somut Yaşantı için "Hissederek", Yansıtıcı Gözlem için "İzleyerek, Dinleyerek", Soyut Kavramsallaştırma için "Düşünerek", Aktif Yaşantı için "Yaparak" öğrenmedir (Kolb,1984:31).



**Şekil 8:** David Kolb tarafından geliştirilen Kolb öğrenme stili modelinde; bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir (Kolb,1984:31).

### 2.1.5.13.1. Kolb Öğrenme Biçimleri Özellikleri

Kolb'a göre dört öğrenme biçimi vardır. Bunlar:

**Somut Yaşantı-SY (Concrete Experience-CE) Hissetme ve Duyular:** *Algılama* ve hissetme yolu ile öğrenirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Birey önyargı olmaksızın kendilerini yeni yaşantılara açık tutabilmelidir. Birey teorik yaklaşımları yararlı bulur ve her olayı kendi içinde yorumlar. İçinde bulunduğu deneyimlerden en iyi şekilde öğrenirler. Otorite yerine başkalarıyla iyi anlaşır onlara patronluk taslamazlar. Planlanmış aktiviteler öğrenilmiş becerilere uygulanmalıdır. Öğretmen bireyin kendini yöneterek öğrenmesine yardımcı olan kişidir (Clark, 2000). Yaşantı ve problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve hissetmek düşünmekten daha önemli görülmekte, kuram ve genellemeler yerine o anki gerçeğin tekliği ve karmaşıklığı; problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Varolan problemi sadece varolduğu koşullar içinde algırlarlar. Düşünerek hareket etmektense hislerine güvenirler. İnsanlarla ilişkileri iyidir (Kolb,1984:68). Svinicki ve Dixon (1987)'e göre, öğrenciler yeni bir aktiviteyi düzenli olarak ilk elden almak için etkinliğe katılmalıdır (Akt: Bilgin ve Bahar, 2002). Somut yaşantının güçlü olan yanları: Sezgiler ile öğrenir. Özel deneyimlerden öğrenirler, insanlarla ilişki kurarlar hislerine duyarlıdırlar. Somut yaşantıda tercih edilen ortamları yeni deneyimler ve oyunlar, rol oynama akranlarından gelen geri bildirimler, tartışma ve kişisel tavsiyeler vb gibi. Öğretmen rehber ve yardımcıdır (Peirce, 2000).

**Yansıtıcı Gözlemler-YG (Reflective Observation-RO):** Gözlemleyerek öğrenmeyi tercih ederler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu alanda yüksek puan alma öğrenmeye yansıtıcı kesin olmayan yansız bir yaklaşımda bulunma demektir. Bu bireyler aktif olarak katılmadan farklı bakış açılarının gözlemlerini dikkatlice yaptıktan sonra karar verirler. Konferans türü dersler onlar için yararlıdır. Çünkü dersler hem görsel hem işitseldir. Öğretmenlerin hem o konuda uzman hem de rehberlik eden birisi olmasını isterler (Clark, 2000). Bu öğrenme biçimini benimseyen kişilerin pratik uygulamalar yerine olayın özünü kavrama; doğru nedir,

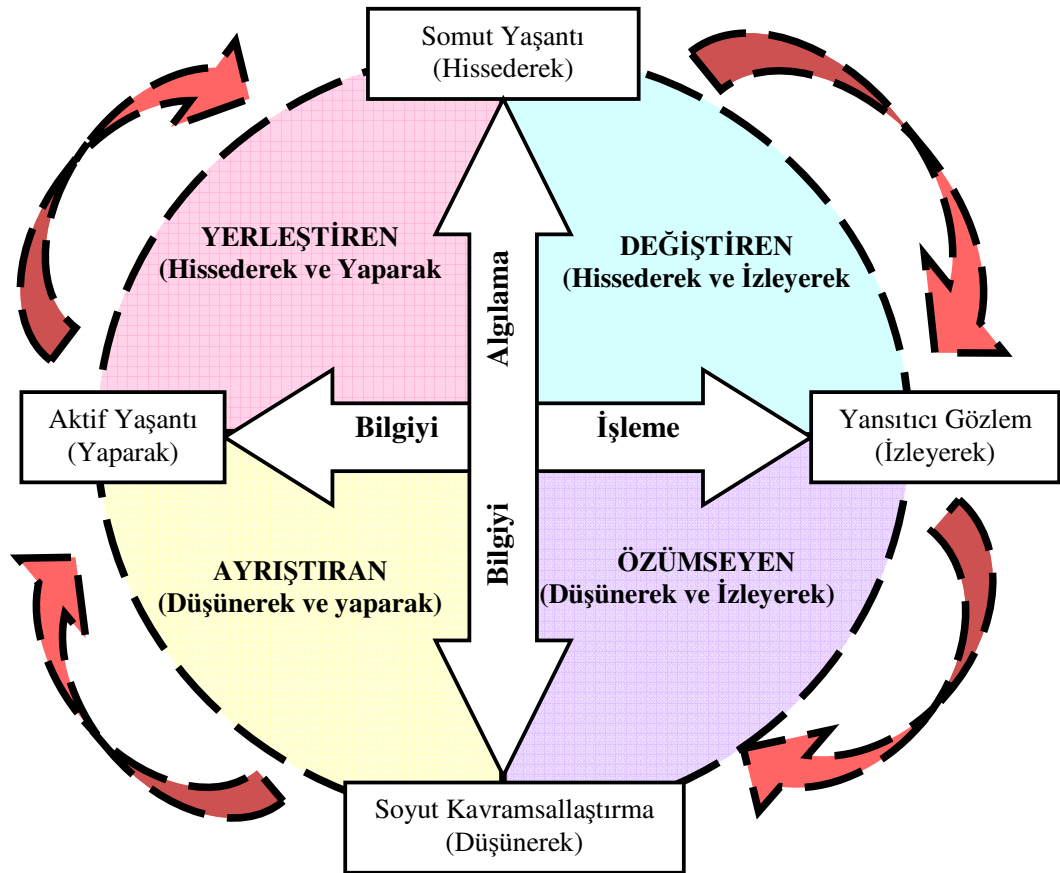
nasıl oluşur gibi sorulara yanıt aramaya çalışma; düşünce ve olayları sezgi yoluyla anlama; fikirlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme; sabırlı, tarafsız ve dikkatli düşünerek karar verme konularında başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu öğrenme biçiminde karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatlice izleme; ilgili nesneye değişik açılardan bakma ve anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. Probleme çözüm üretmeye çalışan öğrencilerin zihinsel etkinliklerinin artmasını sağlar. Bireye gözlemci rolü vererek, konuyu farklı açılardan inceleme olanağı veren öğrenme-öğretme etkinlikleri; düz anlatım yönteminin işe koşulduğu ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınav durumları bu öğrenme biçimindeki bireyler için önerilmektedir (Kolb,1984:68). Svinicki ve Dixon (1987)'e göre, düşünce ve olayları tarafsızca birçok farklı perspektiften gözlemleyebilme ve inceleyebilme yeteneklerinin olması gerekir (Akt: Bilgin ve Bahar, 2002). Yansıtıcı gözlemin güçlü olan yanları: Algıları ile öğrenirler. Bu yolla öğrenenler karar vermeden önce dikkatli gözlem yaparlar farklı bakış açılarına göre bir şeyleri incelerler. İçedönüklerdir. Ders notları ile öğrenmeyi tercih ederler. Aktif bir gözlemci rolündeler farklı bakış açılarından bilgi sağlarlar. Öğretmen rehber ve görev yöneticisidir (Peirce, 2000).

**Soyut Kavramsallaştırma-SK (Abstract Conceptualization-AC):** Bir konu üzerinde düşünerek ve çözümlemeler yaparak öğrenirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Yüksek puan alan bireyin öğrenmeye analitik somut yaklaşımlar sergilemesini ve mantıksal düşünüp, rasyonel, akli başında değerlendirmeler yaptığını gösterir. Bu bireyler sembollere karşı daha çok yakınlık gösterirler. Otorite tarafından yönlendirilmiş, sistematik analiz ve teoremin uygulandığını öğrenme biçimlerinde iyi öğrenirler. Durum çalışmaları, teorik okuma, yansıtıcı düşünme egzersizleri bu tip öğrenenlere yardımcı olur (Clark, 2000). Bu öğrenme biçimine sahip kişilerin sistematik planlama yapma konusunda başarılı olduklarını savunmuştur. Soyut kavramsallaştırmada, düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçme yoluyla gerçekleştirilen düşünerek öğrenme tercih edilmektedir. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin tek başlarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesinin ve düşüncelerin yapılandırılmış bir şekilde sunulmasının

etkin öğretim için gerekli olduğu görüşündedir. Problem çözümünde bilimsel yaklaşımları kullanarak düşünmeyi tercih ederler (Kolb, 1984:69). Svinicki ve Dixon (1987)'e göre, gözlemler ve deneyleri teorilerle bağdaştırarak ve genellenebilir anlatımlar geliştirerek kavramlar oluşturmalarıdır. (Akt: Bilgin ve Bahar, 2002). Soyut kavramsallaştırmanın güçlü olan yanları: Düşünerek öğrenmedir. Fikirlerin mantıksal analizlerini sistematik planlama yaparlar. Tümünden gelerek düşünmeyi tercih ederler. Soyut kavramsallaştırmada tercih edilen ortamlar: Teorik okumaları, tek başına çalışmayı ve açık iyi yapılandırılmış fikir sunumlarını tercih ederler. Öğretmen bilginin sunucusudur (Peirce, 2000).

**Aktif deneyimler-AD (Active Experimentation-AE):** En iyi yaparak öğrenilir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu stilde yüksek puan alanlar yaparak öğrenmeye ağırlık verir. Bu stilde yüksek puan alanlar yaparak öğrenmeye ağırlık verir. Bu bireyler ödevler, tartışmalar, projelere aktif olarak katıldıklarında en iyi öğrenirler. Konferans tipi derslerde pasif oldukları için hoşlanmazlar. Dışa dönüktürler. Dokunarak öğrenmeyi isterler. Küçük grup tartışmaları, oyunlar, problem çözme ve kendilerinin yönlendirerek öğrenme bu tip öğrenmelere yardımcı olur (Clark, 2000). Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için öğrenme öğretme ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarını düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, çevrelerini ve içinde bulundukları durumları değiştirme eğilimine sahiptirler. Bilimsel tek bir gerçekten çok işe yarayanı ve kullanışlı olanı almayı tercih ederler (Kolb, 1984:69). Svinicki ve Dixon (1987)'e göre, teorileri kullanarak karar verme ve problemleri çözerek bunları farklı durumlara genellemeler yaparak uygulayabilmelidirler (Akt: Bilgin ve Bahar, 2002). Aktif yaşantının güçlü olan yanları: Y yaparak öğrenme becerisi, risk alma, dışadönüklük özellikleri aktif yaşantının güçlü yanlarıdır. Aktif yaşantıda tercih edilen ortamlar: Geri bildirim alınan uygulama imkanı, projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri bulunan ortamlardır. Öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişidir. Küçük grup tartışmaları vs. (Peirce,2000).

Dikey ve yatay çizgiler birbiriyle kesişir ve 4 tane çeyrek daire oluşturur. Buradan 4 tane kişisel öğrenme stili oluşur. Herkes bu 4 öğrenme biçiminin bileşeni bir öğrenme stiline sahiptir (Clark, 2000). Deneyimsel öğrenme kuramına göre, öğrenme bir döngüdür ve birey için zaman zaman yukarıda açıklanan dört öğrenme biçiminden biri öncelik kazanır ve öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilmesi kaçınılmazdır. Her bireyin, öğrenme stili de bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir. Birleştirilmiş puanlar bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymakta ve bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir (Kolb,1984:1-8). Modelde belirtilen öğrenme stili envanteri çeşitli düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayalıdır. Bu onun terminolojisine de yansımıştır. Özümseme ve yerleştirme J. Piaget'in kavramların dış dünyaya uydurulması süreci (yerleştirme) ile dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması (özümseme) arasındaki denge olarak tanımlanan zeka kavramında yer almaktadır. Ayrıştırma ve değiştirme ise Guilford'un zeka yapısı modelinden yer alan iki temel yaratıcılık sürecinde yer almaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni Değiştiren (Diverger), Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni Özümseyen (Assimilator), Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşeni Ayrıştıran (Converger) ve Somut Yaşantı ile Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşenleri de Yerleştiren (Accomadator) öğrenci tipidir (Kolb 1984:1-8).



**Sekil 9: Kolb Öğrenme Modeline Göre Öğrenme Çemberi**

#### 2.1.5.13.2. Kolb Öğrenme Stilleri Özellikleri

**Yerleştiren (Accommodator):** Yerleştiren öğrenci tipi Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerinde yer almaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). En önemli özellikleri bir şeyler yapma, yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu bireyler kendi yeteneklerinden ziyade bilgi için diğer insanlara son derece güvenirliler. Sezgisel bir deneme yapılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Açık fikirlidirler, değişimlere karşı kolay uyum sağlarlar, yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur (Clark, 2000). Bu öğrenme stiline sahip kişiler öncelikle halihazırdaki yaşantılardan yararlanarak öğrenme becerisine sahiptirler. Yeni planlar kurmaktan,

yeni yaşantılar geçirmekten hoşlanırlar. Mantıki analizlerden çok, duygulara bağlı davranmaya eğilimleri vardır. Problem çözerken teknik analizler yerine bireylerin kişisel bilgisine başvurmayı tercih ederler. Bu tipteki öğrencilerin, yeni bilgileri toplama, özetleme, tablo haline getirme ve yeniden düzenleme; hem geçmişteki bir takım gerçeklerin açıklığa kavuşmasını hem de gelecek olaylarla ilgili tahminde bulunulmasını sağlayan kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri gerçekte uygulamaya geçirmeden önce test etme gibi yeni becerileri öğrenmeleri önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimlerine daha çok yer vererek çalışmalarının sonuçları ile ilgili daha fazla bilgi toplama ve analiz yapmaya; öğrenme etkinliklerinde fiziki olarak daha az, zihinsel olarak daha aktif rol almaya çalışarak, diğer bireylerin deneme yanılmalarında örnek alma fırsatı yaratmaya; Özümseyen öğrenme stilini benimseyen kişilerle birlikte çalışma olanakları yaratarak olayların arkasındaki mantığı görmeye çalışmaya ve bir olayın en önemli yönleri yerine uzun dönemde yararlı olacak yönleri üzerinde odaklaşmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu öğrenme stiline daha çok harekete dayalı pazarlama, satış gibi mesleğe sahip kişilerin meslek alanlarında başarılı olabilmeleri için gerekli olduğu düşünülmektedir. İşbirlikçi olma, liderlik ve risk alma bu öğrenme stiline sahip kişilerin en kuvvetli yönleri; anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işin zamanında bitmemesi, pratik olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmama ise en zayıf yönleridir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin yeni fırsatlar arama, kendini hedeflere yöneltme, diğerlerini yöneltme ve etkileme, diğer kişilerle etkileşim içinde bulunma ve kişisel katılım konularında daha çok pratik yaparak kendi öğrenme stilini geliştirmeye gereksinimleri vardır. (Kolb, 1984:78). Yerleştiren öğrenme stiline özellikleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2: Yerleştiren Öğrenme Stilinin Özellikleri**

| <b>ÖĞRENME STİLİ</b>                | <b>YERLEŞTİREN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Öğrenme Stilinin Özellikleri</b> | Araştırmacıdır. Esnektir. Risk alır. Doğaldır. Açık görüşlüdür. Girişkendir. Somut düşünür. İyi bir düzenleyicidir. Kişiye bağımlıdır. Analitik yeteneği çok azdır. Sistemli değildir. Eylem yönelimli olma. Meraklı ve sezgisel güce sahip olma. Hedef peşinde koşma. Fırsat peşinde koşma. Spontane olma. İyi kılavuzluk yapma ve sosyal olma. Kuramcı olma. Bireye bağlı olma. Risk alma. Yeni durumlara iyi uyum sağlama. Gerçeklere ve şu anki gerçeklere inanma. Sezgisel ve sanatsal olma. |
| <b>Üstün Yönleri</b>                | Eylem ve sonuç odaklı olma. Planları gerçekleştirme. Yeni deneyimler peşinde koşmaktan hoşlanma. Fırsatların peşinden koşmaktan hoşlanma. Açık fikirli olma. Diğer insanları ve durumları etkileyebilme. Yararcı olma. İşlerini yaptırabilme. Kişisel olarak dahil olmaktan hoşlanma.                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Zayıf Yönleri</b>                | Diğer insanlarla ilgili bilgiye güvenme. Kendi analitik gücüne güvenmeme. Bazen sabırsız olma. Bilimsellik ve sistematiklik konusunda yetersiz olma. Denetimden hoşlanmama. Sorunların çözümünde deneme-yanılma hatası yapma. Kuramı önemsememe. Gerçeklere az ilgili olma.                                                                                                                                                                                                                       |

(Riding ve Rayner, 1998: 56, Jonnassen ve Grobowski, 1999:251 - 252).

**Değiştiren (Diverger) :** Değiştiren öğrenci tipi, Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alır (Aşkar ve Akkoyunlu.1993). Beyin fırtınası, konferanslar, ders anlatma ve uzman yorumları değiştirenlerin bilgiyi ulaşmalarını sağlar. Öğrenme etkinliklerinde kişisel olarak bulunmak isterler (Riding ve Rayner, 1998).

Kolb'a göre bu öğrenme stiline sahip birey somut durumlara pek çok açıdan bakma konusunda çok başarılı olmakta, olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmekte, beyin fırtınasında olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan zevk almaktadırlar. Öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup, tarafsız yargılarda bulunabilirler. Kültürel ilgileri yoğundur ve düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar. Sanat ve hizmet sektörü ile ilgili mesleklerde etkin olabilmek için gerekli hayal kurma yeteneği ve hislere karşı duyarlılık özelliklerine sahiptirler. Hayal gücü, algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme, değiştiren öğrencilerin en kuvvetli yönleri; seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalma ise en zayıf yönleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, değerlere ve başkalarının hislerine karşı daha duyarlı olma, bilgi toplama ve belirsiz durumların neyin göstergesi olabileceğini tahmin etme gibi konularda daha çok pratik yaparak kendi öğrenme stillerini geliştirmeye gereksinimleri vardır. Bunun yanı sıra çeşitli seçenekler arasından kendisini seçim yapmaya ve uygulamaya zorlayarak karar verme; öğrenme sürecinin sonunda neyi başarmak istediğine karar vererek hedef belirleme ve öğrenmenin bir deneme-yanılma süreci olduğu görüşüne dayanarak çalışmalarında yeni etkinliklere yer vererek risk alma becerilerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Ayrıca bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecine Aktif Yaşantı ve Soyut Kavramsallaştırma biçimlerine daha çok yer vererek, bilgilerinden yararlanarak sonuçlara ulaşma, bu sonuçların uygulamasını planlama ve bunları yürütmeyi; öğrenme etkinliklerinde daha aktif rol alarak, grup tartışmalarını yönetmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Kolb,1984: 77–78). Bu bireyin temel yeteneği somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmeleri ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmeleridir. Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Bu bireyler öğrenme ortamında sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunurlar, fakat bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Bu insanlar kültürel değerlere ilgi duyar sanatla yoğunlaşırlar. Sosyal alanlarda ve sanatta sıkça bu tip bireyleri görürüz (Clark, 2000).

**Tablo 3: Değiştiren Öğrenme Stilinin Özellikleri**

| <b>ÖĞRENME<br/>STİLİ</b>                    | <b>DEĞİŞTİREN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Öğrenme<br/>Stilinin<br/>Özellikleri</b> | İyi özetler. İyi sentezleme yapar. Empati kurar. Yaratıcıdır. Önsezileri kuvvetlidir. Esnektir. Girişkendir. Keşfetmekten hoşlanır. Fikirler üretir. Sistemli değildir. Kararsızdır. Mantıklı değildir, duygusaldır. Doğaldır. Mekanik değildir. Teorik değildir. Hayal etme yeteneğine sahip. Sezgisel düşünebilme. Sosyal olma. Anlamaya değer verme. Duygusal olma. Akılcı olmama. Spontane davranma. |
| <b>Üstün<br/>Yönleri</b>                    | Benzer gözlemleri bütünleştirilmiş açıklamada birleştirebilme yeteneği. Duygulara yönelme. Hayal gücü ve sezgilere sahip olma. Çok sayıda bakış açısını görebilme. Çok sayıda fikir üretebilme. Farklı kültürlerle ilgi duyma. Diğerleriyle ilgilenebilme. Açık fikirli olma. Anlamlı düşünmeye ilgili olma. Geniş ağılı bilgi toplama yeteneği.                                                         |
| <b>Zayıf<br/>Yönleri</b>                    | Karar verme yeteneğinin zayıflığı. Düşünmeye yönelmede zayıflık. Kuramlar ve genellemelere az ilgi duyma. Düzenli ya da sistematik olmada zayıflık. Fikirlerini yeterince uygulayamama.                                                                                                                                                                                                                  |

(Riding ve Rayner, 1998:56, Jonnassen ve Grobowski, 1999:250).

**Özümseyen (Assimilator):** Özümseyen öğrenci tipi, Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). İzleyerek ve kavramlar yoluyla düşünerek öğrenirler. Güçlü yanları teorik model yaratmadaki yetenekleridir. İnsanlarla fazla ilgilenmezler. Bu tip bireyler planlama yada araştırma yapılan bölümlerde görülür. Soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler (Clark, 2000). Bu öğrenme stiline sahip kişiler, geniş kapsamlı bilgileri anlama ve bunları mantıki

bir bütün haline getirme konusunda çok başarılı olup, kişilerle iletişim kurma yerine soyut düşünce ve kavramlar üzerinde odaklaşmayı tercih ederler. Bu öğrenme stilindeki kişiler için bir kuramın mantıki geçerliği pratik değerinden daha önemlidir. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin en kuvvetli yönleri tümevarımsal muhakemede bulunma ve bütünleştirilmiş açıklamalarla farklı gözlemleri özümseyerek teorik modeller yaratma, planlama yapma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirmedir. Zayıf yönleri ise pratik uygulamalar, sistematik bir yaklaşım izlememe ve yaptıkları herhangi bir işi tutarlı bir tabana oturtma konusundaki yetersizlikleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, bilgileri organize etme, kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri test etme, deneyleri tasarlama ve niceliksel verileri analiz etme gibi konularda daha çok alıştırma yaparak öğrenme stillerini geliştirmeye gereksinimleri vardır. Bunun yanı sıra sadece muhtemel durumları değil, tüm olasılıkları araştırma; lider olmaya çalışma, değer ve duyguları davranışlarla gösterme şeklinde ifade edilen kişisel katılım becerilerini de geliştirmeye gereksinimleri vardır. Ayrıca Özümseyen öğrenme stiline sahip kişilerin, öğrenme sürecinde Aktif Yaşantı ve Somut Yaşantı biçimlerine daha çok yer vererek, öğrenme döngüsüne etkin katılarak öğrenme hızlarını arttırmaya; kendi ve diğer bireylerin duygu ve tepkilerine karşı daha duyarlı olmaya; soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşmak yerine yeni düşünce, beceri ve kavramlara eğilerek yeni öğrenme fırsatları yaratmaya; kişiler arası etkinliklerde daha aktif rol alarak, duygularını dile getirmeye ve sayısal olmayan verilerle ilgili yeteneklerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar. Bu öğrenme stili, özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için çok gerekli görülmektedir (Kolb,1984:78). Farklı bakış açılarından aldıkları bilgileri not alır ve daha sonra bunun üzerinde düşünerek öğrenirler (Felder, 1996).

**Tablo 4: Özümseyen Öğrenme Stilinin Özellikleri**

| <b>ÖĞRENME<br/>STİLİ</b>                    | <b>ÖZÜMSEYEN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Öğrenme<br/>Stilinin<br/>Özellikleri</b> | Soyut düşünür. Tümevarımla sonuca ulaşır. İyi sentezleme yapar. Kuram oluşturmaktan hoşlanır. Çoklu bakış açıları üretir. Sistemli mantıklıdır. İyi bir düzenleyicidir. Sayılardan hoşlanır. Tasarım yapmaktan hoşlanır. Somut işleri sever. Girişken değildir. Kararsızdır. Mekanik değildir. Edilgendir. Eylem yönelimli değildirler.                 |
| <b>Üstün<br/>Yönleri</b>                    | Mantıklı karar verme. Kuramsal modeller oluşturma. Tümevarımsal sonuç çıkarma. Düşüncelerini geniş bir çerçevede özümseme yeteneği. Anlamli düşünceye yoğunlaşma. Çoklu bakış açısı yaratabilme. Sistematik ve bilimsel yaklaşım izleme. Analitik, soyut ve nitelikli işlerde görev alma. Bilgiyi iyi bir şekilde düzenleme. Deneyimleri iyi tasarlama. |
| <b>Zayıf<br/>Yönleri</b>                    | İnsanlara ya da duygulara fazla yoğunlaşmama. Kişisel dahil olmama eğilimi. Diğer insanları fazla etkileyememe. Kuramları/modelleri uygulama ve bunları mantıksal açıklamada bütünleştirememe. Eylem eğilimli olmama. Karar verebilme yeteneğinin azlığı. Sanatsal olmama.                                                                              |

(Riding ve Rayner, 1998:56, Jonnassen ve Grobowski, 1999:250)

**Ayrıştırıcı (Converger):** Ayrıştırıcı öğrenci tipi, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme biçiminde yer alan bireyler problem çözme konusunda başarılıdırlar. Birey problem çözerken sistemli olarak planlama yapar. Yaparak öğrenme önemlidir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993). Bu bireyin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikle uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik planlamada

bulunmaktadır. Çok dar alanlarla ilgilenirler. Sosyal ve bireyler arası konudan ziyade problem çözme ve teknik konularda başarılıdırlar. Zamanı boşa harcamayı sevmezler. Duygusal değildirler (Clark, 2000). Problem çözme, karar verme, düşüncelerin mantıksal analizi, tımdengelimci akıl yürütme ve sistematik planlama yapma bu öğrenme stiline sahip bireylerin belli başlı özellikleridir. Bu bireyler sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik sorunlarla uğraşmayı tercih etmektedirler. Yanlış problemi tespit etme ve çözme, hızlı karar verme, odak noktasını kaçırmama, düşünceleri test etmeme ve dağınık düşüncelere sahip olma en zayıf yönleridir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin kendi öğrenme stillerini geliştirebilmeleri için yeni düşünme ve uygulama yolları yaratma, yeni düşüncelerini deneme, en iyi çözümü seçme, hedefler belirleme ve karar verme konularında daha çok pratik yapmaya gereksinimleri vardır. Ayrıca bu kişiler herhangi bir konuda yargılamadan anlamaya çalışır; farklı türde bilgiler arayarak bilgi kaynaklarını arttırmaya ve olayların arkasındaki gerçeklere bakarak olayların sonuçlarını zihinde canlandırma gibi yeni beceriler edinmeye gereksinim duymaktadırlar. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde Soyut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerine daha çok yer vererek olaylara farklı açılardan bakarak, sayısal olmayan bilgileri birleştirip, anlamaya; etkinliklerde daha az aktif rol alarak diğerlerinin duygu, düşünce ve değerlerini anlamaya çalışarak olayları onların gözü ile görmeye; öğrenme etkinliklerinde Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler ile çalışarak daha önce dikkate almadıkları soru ve olasılıkları fark etmeye ve olaylar ile ilgili hızlı sonuçlara varmaktan sakınarak, olayların birey yönü ile ilgili bilgiler toplamaya yoğunlaşmaları gerekmektedir. Kolb, bu öğrenme stiline teknik alanlarda meslek sahibi olan kişilerin mesleki başarılarına katkı sağladığı görüşündedir (Kolb, 1984:77). Bu yeni bilgi ile ilgili kaynakları daha önceden okumaya çalışırlar ve daha sonra uygularlar. Yanlış yaparak doğruyu öğrenmeyi tercih ederler (Felder, 1996).

**Tablo 5: Ayırıştırıcı Öğrenme Stilinin Özellikleri**

| <b>ÖĞRENME<br/>STİLİ</b>                    | <b>AYRIŞTIRAN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Öğrenme<br/>Stilinin<br/>Özellikleri</b> | İyi bir problem çözücüdür. Kararlıdır, pratiktir. Sistemli, rasyonel ve analitiktir. İyi bir rehberdir. Tümevarımla sonuca ulaşır. İyi ayırım yapar. Teknik konulardan hoşlanır. Deney yapar. Bakış açısı sınırlıdır. Önsezileri kuvvetlidir. Yaratıcı değildir. Kuramsal değildir. İyi organize olma. Dikkatsiz düşünme. Hayal gücü azlığı. Tümden gelim olarak hayal yürütme. İyi ayırıştırma. İşe odaklanma. Empati kurma ve sezgi gücünün azlığı. |
| <b>Üstün<br/>Yönleri</b>                    | Sorun çözme yeteneği. Karar verme yeteneği. Bir şeyler yaptırabilme yeteneği. Konuya yoğunlaşma. Fikirleri pratik bir biçimde uygulama. Tek iyi ve doğru yanıtı seçebilme. Mantıklı olma. Sistematik ve bilimsel yaklaşım. Diğer insanları ve durumları etkileyebilme. Teknik hedefler ve sorunları belirleme. Yeni düşünme ve harekete geçme yolları yaratabilme.                                                                                    |
| <b>Zayıf<br/>Yönleri</b>                    | İlgilerin sınırlılığı. Nispeten duygusuz. İnsanlara ve duygulara az dikkat gösterme. Açık fikirli olmama. Hayal gücünün zayıflığı. Sezgisel anlama yetersizliği. Yeterince sanatsal olmama. Kesin ve gerçeğe az ilgi duyma. Sosyal ve kişisel durumlarla ilgili olma.                                                                                                                                                                                 |

(Riding ve Rayner, 1998:56, Jonnassen ve Grobowski, 1999:250)

Aşağıda bireylerin öğrenirken Kolb'un öğrenme biçimlerinden hangilerini kullandıkları ile ilgili örneklere yer verilmiştir.

➤ Örnek: Bisiklet sürmeyi öğrenme

Yansıtıcı: Bisiklet sürmeyi düşünme ve diğer bisiklet sürenleri izleme (Yansıtıcı Gözlem),

Teorist: Teorisini anlama (Somut Yaşantı),

Pragmatist: Bisikleti iyi süren birisinden teknikle ve sürmeyle ilgili ipucu alma (Somut Kavramsallaştırma),

Aktivist: Bisiklette atlayıp sürmeyi uğraşma (Aktif Deneyimler),

➤ Örnek: Bilgisayar yazılımı öğrenme

Yansıtıcı: Senin ne yaptığını düşünme (Yansıtıcı Gözlem),

Teorist: El kitabını okuyup senin ne yaptığının üzerine anlamaya çalışma (Somut Yaşantı),

Pragmatist: Yardım tuşuna basarak uzmanlardan bilgi alma (Somut Kavramsallaştırma),

Aktivist: Yapmaya hemen çalışma (Aktif Deneyimler),

(Clark, 2000).

### 2.1.5.13.3. Modelin Güçlü Yanları

Kolb' un modelinin güçlü yönleri şöyle özetlenebilir (Healey ve Jenkins, 2000):

- ❖ Uygulamaya dönük tespitler oluşturur.
- ❖ Takım ve kişisel çalışmalarda da kullanılabilir.
- ❖ Farklı sınıf ortamları geliştirmeye yardımcıdır.
- ❖ Tüm disiplin alanlarında da kullanılabilir.
- ❖ Tek bir derse ve tek bir sınıf düzeyine uygulanabileceği gibi tüm seviyelerdeki programlarda da uygulanabilir.
- ❖ Etkili öğrenme için farklı öğrenme stillerinin birleştirildiği yolların bilinmesinin sağlar.
- ❖ Öğrencilerden geri bildirim almada cesaretlendirmenin önemini ortaya koyar ve onlara geribildirim sağlayarak öğrenmelerini güçlendirir.
- ❖ Bir derste kullanılan öğretim yöntemlerinin sıralanmasını ve öğretmenlere hali hazırda neler yapıldığına dair teorik bir açıklama sağlar. Daha sonra bu tecrübelerin nasıl geliştirileceğini gösterir. (Özellikle teori ile uygulama arasında etkili bağlar oluşturur).

Araştırmada öğrenme stilleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumların ilişkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle tutum ile ilgili kısaca bilgi verilmeye çalışılmıştır.

### 2.1.6. TUTUM

Bilimsel olarak incelenmesi 19 yy'da başlayan tutumu, Arkonaç (2001:158) Latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamında tanımlamaktadır. Esasında tutum, bir tepki hazırlığı olarak da düşünülebilir. Kendisi bir davranış değil, davranışın ön koşuludur. En kapalı tepkilerden en açık tepkilere kadar, davranışın her derecesinde var olan bir ön koşuldur (Ünal, 1981).

Sosyal bilimlerdeki pek çok kavram gibi tutum kavramıyla da ilgili tam bir görüş birliği oluşmamıştır. Bunun sonucu, tutumun geleneksel tanımlarından her biri tutumun ne olduğuna ilişkin az da olsa farklı bir kavramlaştırma içermekte ya da tutumun farklı yönünü vurgulamaktadır (Tavşancıl, 2002:65). “Tutum” (Tavır) psikolojisinin en soyut konularından biridir. Tutumların kazanılması ve değiştirilmesi önemli bir eğitim sorunu olduğu için, burada kısaca incelenecektir. Psikolojide “tutum” konusu, 1930’lardan ve özellikle de 1950’lerden sonra incelenmeye başlanmıştır. Bu konuda değişik kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramları destekleyen pek çok araştırma yapılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 368). Tutumun farklı boyutlarını görebilmek ve bir tutum kavramı oluşturabilmek için tutum tanımları gözden geçirmekte yarar görülmektedir (Tavşancıl, 2002: 65).

Thurstone (1931:15) tutumu, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Tavşancıl, 2002: 65).

Allport (1935) yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara kaşşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. (Allport, 1967: 4; Akt: Tavşancıl, 2002: 65). Bu tanıma göre tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Ayrıca yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği belirtilerek tutumun bir öğrenme süreci sonunda oluştuğu belirtilmektedir. Allport tutumu temelde belirli bir yönde davranmaya hazırlık ya da eğilim olarak görmekte

ve onun davranışa ilişkin olarak verebileceği bilgileri vurgulamaktadır (Akt: Tavşancıl, 2002: 65).

Wagner de tutumu “bir tutum objesine karşı davranışta bulunmak, sırayla, bir kişinin değerlendirmesi, bilgisi ve eğilimine uygun gelen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerin bir kompozisyonudur” şeklinde üç öğeyi kapsayarak tanımlamıştır (Gable, 1986; Akt: Tavşancıl, 2002: 69).

“Tutum” için çok tanım yapılmıştır. Bunlardan her biri, ayrı bir kurama dayanmaktadır. Bunlardan M. B. Smith’e ait olan ve en çok kabul gören tanımlardan biri şudur: “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Akt: Kağıtcıbaşı, 1999: 84). Tanımdaki “bir bireye atfedilen” ifadesi, tutumun bireysel bir yaşantı olduğunu ve bunun gözle görülemediğini vurgulamaktadır (Tavşancıl, 2002: 67). Bu tanıma göre, tutum, her şeyden önce, bireyle ilgilidir. Grupların tutumundan söz edilebilirse de, bunda da temel olan yine bireydir. “Psikolojik obje” sözü de “birey için anlam taşıyan” demektir. Her obje, herkes için anlam taşımaz. Ali’nin şapkası, sadece Ali için anlam taşır. Bireyin, böyle bir objeye karşı gösterdiği tepki, onun tutumudur. (Binbaşoğlu, 1995: 368).

Özgüven (1994: 336) bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir. Bireyin tutumunun sevgisini, nefretini ve genelde tüm davranışlarını etkilediğine ve bireyin kişiliğinin bir parçası olduğuna dikkati çekmektedir şeklinde tanımlamaktadır.

Sherif ve Sherif (1996) ise, bir tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur" şeklinde tanımlamaktadırlar (Akt: Tavşancıl, 2002: 66).

Tutum (attitude), insanın bir tutum nesnesini kabul ya da reddetmesine yönelik, yerleşik, örgütlü, tutarlı ve dirik bir eğilimdir (Başaran, 1998: 236).

Katz (1967: 457) tutumu, “bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir” diye tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle tutum, “bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir” diye tanımlamaktadır (Akt: İnceoğlu, 1993: 13).

Tutumlar genellikle iki yönlü olarak oluşurlar: Olumlu ve olumsuz olumlu tutum geliştirildiğinde ise, ondan çekinilir; uzaklaşılır. Bu olumluluk ve olumsuzluk, duygularda, düşüncelerde ve davranışlarda görülür. Bu anlamına göre, tutum, davranışlarımızın - bir anlamda - bir nedenidir; bireyi davranışa hazırlayan bir eğilimdir (Binbaşıoğlu, 1995: 368).

Öğrenciler okul yaşantıları sürecince; öğretmen, konular ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olarak genellikle olumlu bakış açısına sahip olurlar. Kurallara uyar, başkaları ile uyumlu çalışır, onlara saygı gösterir ve serbest zamanlarını yararlı etkinlikler yaparak geçirirler. Adı geçen davranışların gösterilmesinde tutum birçok zaman etkin rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda tutum; bireyi belli nesneler, durumlar ve insanlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak da tanımlanabilmektedir. (Demirel ve Ün, 1987).

İnceoglu (1993:15)’na göre tutum “bireyin, kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimdir” şeklinde tanımlanmaktadır. Aslında birçok araştırmacı tutumların olumsuz ve olumlu olmak üzere iki yönünün olduğu ve kişilerin çevrelerinde olup bitenleri bu iki uyarınca yani olumsuz, olumlu olarak değerlendirdiklerini söylemektedirler.

Tutum “kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında, geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin kişinin kendi davranışını etkileyen bölümüdür” şeklinde de tanımlanabilmektedir (Güvenç, 1976: 26).

Baysal (1981:13) tutumu, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimidir” şeklinde tanımlamaktadır.

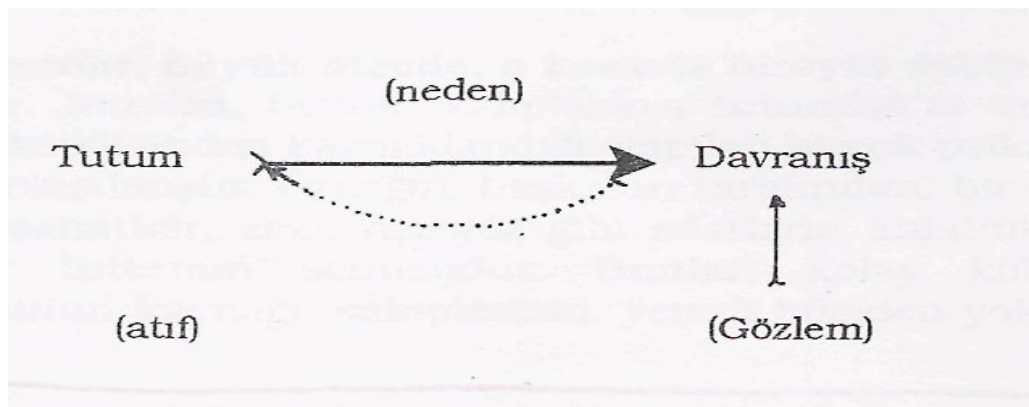
Tavşancıl (2002: 67)’a göre tutum bireye aittir ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirir. Bireyin tutumlarını gözle görebilmek mümkün değildir. Tanımdaki “bir bireye atfedilen” ifadesi de tutumun bireysel bir yaşantı olduğunu ve bunun gözle görülemediğinin vurgulamaktadır. Fakat tutumlar bir davranışa dönüştüğünde kişinin tutumu hakkında fikir sahibi olabiliriz.

Cüceloglu’na göre tutumlarda inanç olarak ifade edilen duygu, bilişsel ve heyecanları kapsayan, görsel faaliyetlere sahip davranışsal öğeler vardır (Cüceloglu, 1998: 521).

Yapılan tüm bu tanımlardan yola çıkarak tutumu yaşantı ve deneyimler sonucu birey için anlam taşıyan belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında olumlu veya olumsuz davranışlar göstermeye iten duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerin bir kompozisyonudur şeklinde ifade edilebilir.

Morgan (1981)’a göre tutumlar doğrudan doğruya gözlenemez, ancak bir bireyin yaptıklarından vardaya biliriz. Gözlenememelerine karşın, bireyin tutumları sevgilerinin, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, bir iş adamının şirketini yaşatabilmek, bir politikacının seçimleri kazanabilmek için insanların olumlu tutumlarına gereksinimi vardır ve yine bu nedenle hepimiz çoğu kez karşılaştığımız insanların bize ilişkin tutumlarının olumlu olması için çaba sarf ederiz (Akt: Tavşancıl, 2002:67-68).

Tutumlar, açıkça gözlenemezler. Bunlar, ancak bireyin gösterdiği davranışlardan anlaşılabilir. Tutumlar, doğuştan getirilmemektedir; öğrenme yoluyla kazanılmıştır; bireyin duygu ve düşünceleriyle ilişkilidir, örneğin: “demokratik tutum” a sahip olan bir kimse, demokratik tutumun ne olduğunu, niçin gerekli olduğunu, nasıl uygulanabileceğini bilir. Bu, tutumun “bilişsel” yönüdür. Bir konuya ilişkin bilginin ya da düşüncenin bireyde yarattığı hoşnutluk ve buna bağlılık, tutumun “duygusal” yönüdür. Birey, bundan hoşlanır, ona yaklaşmak, onu gerçekleştirmek ister. Gerektiği zaman, bunu uygulamak da tutumun “davranışsal” yönünü oluşturur. Tutumlar, ancak bireyin davranışlarına bakılarak anlaşılabilir. Bu ilişki, şöyle bir şema ile gösterilir (Binbaşıoğlu, 1995:368).



**Şekil 10:** Basit Bir Tutum ve Davranış İlişkisi. Tutumlar gözlenemez. Bunlar ancak, gözlenebilen “davranışlara” bakılarak anlaşılabilir (Binbaşıoğlu, 1995:368).

Tutumların temelinde iki önemli özellik yatar:

- Uzun süreli dirler.
- Bilişsel, duygusal ve davranışsal biçimleri içerirler (Ünlü ve Hakan, 2001:208).

Eğitimin davranışsal hedefleri, bilişsel, devinişsel (psikomotor) ve duyuşsal olarak sınıflandırılabilir. (Turgut,1977). Eğitim araştırmalarına konu olan bu

üç tür davranıştan duyuşsal özellikler; tutumlar, alışkanlıklar ve ilgiler gibi nitelikleri kapsamaktadır (Büyüköztürk,1997).

Bir bireyin konuyla ilgili bildikleri tutumların bilişsel ögesini, bu bildikleriyle konuya olumlu bakıyorsa ve konuya ilişkin olumlu olması duyuşsal ögesini, bütün bu olumlu bakışlarını sözsel ya da davranışsal olarak gösteriyorsa, davranışsal ögesini ifade etmektedir (İnceoglu, 1993).

Bu özelliklerin gücü tutumdan tutuma ve kendi aralarında farklılık gösterir. Bunun dışında, tutumlar şiddet derecesi, karmaşıklık, diğer tutumlarla ilişki, birimler arası tutarlılık ve tutumlar arası tutarlılık gibi özelliklere sahiptir (Ünlü ve Hakan, 2001:208).

Tutum davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle birlikte etki eder. Ortamsal engel kavramı, belirli bir tutumun ne zaman davranışa dönüşüp ne zaman dönüşmeyeceğini anlamamıza yardımcı olur. Belirli bir davranışın görülmesi o davranışın altında yatan tutumun güç derecesiyle, ortam engelinin gücü arasındaki etkileşimin bir sonucu olup aynı zamanda alışkanlık ve beklenti gibi etkenlerin de etkisindedir (Ünlü ve Hakan, 2001:208).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak, tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir;

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 261).
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir,
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavsancıl (2002:71)
- Tutumlar, “güç” ve “derece” bakımından farklılıklara sahip olabilirler:
- Tutumlar, karmaşık ya da yalın da olabilirler:
- Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkilidirler:
- Tutumların öğeleri arasında da bir tutarlılık bulunabilmektedir;
- Genelde tutumlar arasında da bir “tutarlılık” vardır (Kagıtçıbaşı, 1999:93-94).

#### **2.1.6.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler**

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi bireyin tutumları; deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşmaktadır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre, söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişebilmektedir. Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bir bireyin konuyla ilgili bildikleri tutumların bilişsel ögesini, bu bildikleriyle konuya olumlu bakıyorsa ve konuya ilişkin olumlu olması duyuşsal ögesini, bütün bu olumlu bakışlarını sözselsel ya da davranışsal olarak gösteriyorsa, davranışsal ögesini ifade etmektedir (İnceoglu, 1993:5-15).

Tutumlar yalnızca bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999: 103). Buna üç öğeli tutum modeli adı verilmiştir.

#### **2.1.6.1.1. Bilişsel Öğe**

Bilişsel ögeyi Triandis, “bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu” olarak tanımlamaktadır (Tavşancıl, 2002: 72).

Bir konu hakkında tutum oluşturabilmek için öncelikle o konunun varlığından haberdar olmak ve o konuya ilişkin çeşitli yaşantı ve deneyimler sonucu bilgi edinmek gerekmektedir. Varlığı bilinmeyen bir konuda tutum oluşturulamaz. Tutumlardaki bilişsel öge, tutum objeleri ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Tutumların kalıcı olması için tutum objesi hakkındaki bilgilerin gerçeklere dayanması gerekmektedir. Bu gerçeklik ne kadar fazla olursa tutumlarda fazlasıyla kalıcı olur (Baysal, 1981).

Atkinson, Atkinson ve Hilgard (1992: 72)’a göre, bilişsel öge özetle, bir inanç ifadesinin kabul edilmesidir; diğer bir anlatımla, tutum objeleri hakkındaki inançlarımızı içerir. Bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o obje hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Akt: Tavşancıl, 2002: 75). Örneğin, “Portakalda birçok vitamin vardır” gibi.

#### **2.1.6.1.2. Duyuşsal Öğe**

Triandis, bir bireyin bir toplumsal olaya karşı duygusunu olayın çeşitli sonuçlarını değerlemesi sonucu ortaya çıkan bir ağırlık olarak görmektedir şeklinde tanımlamaktadır (Tavşancıl, 2002: 75).

Baysal (1996)' a göre duyuşsal öge tutumun hoşlanma hoşlanmama yönünü oluşturmaktadır. Duyuşsal ögede bir konuya ya da obje yönelik olumlu ya da olumsuz, arzulanan veya arzulananmayan duygular bulunmaktadır. Bir obje üzerinde olumlu ya da olumsuz duyguları oluşturmak önceki deneyimlere bağlı olmakla birlikte, duyuşsal öge bireyin değerler sisteminden de etkilenmektedir. Burada iki değerden bahsedilmektedir. Bireyin içerisinde bulunduğu toplumsal değerler ve kişisel değerlerdir. Birey tutum sergilerken içinde bulunduğu toplumun değerlerinden ve içinde bulunduğu kişisel değerlerden etkilenir. (Baysal, 1981).

Yukarıda verildiği gibi, tüm tutumlar toplumsal değildir. Sherif ve Sherif, (1996: 103-105)'e göre toplumsal değerlere ilişkin tutumlar toplumsaldır. Kişisel değer, kişinin içeriğinde özümşenip kişide hazır olma durumudur. Belirli bir takım nesnelere veya durumlara karşı biçimlendikten sonra, değer tutumun içeriğidir denilebilir (Akt: Tavşancıl, 2002: 76). Birey tutumları çevresinden alır ve en azından bazı tutumlar bireye çevresi tarafından kabul ettirilir (Tavşancıl, 2002: 76).

Morgan (1995: 363)'e göre tutumu inanç, gerçek ve değerlerden ayıran en önemli özellik, tutumların duygusal bileşeninin olmasıdır (Akt: Tavşancıl, 2002: 76). Tutumların duygusal ögesi, bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içermektedir. Tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü bu duygusal ögesidir (Erdoğan, 1999: 366). Atkinson, Atkinson ve Hilgard (1992: 721)'a göre tutumlar çoğu kez görüş bildirilerek ifade edilir. Örneğin “Portakala bayılırım” gibi (Akt: Tavşancıl, 2002: 76).

### **2.1.6.1.3. Davranışsal Öge**

Triandis'e göre davranışın temelinde olumlu veya olumsuz duygu ve ilişki kurma ya da kurmama çabası olmak üzere iki boyut vardır (Akt: Tavşancıl, 2002: 77). Bu da tutum objesine yaklaşma, karşı koyma, kaçınma gibi üç davranış şekline neden olur. Herhangi bir davranışın tutum objesine ilişkin (1) belirli ölçüde ilişki arama ya da ilişkiden kaçınma eğilimi, (2) belirli ölçüde olumlu ya da olumsuz

duygu içerdığı düşünülebilir. En ileri yaklaşma biçimi olumlu ve olumsuz yaklaşma, en az yaklaşma durumu ise tutum objesinden kaçmak şeklinde olur. Olumlu-olumsuz duygu doğrusunun bir ucunda sonsuz özveri, diğer ucunda ise tutum objesini ortadan kaldırma isteği olabilir. Her davranışta ilişkisel ve duygusal olarak adlandırılan bu iki nitelik değişik ölçülerde birbirinin içine geçmiş durumdadır (Erdoğan, 1999: 366).

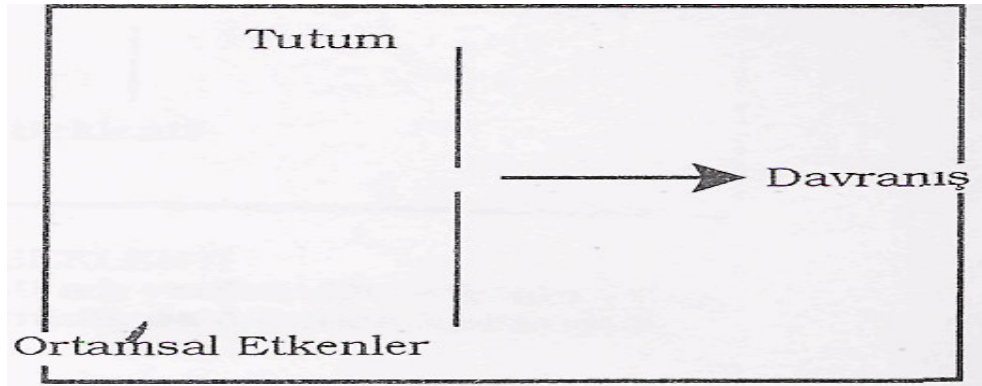
Davranışsal öge, bireyin bir objeye yönelik tutumlarının davranış eğilimini ifade etmektedir. Bu eğilim söz ya da hareketlerle ifade edilebilir. Ancak davranışsal ögeyi açıklarken iki tür davranışa değinmek gerekmektedir. Bunlardan birincisi duygusal davranış ikincisi inançlara dayalı davranıştır. Duygusal davranış tutum objesine yönelik hoş giden ya da gitmeyen durumlarda ortaya çıkmaktadır. İnançlara dayalı davranış birey içinde bulunduğu toplumsal kültürüdür. Birey inançlara bağlı olarak bir durumda hoşlanmasa da o davranışı sergileyebilmektedir. (İnceoğlu, 1993,18).

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Bu üç öge, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir. Tutum, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Bunun sonucu, bireyin çevresindeki çeşitli objelere ilişkin beslediği duyguları, o objelerle ilgili düşünceleri ve bilgileri ve onlara yönelik davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999:104). “Portakalda birçok vitamin vardır” ( bilişsel), “Portakala bayılırım” (duygusal), “Her sabah bir portakal yerim” (davranışsal) tutarlı ögelere örneklerdir (Tavşancıl, 2002: 78).

Sonuç olarak Kağıtçıbaşı (1999:106)’nın da belirttiği gibi “Bir eğilimin tutum olarak değerlendirilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel değerlendirmedir. Ancak kişilerin zaman içinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik ögeleri de içerir”.

### 2.1.6.2. Tutum - Davranış İlişkisi:

“Tutum” ile “davranış” arasındaki ilişki, önemlidir. Bir kimsenin tutumu bilinirse, onun davranışı kestirilebilir. Fakat bu, tam güvenli değildir. Yapılan araştırmalar, bunun, önce “ortam” a ve daha sonra da “bireyin eski alışkanlıklarına ve yeni beklentilerine” bağlı olduğunu göstermiştir. Örneğin, insanın kaç çocuk sahibi olunması gerektiğini bilmesi yahut düşünmesi; onun kaç çocuk sahibi olacağını tahmin için yeterli değildir. Kişinin tutumu ile ortamsal etkilerin etkileşimi, davranışın şeklini belirler Bu, şöyle bir şema ile gösterilir:



**Şekil 11:** Tutum Ortam ve Davranış İlişkisi.

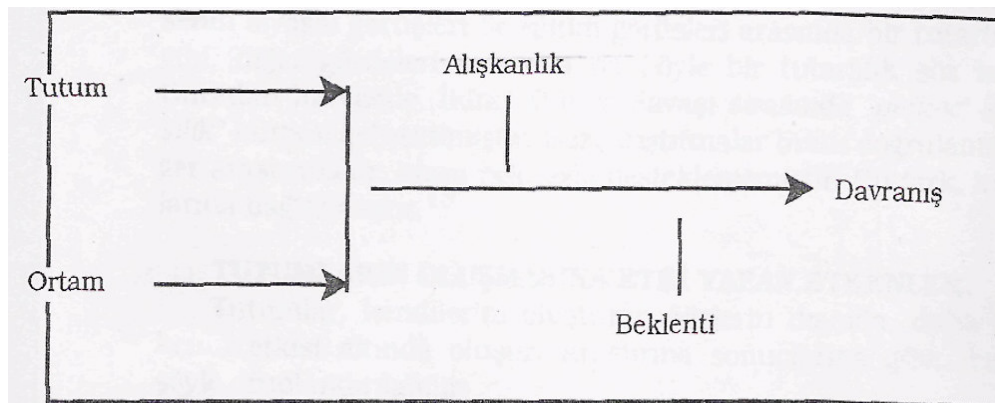
Kişinin tutumu ile ortamsal etkilerin etkileşimi, davranışın şeklini belirler  
(Binbaşioğlu, 1995: 370).

*Bazı ortamlarda, bireyin tutumu kolayca davranışa dönüşür. Bazı ortamlarda da tutum, birtakım çevresel etkenlerin etkisi altında kalır. Yani, engele uğrar. Bu engel, bir sorumluluk yüklenme ya da bir baskı altında kalma olabilir. Bu durumda kişi, istediği gibi davranmaz. Örneğin, sınıfta demokratik tutumu sergilemek isteyen bir öğretmen, zaman darlığından, konuların bitirilmesi endişesiyle yahut sınıfın kalabalık olması dolayısıyla, istediği davranışı gösteremeyebilir (Binbaşioğlu, 1995: 371).*

Bununla birlikte, çok güçlü tutumların ortaya koyacağı davranışı kestirmek; orta ya da güçsüz tutumun ortaya koyacağı davranışı kestirmekten daha kolaydır (Binbaşıoğlu, 1995: 371).

*Tutumlar, “tutum ölçekleri” ile ölçülmeye çalışılmaktadır. Kişinin gerçek tutumu ölçülmezse, davranışı da kestirilemez (Binbaşıoğlu, 1995: 372).*

*“Tutumlar”, ortamdan başka, kişinin sahip olduğu alışkanlıklarla geleceğe ait beklentilerinden de etkilenir. Alışkanlıklar, ikinci bir doğa gibidir. Bunlar, kişinin davranışını belirlemeye çalışır. Yani, kişi, eskiden davrandığı gibi, davranmak ister. Eskiden baskıcı eğitimi uygulamış olanların bir kısmı, bazı durumlarda, demokratik eğitim tutumuna sahip iken, eskisinin engeli ile karşılaşır. Yine aynı şekilde bir başkasının gözüne girmek yahut terfi etmek durumunda kalan bazı kişiler de, bunu gerçekleştirenin istediği gibi hareket etmek eğilimi gösterir. Bu durumlarda kişi, tutumlarında bazı değişiklikler yapmak zorunda kalır. Bu gibi etkenler, kişinin tutumunu ve sonuç olarak da davranışını etkiler. Bu durum da şöyle bir şema ile gösterilebilir.*



**Şekil 12:** Tutum-Ortam, Alışkanlık ve Beklenti.

Davranış; tutum, ortam, alışkanlık ve beklenti adı verilen dört etkenin etkisi altında oluşur. Bunlar, tutarlı olduğu ölçüde davranış da önceden kestirilebilir (Kagıtçıbaşı, 1999: 96, 99).

### 2.1.6.3. Tutumların Oluşması

Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999: 119). Morgan (1995: 374)'a göre edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok, anne-babalardır. İlkokul çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken, sık sık anne veya babalarının söylediklerinden örnekler verirler (Akt: Tavşancıl, 2002: 79). Anne-babalar ile çocukların tutumlarını karşılaştıran araştırmalar, özellikle politik ve dinsel tutumları arasında büyük benzerlik olduğuna işaret etmektedir. Jennings ve Niemi tarafından yürütülen bir araştırmada, 1699 lise son sınıf öğrencisinden %74'ünün anne-babalarının bağlı olduğu din veya mezhebe bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Benzerlik, daha az da olsa politik tercihler için de söz konusudur. Parti tercihi yapan öğrencilerin %60'ının anne-babalarıyla aynı tercihi yaptıkları saptanmıştır (Akt: Tavşancıl, 2002: 80).

Morgan (1995: 375)'a göre gerek bu araştırma, gerekse bu konuda yapılmış başka araştırmalar, anne-babalarla çocukların özel bir takım konulara ilişkin tutumları arasındaki benzerliği, dinsel ve politik tutumları arasındaki genel benzerlik kadar büyük olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, genel olarak bakıldığında anne-babalarla çocukların tutumları arasındaki benzerlikler, farklılıklardan daha fazladır. Bu da anne-babaların çocukların tutumları üzerinde uzun süren bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Akt: Tavşancıl 2002:79).

Morgan (1995: 375 - 386)'a göre çocuklar büyüdükçe anne-babaların onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir, tutumların kristalleştiği bu süre, kritik dönem olarak adlandırılmaktadır. Kritik dönem, boyunca, tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynamaktadır. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim. Bu dönem de, ergenlik devresi (12-20 yaş arası) ve ilk yetişkinlik devresi (21-30 yaş arası) olmak üzere iki devreye ayrılabilir. Ergenlik

devresinde tutumlar şekillenmekte, ilk yetişkinlik devresinde ise, giderek kristalleşmektedir. Bir ergenin tutumları henüz kuvvetle benimsenmemiş, değişebilen tutumlardır. Ancak, 20'li yaşlardan sonra birçok konuda kendilerini bağlamaya başlarlar; seçimlerde oy kullanırlar, eğitimlerini bitirirler, kendilerine iş seçerler, evlenirler. İşte o andaki tutumlar üzerine temellendirilen bu bağlanımlar, söz konusu tutumların katılaşmasına ve çok az değişebilir hale gelmesine yol açabilir. Tutumlar, yirmili yaşların başlarından itibaren hayat boyu devam etmekte ve kişiler daha tutucu olmaktadır. Bu tutuculuk, tutumlar kristalize olduktan sonra, tutumlarda meydana gelebilecek tek değişikliklerdir denilebilir (Akt: Tavşancıl 2002: 79).

#### **2.1.6.4. Tutumların Oluşmasına Etki Yapan Etkenler**

Tutumlar, kendilerini oluşturan öğelerin dışında, daha birçok etkenin etkisi altında oluşur. Araştırma sonuçlarına göre, bu etkenler şöyle gruplandırılabilir:

1. *Bireyin özellikle ilk yaşlardaki yaşantıları:* Çocuğun, ilk yaşlarda insanlara, nesnelere ve olaylara karşı geliştirdiği yaklaşma ve uzaklaşma ile ilgili tutumları, onu, ömür boyu etkisi altında bırakabilir. Örneğin, çocukluğunda gök gözlü bir kimseden dayak yemiş olan bir çocuk, büyüdüğü zaman, bu gibi kimselere yaklaşmaktan çekinir. Bunlara karşı olumsuz duygular beslemese bile, varlıklarından tedirgin olur. Yine, bilgisiz bazı kimselerin, çocuğa karşı, "Seni okula göndereyim de, orada öğretmen seni dövsün" gibi etkileyici sözleri, çocukta okula ve öğretmene karşı olumsuz duygular oluşmasına yol açar. Bu gibi çocuklar, ilerde, okuldan ve öğretmenden gereği gibi yararlanamazlar.

2. *Çocuğun büyürken değişen bedensel, duygusal, zihinsel ve toplumsal yetenekleri:* Çocuk, çeşitli yönlerden geliştikçe, kendine olan güveni artar. Bu da tutumlarda değişikliğe yol açar. Örneğin, güçlü kuvvetli olan bir kimsenin tutumu ile güçsüz kimsenin tutumu arasında fark vardır. Aynı şekilde, çocuğun 9 yaş civarında "öznel düşünce"den kurtulup "nesnel düşünce"ye geçmesi de, zihinsel gelişimin bir

sonucudur. Bu zamanda çocuk, kendi kendini eleştirecek bir duruma gelir. Bu da bir tutum değişimidir.

3. *Bireyin daha önce edindiği önyargı, dogma, inanç ve değerlerin etkisi:* Önyargı, hiçbir temele dayanmayan, ya da eksik ve yanlış bilgiye dayanan uslamamalar sonucu ortaya çıkan düşüncelerdir. Amerika’da beyazların siyahlara karşı geliştirilmiş bulundukları olumsuz tutum buna bir örnektir. Dogma ve inançlarda, bireyin değer verdiği diğer düşünceler de aynı etkiyi yapar.

4. *Bireyin içinde bulunduğu grup ve toplum içindeki konumu:* Her birey, toplum içinde belli bir konumda bulunur. Kişinin mesleği de bunu, büyük ölçüde belirler. Örneğin, bir grubun başkanından, başkanlıkla ilgili bir tutum ve davranış beklenir. Öğretmenden de, öğretmenlikle ilgili bir tutum ve davranış beklenir. Bunun bilincinde olan bir kimse, tutum ve davranışlarını buna göre düzenlemek zorunda kalır. Aynı şekilde, belli bir demeğe giren kimse de, başlangıçta olmasa bile; zamanla, o derneğin amaçlarını ve tutumlarını benimseyebilir.

5. *Bireyin “benlik duygusu”nun etkisi:* Benlik, bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresince nasıl tanındığı hakkındaki “bilinçlilik” durumudur. Buna, bireyin, kendini değişik açılardan nasıl gördüğü, ya da görüş biçimi de denir. Kimi psikologlara göre, birey, yaşantıları sırasında, yavaş yavaş kendisiyle ilgili bir “görüntü” oluşturur. Sonra da davranışlarını ona göre değiştirir. Bu, bireyin oluşturduğu yeni tutumun bir sonucudur. Bu, toplumca beğenilen, takdir edilen bir tutum ise, bir “değer” halini alır. Bu değer de ayrıca bireye bir “özgüven” kazandırır. Özgüven, çocuğun eğitiminde büyük rol oynar.

Sorenson (1981: 84)’e göre “Benlik” kavramı akademik, toplumsal ve fiziksel benlik kavramı olarak da farklılaşır. Akademik benlik, bireyin gördüğü eğitim düzeyi ile toplumsal benlik, bireyin toplum içindeki yeri ile fiziksel benlik de bireyin gücü, kuvveti ve güzelliği ile ilgili bilinçlilik halidir. Birey, tutumunu oluştururken, kendi benliğinin o konu ile olan ilişkisini dikkate alır. Bunun için, insan, kendisiyle ilgili

olan şeylerde çok kez nesnel olamaz. Bu, bireyin, kendi davranışlarına her zaman “olumlu” yaklaşmak istemesinin bir sonucudur (Akt: Binbaşıoğlu, 1995: 372).

6. *Çevrede bulunan ve saygınlığı olan başka insanların tutumları:* Bu etken, tutumların kaynağının çok yönlü olduğunun başka bir kanıtıdır. İlk tutumlar, ailede ana baba ve yakın akrabaların tutumlarından etkilenecek kazanılır. Onların sevdiklerini çocukları da severler. Onların hoşlanmadıklarından, çocukları da hoşlanmazlar. Bu, okulda öğretmenlerin ve diğer çocukların tutumlarından etkilenecek de sürer gider. O halde, öğretmen, okulda, yalnızca sınıftaki öğretim etkinlikleriyle değil, tutum ve davranışları ile de etkilidir. Bu, “taklit” ya da “modele bakarak öğrenme” yöntemleri çerçevesinde olur.

7. *Görülen öğrenimin etkisi:* Sorenson (1981: 91)’e göre öğrenim sırasında kişi, birçok bilgi ve becerilerle alışkanlıklar edinir. Bunlar, tutumun, bilişsel ve düşünsel öğelerini oluşturur. Bunlarda değişiklik oldukça, tutumlarda da değişiklikler olur. Örneğin, okulda “öğretmen meslek dersleri” görmüş öğretmenlerle, görmemiş öğretmenlerin öğretmenlik tutumları arasında fark olduğu, birçok araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu durum, diğer mesleklerde de bu düzeyde belirgin olarak saptanamamıştır. Bunun nedeni, diğer mesleklerde olanların, mesleğe atıldıktan sonra uygulanan yetiştirme kurslarının gereksiz olduğuna inanmaları ve anketlere ters cevaplar vermeleridir. Bununla birlikte, her meslekte, o mesleğe girmeden önce uygulanan tutum testleri ile mezun olduktan sonra uygulanan tutum testleri arasında fark görülmüştür. (Akt: Binbaşıoğlu, 1995:372).

#### 2.1.6.5. Tutumların Öğretilmesi

Bireyin bir duruma karşı takındığı tutumun yeğinliği, olumluluğu, genişliği ve sürekliliği değişik düzeyde olabilir. Örneğin, demokrasiye karşı her insan değişik yeğlilikte, olumlulukta, genişlikte ve süreklilikte tutuma sahiptir. Bir insan demokrasiyi her yönü ile kabul ederken, başka bir insan belli sınırlar içinde kabul eder. Bir insan demokrasiyi kabul ederken iyimser, diğeri ise kötümser olabilir. Bir

insanın demokrasiyi kabullenmesi yüzeyde kalan zayıf nedenlere dayanabilir. Başka kirinin demokrasiyi kabullenmesi ise süreklilik gösterebilir (Başaran, 1992: 298).

Tutumlar, bireyin duygusal gelişimine dayanan Başka bir deyişle, tutumlar, duygusal gelişimin ürünüdür, Bu nedenle, bireyin naz ve elem yönünde geliştirdiği tüm duygulan, bir duruma karşı tutumunu biçimlendirmeye etkide bulunurlar. Bunlardaki, bireyin, tutumlarına süregelen etkide, bulunanlar ise, bireyin geliştirdiği inançları, peşin yargılan, dogmaları, değerleri ve ilgileridir (Başaran, 1992: 298).

Bir sorun için görülebilen birden çok çözüm ya da bulgulardan birini seçerek benimsemeye inanç denir. Böyle bir inancı geliştirdiği için bireyin kınanması yersizdir. Çünkü bu inancın kaynağında bilimsel gerçekler vardır. Temelinde akılsallığın ve bilimsel bulguların bulunduğu inançlar, başkalarının inançlarına uymasa bile değerlidir. Ama bu tür inançlara bile, bireyin peşin yargıları ile sarılmaması gerekir (Başaran, 1992:298)

Peşin yargılar, bir inanca duygularla, kaynağına inip nedenlerini araştırmadan, körükörüne bağlanmadır. Peşin yargıları geliştirmek kolaydır. Oysa bilimsel gerçekleri, bulguları arayarak sorunu çözmek daha güçtür. Bu güçlüğü katlanmak istemeyenler ya da böyle bir yaklaşımı öğrenemeyenler, sorunlarına peşin yargılarla çözümler ararlar. Böyle bir tutumla sorunlarına yaklaşanlar, bilimsel doğrulara dayanmadıklarından başarısız olurlar. Peşin yargılarından kurtulamayanlar ve bunları kendilerine yerleştirenler dogmatik kişiliğe doğru sürüklenirler (Başaran, 1992: 297).

Dogmatik kişilik, peşin yargılara, asılsız inançlara, korkulara, yığı vs takmaklara, dayanan bir kişiliktir. Dogmatik bir kişilik geliştiren birey, kendine ve evrenine bu duygularının açısından bakmaktadır. Böyle bir kişi, inandıklarını her türlü eleştiri ve irdelenin dışında tutarak, bunlara körükörüne bağlanmıştır (Başaran, 1992:297).

Bireyin karşıtına karşı tutumu, bu karşıtına biçtiği değere göre yönelmektedir. Birey, değerli bulduğu karşıtına karşı kabuledici, değersiz bulduğu karşıtına karşı da ret edici bir tutum takınmaktadır. Böylece bireyin tutumunun oluşmasında değer yargılan önemli etkilerde bulunmaktadır (Başaran, 1992: 299).

#### **2.1.6.6. Okulda Tutumlarla İlgili Bazı Eğitim İlkeleri**

Aşağıda belirtilen ilkeler birbiriyle ilgili ise de, ayrı ayrı belirtmekte yarar vardır:

1. Çocukların davranışları, onların ruhsal durumlarının, özellikle tutumlarının bir yansımasıdır. Tutumlar, davranışları yönlendirir. Bu nedenle, eğitim ve öğretimde öğrenci davranışlarına etki yapan etkenleri düşünmek ve “sorunlu” öğrencilerle karşılaştığımız zaman, onların nedenleri üzerine gitmek gerekir. Uygulamada çok kez bunun tersi yapılır. Cezalandırma yoluyla davranışların düzeltileceği sanılır. Bunun için, çocuk davranışları karşısında “gerçek” nedenleri bulmaya çalışmak gerekir. Çocuklar da, çok zaman, büyükler gibi, gerçek nedeni söylemek istemezler yahut hareketlerinin nedenlerine karşı bilinçsizdirler.

2. Tutumlar, sevgi, sevecenlik ve anlayış ortamı içinde gelişir ve değişir. Tutum değişmesinde en Önemli etken, kişinin bilgilendirilmesi ve usamlama gücünün harekele geçirilmesidir. Yani, tutum değişmesi, içten dışa doğru bir harekettir. Bunun için bu, sevgi, sevecenlik, anlayış. Özgürlük ve hoşgörölü bir ortam ister.

3. Okulda uygun bir “sınıf ortamı” yaratmak, iletişimi kolaylaştırır. Bu, yukarıdaki 2. ilkenin okul içinde uygulanmasıdır. Bunda, öğretmenin öğrenciyi tanınması Önemli bir rol oynar. Öğretmenin kendini tanıdığının bilincinde olan bir öğrenci, öğretmenini sevdiği, ona güvendiği oranda, onan etkilerine de daha açık hale gelir. Eğitim için böyle bir ortam gereklidir.

4. Tutum değişmesini sağlayan önemli etkenler arasında “grup çalışması” ve “tartışma yöntemi” vardır. Eğitimde bunlardan da yararlandır. Bu, her ders için geçerli olmakla birlikte, özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgileri, gibi muhteva derslerinde daha çok geçerlidir. Çünkü bu dersler, tutumun öğelerinden birini oluşturan daha çok “bilişsel” öğeleri sunarlar. Bu yöntemler de, kişinin yargılama gücünün gelişmesine katkıda bulunurlar.

Müspet bilgi ile sağlanacak usamlama (muhakeme) yöntemleri, olumlu tutumların gelişmesine yardım eder.

5. Öğrenciler, yaşları küçük olduğu oranda, öğretmenlerinin kişiliklerinin ve bu arada tutumlarının etkisi altında kalırlar. Öğretmen, okulda, bilgili, yetişkin ve saygın bir kişidir. Öğrenci, bir öğrenme yöntemi olan “modelden yararlanma” ya da “örnek alma” (taklit) yoluyla onun tutumlarını benimser, özellikle, ilk ve ortaokul yıllarında, çocuğun kişilik oluşumu sırasında buna çok gereksinmesi vardır. Bu olay, bilinçli ya da bilinçsiz gerçekleşebilir. Bu, Öğretmen tutumlarının önemini belirtir.

Öğretimde öğretmen tutumları, iki kısma indirgenebilir: 1 - Öğrenciyi “merkez” alan öğretmenler, 2 - Öğrenciden başka her şeyi, örneğin, konuyu, yöntemi “merkez” alan öğretmenler. Öğretimde öğrenciyi “merkez” alan öğretmenler, öğrencilerinin yaşantıları aracılığıyla, kendilerini tanımlarına ve kabul etmelerine yardım ederler. Kendi işlerine kendilerinin karar vermeleri, bu işleri planlamaları için fırsatlar hazırlarlar. Kişisel görüşlerini ortaya koymalarını sağlarlar. Sıklıkla yardımlarına koşmaz; çok güç durumda kaldıklarını görünce yardım elini uzatırlar.

6. Okulda kullanılan “disiplin sağlama yöntemi”, tutumlar üzerinde etkilidir. Bu, okulda öğretmenin kendi kişiliğinin dışında kalan, yasa ve yönetmeliklerden gelen disiplin sağlama yöntemlerini içerir. Çocukların olumsuz davranışları üzerine uygulanan disiplin önlemleri, onların okula, Öğretmene, derslere ve sonuçta “yaşama bakış” açılarını değiştirir. Bunlar, birer “tutum değişikliği” olarak ortaya çıkar. Çocuklara verilen ödöl ve cezalar, bunlarda birer etken olur. Bunu bilen öğretmen, bu hükümlere körü körüne bağlanmak yerine, bunları bu kitapta açıklanan eğitim

ilkeleri çerçevesinde yorumlamak durumundadır. Bu görev, özellikle disiplin kurullarında çalışan öğretmenlere düşer.

Öğretmen, sınıf içinde disiplin sağlamada da demokratik tutumunu devam ettirmelidir; genelde, buyurma yerine, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ortaya koymalarına olanak sağlamalıdır; küçük. basanlarını bile değerlendirmelidir. İyi bir öğretmen, öğrencilerini her fırsatta yüreklendirme ve teşvik etme çabası gösterir. Gerekğinde onlardan da yardım alır. Olumsuz davranışları karşısında, hatalarını yüzlerine vuracak yerde, dayanışlarının olumsuzluk nedenini anlamalarını sağlamaya çalışır. Zaman zaman, bir eğitim taktiği olarak, herkesin, hatta kendinin de hataları olabileceğinden söz eder. Bu bakımdan, aynı sorunlarla her zaman karşı karşıya kalan eğitim yöneticileri de, bu temel ilkeler konusunda bilinçlenmelidirler.

Anlaşılmış olacağı üzere, etkin uyumu sağlayacak tutumların oluşması ve değişmesi, “isteyerek”, “içten yapılan”, "uslamlamalı" bir çabanın sonucudur. Bunda, bir baskı söz konusu değildir. Bunu, zorla, baskı ile çözümlemeye kalkışmanın eğitimde yeri yoktur. Dayak, bu nedenle, eğitimde bir değer taşımaz. Çocuğu, ilgi duyduğu alanlara yönelterek, bu alanlarda onun, olumlu tutum geliştirmek için, gerekli yaşantılar kazanmasına önem vermek gerekir. Bunlar, yargılama biçimindeki zihinsel işlemlerden geçirilerek, olumlu tutum oluşturulmasına olanak sağlar.

Olumlu tutumların toplumda yaygınlaşıp benimsenmesi “değer-takdir duyguları” (appreciation)’ın oluşturur. Bu bir “kişilik”, bir “dünya görüşü” kazandırma etkinliğidir. Bunu yaparken, bireysel ayrılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Binbaşoğlu, 1995: 383 - 384).

## 2.2. Literatür Tarama

Bu bölümde öğrenme stili ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993)'nin yaptığı çalışmada, Kolb Öğrenme Stili Envanterinin Türkçeye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapmıştır. ÖSE Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan %37'si Fen Bilimleri (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji), %52'si Sosyal Bilimler (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Kütüphanecilik, Sosyoloji, Psikoloji) ve %12'si Mühendislik (Fizik, Kimya, Orman, Jeoloji) alanlarından mezun, 22-49 yaşları arasında 62 kadın, 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulamış ve elde edilen güvenilirlik katsayıları tatmin edici bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, örneklemin %7'si Ayırıştırıcı, %11'i Değiştiren, %65'i Özümseyen öğrenme stillerinde yer almıştır. Sosyal bilimcilerin %73'ü, Fen Bilimlerinin %74'ü özümseyen, Mühendislerin %83'ü Ayırıştırıcı öğrenme stillerinde yer almıştır.

Ergür (1998)'ün yapmış olduğu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 1995–1996 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi'nin dört yıllık lisans programlarının son sınıfında okuyan 569 (382 kız, 187 erkek) öğrenci ile Hacettepe Üniversitesinde bu programlarda görevli 310 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada, Kolb (1985) tarafından geliştirilen Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye'de geçerlilik - güvenilirliği test edilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin, yaşı 21 ve üzerinde olan öğrencilerin bütün öğrenme stillerine homojen olarak dağıldığı ve yaşı 20'den küçük olan öğrencilerin %53,3'ünün ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile orta öğretim başarı puanı,

akademik ortalama grupları, üniversiteye giriş puan türü grupları, cinsiyetleri, lise kolu grupları, mezun olunan lise grupları arasında ilişki miktarının önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim üyelerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, ünvanları, üniversiteye giriş puan türü grupları, doktora yaptıkları üniversite arasındaki ilişki miktarı önemli bulunmuştur. Bayan öğrencilerin “Ayrıştırıcı”, bayan öğretim üyelerinin “Yerleştiren”, erkek öğretim üyelerinin erkek öğrencilere göre “Değiştiren” öğrenme stilini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üniversiteye fen puan türü ile giren öğrencilerin, bu bölümlerdeki öğretim üyelerine göre “Ayrıştırıcı” öğrenme stilini daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Üniversiteye fen ve yetenek puan türü ile giren öğrencilerin, bu bölümlerdeki öğretim üyelerine göre Ayrıştırıcı” öğrenme stilini daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Türkçe – Matematik puan türü ile yerleştirilen bu öğrencilerin özümseyen öğrenme stilini ağırlıklı olarak tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

Halaçoğlu (1999)’nın yapmış olduğu çalışma, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrencilerin bilişsel stillerinin öğrenme tercihlerini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Çukurova Üniversitesi’ne YADİM’de hazırlık sınıfında okuyan 77 öğrenci katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ve Willing’s tarafından hazırlanan çeşitli öğrenme tercihlerini gösteren araçlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %52’sinin ayrıştırıcı, %20’sinin yerleştiren, % 14’ünün özümseyen ve % 14’ünün değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir.

Baran (2000)’ın yapmış olduğu çalışma, üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesinin değişik bölümlerde okuyan ve tesadüfi yolla seçilen toplam 233 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Çoklu Yetenek Testi, Sürekli Kaygı Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çoklu yetenek/öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, anne öğrenim durumu

ve baba öğrenim durumu arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bölümler ile görsel, müzik, matematik-mantık yeteneği, kişiler arası ve kişi içi ilişki yeteneği arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, annenin çalışma durumu ve aylık gelir düzeyi ile çoklu yetenek/zekâ arasında anlamsız ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin benlik saygısı incelendiğinde, yalnızca eleştiriye duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu; benlik saygısı, benlik değerinin sürekliliği, insanlara güven duyma, hayalperestlik, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissi ve tartışmalara katılabilme derecesi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ve öğrenme stili ile bağdaşmayan bölümdeki öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinin yüksek olmadığı belirlenmiştir.

Demirbaş (2001)'ın yapmış olduğu çalışma öğrencilerin öğrenme biçimleri ve başarı derecelerinin ilişkisi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Bilkent Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarım Bölümü 1.sınıfında okuyan 199 (109 K, 90 E) öğrenci katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri ve dört farklı dersten aldıkları final notları ve dönem ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 74 öğrencinin değiştiren, 66 öğrencinin özümseyen, 37 öğrencinin ayırıştırıcı, 22 öğrencinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Tasarım eğitiminin farklı aşamalarında değişik öğrenme biçimlerine sahip olan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen; sürecin sonunda değişik öğrenme biçimleri olan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirtilmiştir.

Ekici (2002)'nin yapmış olduğu araştırma Gregorc Öğrenme Stili Modeli, ve Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği hakkında bilgi vermek ayrıca, Gregorc Öğrenme Stili Modeline ait Ölçeği Türkçe'ye uyarlayarak, Türkiye'de uygulanabilirliğini bir grup lise öğrencisi üzerinde test etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Ankara ili Çankaya ve Altındağ ilçelerine bağlı 6 lisede öğrenim gören 467 lise öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayıları Somut Ardışık Öğrenme Stili boyutu için 0,72, Soyut Ardışık Öğrenme Stili boyutu için 0,69, Somut Random Öğrenme Stili boyutu için 0,73, Soyut Random Öğrenme Stili boyutu için 0,81 olarak

bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayılarının, ölçeğin orijinal güvenirlik katsayılarına yakın olduğu ve ölçeğin Türkiye’de de kullanılabileceği belirtilmiştir.

Ekici (2002)’nin yapmış olduğu araştırma, liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yapıp yapılmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 2000–2001 eğitim-öğretim yılında Ankara İli sınırları içerisinde bulunan Çankaya ve Altındağ merkez ilçelerinde belirlenen 8 lisede görevli 30 Biyoloji dersi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmış ve araştırma tekil ve ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve güvenirlik çalışması yapılan Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi-Öğretmen Gözlem Formu (ÖSDBÖ-ÖGF) ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırmada belirtilen düşünme seviyelerinin ise; I.Düzye Düşünme Seviyesinin bilgi ve kavrama düzeyinde, II. Düzye Düşünme Seviyesi’nin uygulama ve analiz, III. Düzye Düşünme Seviyesi’nin ise sentez ve değerlendirme seviyesinde olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Araştırma sonunda, biyoloji öğretmenlerinin I. Düzye Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. II. Düzye Düşünme Seviyesinde en fazla Somut Ardışık ve III. Düzye Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaptıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin farklı öğrenme stillerine yönelik olarak kullandıkları öğretim yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Ekici (2002)’nin yapmış olduğu araştırma biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları yüksek öğretim kurumu, öğrenme stilleri, laboratuvar yönetimi konusundaki teorik bilgi düzeyi öğrenme stilleri, laboratuvar yöntemi konusunda hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumu ve laboratuvar imkânlarının yeterli olup olmaması) açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 2000–2001 eğitim öğretim yılı Ankara İli merkez ilçelerinde görev yapan toplam 108 biyoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırma, 1. bölüm (Öğretmenleri kişisel bilgilerini belirlemeyi amaçlayan ve 8 soru), 2. bölüm(araştırmacı tarafından hazırlanan, geçerlik ve

güvenirlik çalışması yapılmış olan ve 12 tutum cümlesi) ve 3. bölümden (Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği) oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %25,9'unun Somut Ardışık; %25,9'unun Soyut Ardışık; %27,8'inin Somut Random; %20,4'ünün Soyut Random Öğrenme Stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutumları ile öğretmenlerin cinsiyet ve yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Laboratuvar dersine yönelik en olumlu tutuma sahip olan grubunun Somut Random Öğrenme Stiline sahip olan öğretmenlerin ve bunu sırasıyla Somut Ardışık Öğrenme Stili, Soyut Ardışık Öğrenme Stili ve Soyut Random Öğrenme Stiline sahip olan öğretmenlerin izlediği belirtilmiştir.

Bilgin ve Bahar (2002)'ın yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 2002-2003 öğretim yılının güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği (N=23), Fen Bilgisi Öğretmenliği (N=21), Sınıf Öğretmenliği (N=39) Anabilim Dallarında Fen Bilgisi Öğretimi I dersini alan 93 öğrenci ile yapılmıştır. Dönem başında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha Öğrenme Stili Ölçeği ve dönem sonunda fen bilgisine karşı tutumlarını ölçen Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği anabilim dallarında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumları matematik ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinden daha olumlu ve matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumları sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinden daha olumludur. Bu çalışma sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı olumlu tutumlarının %10,2'si katılımlı öğrenme stilinden matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı olumlu tutumlarının %48,1'i işbirlikçi ve %60,9'u işbirlikçi ile bağımsız öğrenme stillerinden ve fen bilgisi anabilim dalı öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı olumlu tutumlarının %17,1'i bağımsız öğrenme stillerinden

kaynaklandığını göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bağımsız, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stilinde olan öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı olumlu tutumlarının olduğunu göstermiştir.

İlhan (2002)'ın yapmış olduğu araştırmada, İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırma Ankara merkezde bulunan tüm İngilizce kurslarına devam eden 350 kursiyer ve 37 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Willing (1988) tarafından hazırlanmış olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel İngilizce kurslarına devam etmekte olan kursiyerlerin tercih ettikleri öğrenme stilleri sırasıyla somut öğrenme stili, iletişimci öğrenme stili, otorite merkezli öğrenme stili ve son olarak da analitik öğrenme stili olarak; öğretmen görüşlerine göre, özel İngilizce kurslarına devam etmekte olan kursiyerlerin tercih ettikleri öğrenme stilleri sırasıyla somut öğrenme stili, iletişimci öğrenme stili, otorite merkezli öğrenme stili ve son olarak da analitik öğrenme stili olarak belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, sınıf içi etkinliklerde kursiyerlerin analitik ve otorite merkezli öğrenme stilini pek tercih etmedikleri; iletişimci ve somut öğrenme stillerine eğilimli oldukları; İngilizce öğretmeninden beklenen davranış özelliklerinde otorite merkezli, iletişimci ve somut öğrenme stillerine yönelme olduğu; kursiyerlerin öğrenme stili tercihleri cinsiyete göre farklılık göstermediği; kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin, eğitim düzeylerine ve yaşlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kılıç (2002)'ın yapmış olduğu araştırma Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Ankara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinden, Üniversitenin Enformatik Bölümüne Bilgisayar dersi almak üzere gelen 118 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek için Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve akademik başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak öğrenme stilleri belirlenen 118 deneğin, 51'i özümseyen (%43,2), 26'sı ayırtıran (%22), 24'ü değiştiren (%20,3) ve 17'si de yerleştiren (%14,5) öğrenme tipine sahiptir. Bu deneklere ön test uygulandıktan sonra, her bir öğrenme tipine

uygun etkinlikler içeren bir web sitesi ile iki haftalık bir öğretim sağlanmış ve uygulama sonunda son test uygulanmıştır. Uygulama sırasında, deneklerin tercih ettikleri öğrenme etkinlikleri özel olarak hazırlanan bir veri tabanında bilgisayar tarafından kaydedilmiş ve bu kayıtlar daha sonra baskın öğrenme stiline ilişkin tutarlılık puanlarının hesaplanmasında kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tüm gruplardaki deneklerin tutarlılık puanı ortalamasının 53,46 olarak bulunduğu; deneklerin “tutarlılığı belirsiz” puan aralığında yoğunlaştıkları belirlenmiş ve öğrencilerin sahip olduğu baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Ersoy (2003)’un yapmış olduğu çalışma, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları, başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri ve onların çalışma alışkanlıkları arasındaki farkların incelenmesidir. İngilizce dersindeki ve sınavlarındaki başarı ile öğrencilerin öğrenme stil ve davranışları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma Mersin iline bağlı tesadüfi yolla seçilen 4 ilköğretim okullarında öğrenim gören 117 (6.,7.,8., sınıf) öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kinestetik ve dinlemeye dayalı öğrenme stilleri güçlü olan öğrencilerin İngilizce dersinde düşük başarı düzeyleri elde ettikleri buna karşılık görsel öğrenme stili güçlü olan öğrencilerin İngilizce dersinde yüksek başarı düzeyleri sergilemekte oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilgin ve Durmuş (2003)’un yapmış oldukları çalışma, Bolu ve Mardin de bulunan iki farklı okulun ilköğretim ikinci kademesindeki öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki farkın karşılaştırılması ve öğrenme stilleri ile başarıları arasında ki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, ilköğretim ikinci kademe de okuyan Mardin’den 83, Bolu’dan 157 olmak üzere toplam 240 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin performansları için Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinden 2002–2003 öğretim yılı birinci dönem karne notlarının ortalamaları ve öğrenme stillerinin belirlemek için Grasha Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iki okuldaki öğrencilerin, öğrenme stilleri

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirlenmiştir. Mardin’de okuyan bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; katılımcı öğrenme stiline alt boyutu ile öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bolu’da okuyan bağımsız ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanırken; bağımlı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Demirbas ve Demirkan (2003)’ın 88 mimarlık öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin %33’ünün ayrıştıran, %31,8’inin özümseyen, %22.7’si değiştiren ve %12.5’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)’nın yapmış olduğu araştırmada öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Kimya dersi başarısı ve derse karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 179 dokuzuncu sınıf, 151 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Grasha Öğrenme Stili Envanteri ve Geban ve diğerleri tarafından hazırlanmış olan Kimya Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencilerinin 1. grup (bağımlı, katılımcı, rekabetçi ve çekimser) öğrenme stillerine yoğunlaştıkları; 10. sınıf öğrencilerinin ise 2. grup (katılımcı, bağımlı ve rekabetçi) öğrenme stillerinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Fakat 3. grup (işbirlikçi, katılımcı ve bağımsız) ve 4. grup öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin kimya dersinde daha başarılı oldukları ve derse karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir.

Peker ve Aydın (2003)’ın yapmış olduğu araştırma, sınavla öğrenci alan liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2002-2003 eğitim öğretim yılı Sivas merkezindeki Fen Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Selçuk Anadolu Lisesi’nde okuyan ve matematik derinsi alan 367 lise ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de

uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %54,5'inin İkinci tip öğrenen (özümseyen), %29,4 'ünün üçüncü tip öğrenen (ayrıştıran), %10,9'unun birinci tip öğrenen (değiştiren) ve %5,2'sinin ise dördüncü tip öğrenen (yerleştiren) öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Fer (2003)'in yapmış olduğu araştırma Matematik, Fizik ve Kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Matematik, Fizik ve Kimya öğretmenliği öğrencilerinden 106 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Felder ve Silverman Öğrenme Biçemi Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yansıtan, duyumsal, görsel ve bütünsel biçemlerde yoğunlaştığı ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerden, aktif öğrenenlerin anlatım etkinliği, soru cevap ve grup çalışması; yansıtan öğrenenlerin anlatım etkinliği, beyin fırtınası ve problem çözme etkinliklerini; sezgisel öğrenenlerin anlatım etkinliği, beyin fırtınası ve grup çalışmasını; duyumsal öğrenenlerin anlatım etkinliği, beyin fırtınası, soru-cevap ve problem çözme etkinliklerini; sözel öğrenenlerin beyin fırtınasını, görsel öğrenenlerin anlatım etkinliği, soru-cevap, grup çalışması ve problem çözme etkinliklerini; bütünsel öğrenenlerin anlatım etkinliği ve beyin fırtınasını; ardışık öğrenenlerin ise anlatım etkinliği, problem çözme ve grup çalışmasını tercih ettikleri belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, geleneksel bir yöntem olan anlatım etkinliğinin ilk tercih edilen etkinlik olduğu belirtilmiştir.

Ekici (2003)'nin yapmış olduğu araştırma Açık Öğretim Fakültesi'nde eğitim gören bir grup öğrencinin öğrenme stillerinin belirlemek ve öğrenme ortamlarına yönelik önlemleri almak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Açık Öğretim Fakültesi'nde eğitim gören, Ankara İlinde ikamet eden ve özel dershanelerde Açıköğretim Fakültesi derslerine katılan toplam 173 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği ve öğrencilerin öğrenme stillerine açısından uzaktan eğitim ortamlarının belirlenmesine yönelik öneriler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin %38,7'sinin Somut Random; %27'sinin Soyut

Random; %20,3'ünün Soyut Ardışık ve %13,3'ünün Somut Ardışık öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun düzenlenmesi yönünde öğrenci görüşlerinde ise Somut Ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla görsel-işitsel eğitim ortamını; Soyut Randam öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla yüz yüze eğitim ortamını; Somut Randam öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla basılı eğitim ortamını; Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise en fazla basılı eğitim ortamını tercih ettikleri ve bu kapsamda basılı eğitim ortamlarında verilen bilgilerin görselleştirilmesi, görsel-işitsel eğitim ortamlarında verilen bilgilerin tartışma yöntemiyle verilmesi ve yüz yüze eğitim ortamlarında ise danışmanlık yönünde daha fazla ortamların sağlanmasını önerdikleri belirlenmiştir. Eğitim ortamlarının yeterli olup olmadığı konusunda görüş belirten Soyut Random (%12,7), Somut Random (%21,9) ve Soyut Ardışık (12,7) öğrenme stiline sahip öğrencilerin çoğunluğunun eğitim ortamlarının kısmen yeterli olduğunu belirttikten Somut Ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin çoğunluğunun ise (% 7.5) eğitim ortamlarının yetersiz olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir.

Peker (2003)'in yapmış olduğu çalışma öğrenme stilleri ve 4 Mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Ankara İli merkez ilçe sınırlarındaki 8 resmi genel lisede öğrenim görmekte olan 500 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tarama boyutu için Matematik Tutum Ölçeği, Matematik Başarı Testi, Öğrenme Stilleri Envanteri (David A. Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen), Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutu, 38 deney grubu öğrencisi, 37 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 75 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Deney grubuna 4 MAT öğretim modeline göre hazırlanan bir Matematik dersi konusu öğretilmiş; kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel sonuçlarına göre; grupların son-test ve tutum puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmanın tarama sonuçlarına göre, öğrencilerin yarısından fazlasının Matematik dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; fakat bu öğrencilerin %68,4'ünün Matematik dersinden başarısız oldukları; Matematik dersi

öğretmenlerinin genelde öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alan bir öğretim yapmadıklarının tespit edildiği belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %54,2'sinin özümseyen, %26,1'inin ayırtıran, %13,9'unun değiştiren, %5,8'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Matematik dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin tutum puanları arasında ve değiştiren ve ayırtıran öğrenme stilleri arasında, özümseyen ve ayırtıran öğrenme stilini sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile Matematik dersi başarı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, değiştiren öğrenme stili ve ayırtıran öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin başarı puanları arasında, ayırtıran öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tekaz (2004)'ın yapmış olduğu çalışma genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Eskişehir İl merkezinde bulunan ve 10 tane genel lisede öğrenim görmekte olan 5567 öğrenci katılmıştır. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, Barsch Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %45,21'inin görsel, %22,41'inin işitsel ve %20,02'sinin ise bedensel öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %4,31'inin görsel-işitsel, %4,89'unun görsel-bedensel, %1,82'sinin işitsel-bedensel ve %1,34'ünün görsel-işitsel-bedensel öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiş ve öğrencilerin %87,64'ünün tek bir öğrenme stiline, %11,02'sinin iki öğrenme stiline, %1,34'ünün ise üç öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin %68,42'sinin bedensel, %57,26'sının işitsel ve %54,03'ünün görsel öğrenme stiline; erkek öğrencileri ise %31,58'inin bedensel, %42,74'ünün işitsel ve %45,97'sinin görsel öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak, kız öğrencilerin görsel ve bedensel öğrenme stillerine sahip olma durumunun erkek öğrencilere göre daha baskın olduğu gözlenirken; işitsel öğrenme stiline sahip olma ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı; öğrencilerin, görsel, işitsel ve

bedensel öğrenme stiline sahip olmaları ile Fen, Türkçe-Matematik ve Sosyal Bilimler alanlarını seçmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004)'ın yapmış olduğu araştırma öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek, kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını araştırılmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalından 121 öğrenciye Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre işbirlikçi öğrenme stiline ortalamalarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kılıç ve Karadeniz (2004)'in yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisi incelenmiş ayrıca gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlemeye çalışılmıştır. Bu amaçla, bir internet ortamı tasarlanmış ve öğrencilerin site içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler veri tabanında tutulmuş ve daha sonra bu kayıtlar incelenmiştir. Araştırmaya, Ankara Üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerde okumakta olan ve bilgisayar dersi alan toplam 67 öğrenciye katılmış ve katılanlara Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %25.37'sinin ayrıştırıcı, %25.37'sinin değişken, %25.37'sinin özümseyen ve %23.88'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Başarının öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004)'ün yapmış olduğu araştırma, Anadolu Lisesi onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 79 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ile geometrik düşünme düzeylerini belirlemek için

araştırmacılar tarafından hazırlanmış 25 sorudan oluşan geometri testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin % 46,84'ünün ayırtıran, % 29,24'ünün özümseyen, %7,59'unun değiştiren, % 6,33'ünün ise yerleştiren öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerini tahmin etmede öğrenme stillerinin etkili bir değişken olmadığı belirtilmiştir.

Kabadayı (2004)'nın yapmış olduğu çalışma, ilköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Konya ilindeki 9 ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında okuyan 1097 öğrenci katılmıştır. Briggs-Myers Tip Göstergesi (B.M.T.G.) kullanılarak yapılan araştırmanın sonunda, öğrencilerin % 25,9'unun ÇUDY (içedönük, duyusal, duygusal, yargılayıcı); %20,1'inin ÇUDA(içedönük, duyusal, yargılayıcı); %8.1'inin ÇUÜA (içedönük,duyusal,düşünür,algılayıcı); %5.2'sinin ŞUDA (dışadönük, duyusal, duygusal, algılayıcı); %3,7'sinin ÇSDA (içedönük, sezgisel, duygusal, algılayıcı) öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencileri sahip oldukları bilişsel öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Başbüyük (2004)'ün yapmış olduğu çalışma matematik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 187 Matematik öğretmeni adayına katılmıştır. Araştırmada 4 MAT öğrenme stili envanteri uygulanmıştır. Öğrenme stilleri tespit edilen matematik öğretmeni adaylarının yarıdan fazlasının (%58.8) ikinci tip (özümseyen) öğrenenler grubuna üçte birine yakınının (%31) üçüncü tip (ayırtıran) öğrenenler grubuna, düşük bir oranda (%5,9 ) birinci tip (değiştiren) öğrenenler grubuna ve (%4,3) dördüncü tip (yerleştiren) öğrenenler grubuna girdiği görülmektedir.

Özkan, Sungur ve Tekkaya (2004)'nın yaptıkları araştırma, onuncu sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin Biyoloji dersi başarılarına etkisini

incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde okumakta olan 980 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Biyoloji Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %50,2'sinin özümseyen, %26,2'sinin ayırtıran, %26,2'sinin değiştiren, %15,1'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, ayırtıran, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarılı bulunduğu belirtilmiştir.

Mutlu (2005)'nin yapmış olduğu çalışma Fen Bilgisi öğretmenlerinin, 6. sınıfta, öğrenme stillerine uygun bir öğretimi hangi düzeyde uyguladığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 2002–2003 eğitim öğretim yılı Ankara merkez ilçe sınırları içindeki random olarak seçilen 12 ilköğretim okullarının 6. sınıf öğrencilerinden toplam 600 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %50,7'sinin ikinci tip (özümseyen) öğrenen (analitik öğrenen), %26,8'inin üçüncü (ayırtıran) tip öğrenen (sağ duyulu öğrenen), %15'inin birinci (değiştiren) tip öğrenen (imgesel öğrenen), %7,5'inin dördüncü (yerleştiren) tip öğrenen (dinamik öğrenen) olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini çok fazla dikkate almadıkları ve araştırmaya katılan öğrencilerin en çok İkinci Tip Öğrenenler (Analitik Öğreneneler) stiline olduğu tespit edilmiştir.

Arslan ve Babadoğan (2005)'in yapmış olduğu çalışma, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 114 (55 K, 59 E) öğrenci katılmıştır. araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %59'unun ayırtıran, %21,9'unun özümseyen, %15,8'inin değiştiren ve %11,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu, ayrıca öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yaş değişkeni ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında, somut yaşantı ile somut kavramsallaştırma biçimlerinin birleştirilmesi ile oluşturulan birleştirilmiş puan arasında ilişki bulunduğu ve genel başarı ortalamaları ile somut

yaşantı, aktif yaşantı öğrenme biçimleri ile bilgiyi alma ve bilgiyi işleme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Kaf Hasırcı (2005)'nin yapmış olduğu çalışma, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun üçüncü sınıflarındaki üç şubeden toplam 110 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Deney grubunda 40 öğrenci, geleneksel öğretimin yapıldığı birinci kontrol grubunda 38 öğrenci ve ikinci kontrol grubunda 32 öğrenci vardır. Deney grubundaki öğretim araştırmacı tarafından, birinci kontrol grubunda geleneksel öğretim araştırmacı tarafından, ikinci kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğu; kalıcılık puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretiminden daha çok faydalandıkları ve zevk aldıkları belirlenmiştir.

Peker (2005)'in yapmış olduğu çalışma, ilköğretim Matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği'ni kazanan 155 birinci sınıf lisans öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ile toplanmış ve öğrencilerin matematik başarıları için 2004-ÖSS sınavında yapmış oldukları matematik netleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin %65,8'inin özümseyen, %25,8'inin ayırtıran, %5,2'sinin değiştiren ve %3,2'sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin %62,1'inin özümseyen, %31,8'inin ayırtıran, %3'ünün değiştiren ve %3'ünün yerleştiren öğrenme stiline; ve erkek öğrencilerin %68,5'inin özümseyen, %21,3'ünün

ayrıştırıran, %6,7'sinin değiştiren ve %3,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline erkek ve kız öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Matematik başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın yerleştiren ve ayrıştırıran öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler arasında ve ayrıştırıran öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin lehine olduğu belirtilmiştir.

Özen ve Arsal (2006)'ın yapmış olduğu araştırma, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Abant İzzet Baysal Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 91 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Eren (2002) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Biçimi Tercihleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin işitsel öğrenme stilinde yoğunlaştığı ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Kaf Hasırcı (2006)'nın yapmış olduğu çalışma, öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin belirlemek ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla yapılmış tarama modeli bir çalışmadır. Araştırmaya, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf öğretmenliği Ana Bilim Dalı yaş ortalaması 19,52 olan 101 (65 K, 36 E) birinci sınıf öğrencisi ve yaş ortalaması 21,7 olan 101 (74 K, 27 E) dördüncü sınıf öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Bulgular, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yarıya yakınının özümseyen (%41,1) öğrenme stilini tercih ettikleri % 33,2'sinin ayrıştırıran, %17,3'ünün değiştiren ve %8,4'ü yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Baskın öğrenme stillerinin (özümseyen, değiştiren, ayrıştırıran) sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

Çakır ve diğerleri (2006)'nın yapmış oldukları çalışma, örnek olaya dayalı öğrenmenin, öğrenme stillerinin ve cinsiyetin, öğrencilerin performanslarına, üst düzey öğrenme yeteneklerine, biyoloji dersine karşı tutumlarına ve akademik bilgilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Atatürk Anadolu

Lisesinin iki farklı sınıfından toplam 74 lise ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonunda her iki gruba da BBT (Biyoloji Başarı Testi), BTÖ (Biyoloji Dersine Karşı Tutum Ölçeği), ÖSE (Öğrenme Stilleri Envanteri) ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Sınıflarda biri kontrol grubu olarak atanırken, diğeri deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler sinir sistemi konularını geleneksel yöntemler kullanarak işlerken, deney grubu öğrencilerine örnek olaya dayalı öğrenim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, örnek olaya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin performanslarına ve akademik bilgilerine önemli katkıda bulunduğu, öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumlarına ve üst düzey düşünme yeteneklerine ve öğrenme stillerine önemli katkıda bulunmadığı görülmüştür. Diğer taraftan öğrenme stilleri ve cinsiyetin, öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumlarına, performans yeteneklerine, üst düzey yeteneklerine ve akademik bilgilerine önemli etkisi bulunmadığı gözlemlenmiştir.

### **2.2.2. Öğrenme Stili İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

McCarthy (1987)'nin yapmış olduğu araştırma, öğretmen ve yöneticilerin hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, her öğretim düzeyinde 2387 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Araştırmada, Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) ve McCarthy'nin Yarıküre Mod Göstergesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerin %31,1'inin II. Tip öğrenen (Özümseyen), %28,5'inin IV. Tip öğrenen (Yerleştiren), %23'ünün I. Tip öğrenen (Değiştiren) ve %17,4'ünün III. Tip öğrenen (Ayrıştıran) olduğunu tespit edilmiştir. Birinci tip öğrenenlerin, grubun dörtte birini oluşturduğu, üçüncü tip öğrenenlerin en az sahip olunan öğrenme stili olduğu belirlenmiştir.

Mathews (1996)'in yapmış olduğu araştırma, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya lise öğrencileri katılmıştır. Araştırmada Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ayrıştıranlar öğrenme stili alt boyutunda

olan öğrencilerin başarılarının, değiştirenler öğrenme stili alt boyutunda olan öğrencilerden daha iyi olduğunu bulmuştur.

Tucker (1998)'in yapmış olduğu araştırma, öğrenci öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasında bir eşleşme olup olmadığını, stiller ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını ve stillerin eşleşmesinde, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesi arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 2 farklı meslek yüksek okulunda okuyan 5 işletme bölümü öğretim görevlisi ve 99 (yaşları 18 ile 62 arasında, ortalama 35'dir.) öğrenci katılmıştır. Araştırmada Cangiold öğretim stilleri envanteri ve başarıları için ise dersten aldıkları puanlar ve final sınavı notları kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin %30 öğretim stilleriyle öğretim görevlilerinin tercihi olan öğretim stilleri eşleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenme stilleriyle, öğretim stilleri arasında ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ayrıca öğrenme stilleriyle, öğretim stilleri öğretim üyesi değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Fakat ders notları (vize sınavları) genel sınav notları ve öğretim elemanı değerlendirmeleri ve GPA arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Not ortalaması yüksek öğrenciler öğretim elemanlarını düşük öğrencilere göre daha yüksek değerlendirmişlerdir.

Balas ve Mascazine (1998)'nin yapmış oldukları araştırma öğrencilerin öğrenme stilleri, algılama stilleri ve bu öğrencilerin likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan ankete verdikleri yanıtları karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Ohio, Columbus'daki bir kolejın 24 biyoloji öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin algılama stilleri öğrencilerin final projesi seçimleri ve sınıftaki başarıları ile ilişkili bulunmuştur. Araştırmanın veri analizlerinden dört ana nokta belirtilmiştir.

1. Bu çalışmada yaşantısal öğrenmeyi tercih eden öğrenciler kinestetik /dokunsal algılama stillerini kullananlar olarak tanımlanmıştır.
2. Öğrenci başarısının final projesi seçimleri ile arttığı belirtilmiştir.

3. Alan yaşantılarının artırılabilceği ve bunun öğrencileri daha fazla motive edeceği belirtilmiştir.
4. Farklı öğretim teknikleri kullanmanın kolej fen öğretimi için daha yararlı olduğu belirtilmiştir.

Lynch ve arkadaşlarının (1998) yapmış oldukları araştırma öğrencilerin öğrenme stillerini ve başarılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 227 tıp fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %45'inin ayrıştırıcı, %26'sının özümseyen, %21'inin yerleştiren %8'inin değiştiren, öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip olanların diğerlerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Galowich (1999)'in yapmış olduğu araştırma öğretmenlerin öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Kaliforniya'da bulunan beş ortaokuldan toplam 54 öğretmen katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri, Teknoloji Tutum Envanteri, araştırmacı tarafından hazırlanan (1998) Genel Teknoloji Kullanma Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 20 öğretmenin yerleştiren, 12 öğretmenin değiştiren, 12 öğretmenin özümseyen ve 10 öğretmenin ayrıştırıcı, öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Buch ve Bartley (2002)'in yapmış olduğu araştırma öğrenme stilleri ve eğitim alış tarzları tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya finans sektöründe çalışan 165 çalışan katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Tercih Edilen Öğrenme Modu Öz –Değerlendirme formu (PDMSA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışanların %29'unun özümseyen, %25'inin yerleştiren, %24'ünün ise ayrıştırıcı ve %22'sinin değiştiren

öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ayırıştırıcı öğrenme stiline ve değiştiren öğrenme stiline sahip çalışanların, sınıf ortamı temelli eğitimi; yerleştiren öğrenme stiline sahip çalışanların bilgisayar temelli eğitimi ve özümseyen öğrenme stiline sahip çalışanların ise yazılı materyale dayalı eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Jaju, Kwak ve Zinkhan (2002)'nin yapmış oldukları çalışma Amerikan, Hint ve Koreli öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ve uluslar arası farklılıkları incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, toplam 623 (247 Amerikan, 223 Koreli ve 153 Hintli) lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Koreli öğrencilerin özümseyen, Amerikalı öğrencilerin değiştiren ve Hint öğrencilerin ise ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Marriot (2002)'un yapmış olduğu çalışma İngiltere'nin iki farklı üniversitesinde 1998/1999 öğretim yılında ve aldıkları üç senelik eğitimden sonra 2000/2001 öğretim yılında sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 410 (219 E, 191 K) muhasebe bölümü öğrencisi katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Öğrenme Stili Envanteri, 1998/1999 öğretim yılında toplam, 125 (67 E, 58 K) birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma kapsamında olan 125 birinci sınıf öğrencisinin %45,6'sının yerleştiren, %20'sinin değiştiren, %17,6'sının ayırıştırıcı ve %16,8'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. 1998/1999 öğretim yılında araştırma kapsamında olan 125 öğrenciden ulaşılabilen 2000/2001 öğretim yılında toplam 54 (25 E, 29 K) öğrenciye tekrar uygulama yapılmıştır. İkinci uygulama yapılan 54 öğrencinin %23'ünün yerleştiren, %13'ünün değiştiren, %10'unun ayırıştırıcı ve %8'inin ise özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci ve son sınıfta iki kez uygulamaya tabi tutulan 54 öğrencinin, birinci ve son sınıfta sahip oldukları öğrenme stilleri arasında değişiklikler olduğu fakat bu değişiklikler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Terrel (2002)'in yapmış olduğu çalışma web temelli öğretim yapılan bir doktora programını başarı ile tamamlama ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Eğitimde Bilgisayar Teknolojisi alanında doktora yapan 159 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, doktora programı tamamlayan 134 öğrenciden 57'sinin ayrıştıran, 51'inin özümseyen, 20'sinin yerleştiren ve 6'sının değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, programı tamamlama ve Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip olma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken; öğrenme stilleri ile programı tamamlama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamış ve programı en çok yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin tamamladığı belirtilmiştir.

Harris, Dwyer ve Leeming (2003)'in yapmış oldukları araştırma öğrenme stillerinin web temelli öğretim üzerindeki etkisi araştırmak üzere yapılmıştır. Araştırmaya, 158 öğrenci katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmış ve final sınavı notları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırma kapsamındaki öğrencilerin 60 tanesinin yani yarıya yakının özümseyen, 50 tanesinin değiştiren, 31 tanesinin yerleştiren ve 17 tanesinin ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme stillerine göre düzenlenen web temelli eğitimin, öğrencilerin başarısı üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Harrelsen, Dunn Leaver ve Martin (2003)'in yapmış oldukları araştırma antrenörlerin öğrenme stilleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Amerika'da yaşayan 160 antrenör katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; antrenörlerin % 76'sının özümseyen ve ayrıştıran, % 24'ünün ise değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Crabtree (2003)'nin yapmış olduğu çalışma aynı öğretmen tarafından verilen klasik, ITV ve uzaktan eğitimle yapılan dersin öğrencilerin öğrenme stilleri ve

akademik performansına etkisini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmaya, Doğu Tennessee Üniversitesinde aynı öğretim üyesinin verdiği dersten; klasik, uzaktan ve yayınla eğitim yapan sınıflardaki öğrencilere 138 anket dağıtılmış, 86 anket doldurularak geri gelmiştir bu da %62 oranındadır. Araştırmada öğrenme stillerinin belirlemek için Kolb Öğrenme Stilleri Anketi ve öğrenciler hakkında demografik bilgileri (öğrencilerin ders format tercihleri ve bu tercihi neye göre yaptıklarını öğrenme) elde etmek için ikinci bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ITV yayın ve klasik sınıflardaki öğrenciler arasında öğrenme stilleri ve akademik performans arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Aynı zamanda dersin verildiği ortam veya yaşa göre farklılıklar da bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları, uzaktan eğitimle ders alan öğrencilerin yayınla ve klasik sınıflarda verilen derslerdeki öğrencilerle daha yüksek ya da daha düşük olarak akademik performans gösteriyor olduğunu göstermemektedir.

Pungente, Wasan ve Moffet (2003)'in yapmış oldukları çalışma Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Problem Temelli Öğrenme ile ilişkili grup tartışması, sınıf-içi eleştirel düşünme, bağımsız araştırma ve grup rapor yazımı aktivitelerini içeren çeşitli aktivite tercihleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, British Columbia Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 116 (85 K, 31 E) birinci sınıf Eczacılık Fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır ve tercih edilen Problem Temelli Öğrenme aktivitelerini belirlemek için kullanılan anket, üç ay ara ile öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin %36,2'si yerleştiren, %22,4'ü değiştiren, %21,6'sı ise ayrıştıran ve 19,8'i özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 'bağımsız araştırma yapma' aktivitesine birinci ankette özümseyen, ikinci ankette ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla değer verdiği; 'sınıf-içi eleştirel düşünme' aktivitesine birinci ankette özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla değeri verdiği; 'grup tartışması' aktivitesine değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin her iki ankette de en fazla değeri verdiği; 'rapor yazımı' aktivitesinde ise birinci ankette ayrıştıran, ikinci ankette ise değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin en fazla değeri

verdikleri belirtilmiştir. Toplam değerlerde ise, ilk ankette birleştiren, ikinci ankette ise özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Problem Temelli Öğrenme aktivitelerine en fazla değeri verdikleri belirtilmiştir.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003)'nin yapmış oldukları çalışma, öğrencilerin İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine göre öğrenme stillerinin değişiklik gösterip göstermediği ve öğrenme biçimleri ile cinsiyet arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 105 (47 E, 58 K) öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmış ve akademik başarıları için dönem sonu not ortalamaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerden 41'inin özümseyen, 24'ünün ayırıştırıcı, 23'ünün değiştiren ve 15'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Fen bilgisi dersi ile aktif yaşantı, yansıtıcı gözlem ile Sosyal Bilgiler, soyut kavramsallaştırma ile sosyal bilgiler ve somut yaşantı ile İngilizce ve Sosyal Bilgiler dersleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu ve öğrencilerin öğrenme tercihlerinin derslere göre değişiklik gösterdiği belirtilmiştir.

Barmeyer (2004)'in yapmış olduğu çalışma Fransız, Alman ve Kübalı öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 353 (145 E, 208 K) lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin %32,4'ünün özümseyen, %24,1'inin değiştiren, %22,8'inin ayırıştırıcı ve %20,7'sinin yerleştiren, öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur. Erkek öğrencilerin %41,8'inin özümseyen, %21,6'sının değiştiren, %18,8'inin ayırıştırıcı ve %17,8'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Fransız ve Kübalı öğrencilerin yoğun olarak değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline; Alman öğrencilerin ise yoğun olarak özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir.

Nafisah ve Nurhaiza (2005)'nın yapmış olduğu çalışma Malezya'da teknik okulda okuyan (4 elektrik mühendisliği bölümü) 3 farklı okuldan gelen öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığının bulunması ve bu öğrenme stillerinin onların akademik performanslarına etki edip etmediğinin tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 3 teknik okuldan 126 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 3 farklı okuldan gelen öğrencilerin baskın olan öğrenme stili yansıtıcı stildir. Öğrenme stiliyle akademik performans arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma için gerekli verilerin toplanması ve çözümlenip yorumlanmasında izlenen yöntemin ayrıntılarına ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Bu kısımda, uygulanan yöntem “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi”, Veri Toplama Süreci”, “Verilerin Analizi” alt başlıklar altında açıklanmıştır.

Bu araştırmanın amacını beden eğitimi dersini alan ilköğretim ikinci kademe (6. 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin öğrenme stillerinin, okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması oluşturmaktadır. Bu bağlamda ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyleri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu ile öğrenme stili arasındaki ilişkinin incelenmesi de bu araştırmanın amacı arasındadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, genel tarama yöntemlerinden survey tipi bir araştırmadır. Bu yöntem geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2004:77).

### **3.2.Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçede bulunan 23 okulun ilköğretim ikinci kademesinde okuyan toplam 5715 (2779 K, 2936 E) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni çalışmanın yapıldığı yıl, 6. sınıfta okuyan 1058'i erkek, 982'i kız olmak üzere toplam 2040 öğrenciden, 7. sınıfında okuyan 997'si erkek, 925'i kız olmak üzere toplam 1922 öğrenciden, 8. sınıfında okuyan 881'i erkek, 872'i kız olmak üzere toplam 1753 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın evrenini oluşturan okulların ve bu okulların ikinci kademesindeki öğrenci sayısının dağılımı Tablo 6'de verilmiştir.

**Tablo 6: 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılında Bolu İli Merkez İlçede Bulunan 23 Okulun İlköğretim İkinci Kademesinde Okuyan Öğrenci Sayısı**

| OKULLAR                 | SINIFLAR |     |          |     |          |     |        |      |
|-------------------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|--------|------|
|                         | 6. Sınıf |     | 7. Sınıf |     | 8. Sınıf |     | Toplam |      |
|                         | E        | K   | E        | K   | E        | K   | E      | K    |
| Atatürk İ.Ö.O.          | 72       | 59  | 70       | 70  | 61       | 73  | 202    | 203  |
| Canip Baysal İ.Ö.O.     | 73       | 80  | 98       | 66  | 80       | 58  | 204    | 251  |
| 50. Yıl İ.Ö.O.          | 131      | 150 | 165      | 144 | 138      | 116 | 410    | 434  |
| Gazi Paşa İ.Ö.O.        | 108      | 78  | 107      | 83  | 90       | 103 | 264    | 305  |
| Behiye Baysal İ.Ö.O.    | 34       | 32  | 19       | 21  | 30       | 26  | 79     | 83   |
| 60. Yıl İ.Ö.O.          | 42       | 46  | 36       | 32  | 34       | 39  | 117    | 112  |
| Cumhuriyet İ.Ö.O.       | 64       | 46  | 28       | 58  | 47       | 49  | 153    | 139  |
| Sakarya İ.Ö.O.          | 112      | 90  | 87       | 98  | 82       | 73  | 261    | 281  |
| Milli Egemenlik İ.Ö.O.  | 48       | 38  | 36       | 43  | 39       | 34  | 115    | 123  |
| Kültür İ.Ö.O.           | 67       | 50  | 74       | 59  | 41       | 69  | 178    | 182  |
| İnkılap İ.Ö.O.          | 34       | 37  | 30       | 20  | 24       | 21  | 78     | 88   |
| Abant İ.Ö.O.            | 27       | 21  | 19       | 17  | 21       | 21  | 59     | 67   |
| 100. Yıl İ.Ö.O.         | 27       | 31  | 27       | 25  | 28       | 25  | 81     | 82   |
| Koç İ.Ö.O.              | 40       | 39  | 41       | 43  | 18       | 21  | 103    | 99   |
| Karaçayır İ.Ö.O.        | 18       | 24  | 14       | 15  | 23       | 16  | 55     | 55   |
| Koroğlu İ.Ö.O.          | 52       | 53  | 49       | 40  | 39       | 39  | 132    | 140  |
| Mehmet A.Ersoy İ.Ö.O.   | 27       | 27  | 29       | 26  | 24       | 30  | 83     | 80   |
| Özel Melih İ.Ö.O.       | 16       | 12  | 13       | 7   | 7        | 12  | 31     | 36   |
| Özel Gürtan İ.Ö.O.      | 6        | 6   | 5        | 4   | 4        | 3   | 13     | 15   |
| Paşaköy İ.Ö.O.          | 25       | 28  | 8        | 15  | 15       | 16  | 59     | 48   |
| Dağkent İ.Ö.O.          | 12       | 11  | 17       | 13  | 9        | 8   | 32     | 38   |
| Doğancı İ.Ö.O.          | 12       | 12  | 13       | 19  | 18       | 15  | 46     | 43   |
| Yıldırım Beyazıt İ.Ö.O. | 11       | 12  | 12       | 7   | 9        | 5   | 24     | 32   |
| <b>TOPLAM</b>           | 1058     | 982 | 997      | 925 | 881      | 872 | 2779   | 2936 |

Araştırmanın örneklem grubunu ise Bolu İli Merkez ilçede bulunan 23 okuldan küme örnekleme yöntemi ile seçilen 12 okul oluşturmuştur. Küme örnekleme yönteminde evreni oluşturan kümelerin tamamı yerine temsil yeteneğine sahip bazı kümeler ele alınır ve örnekleme, seçilen bu kümeler içindeki birimler oluşturulur (Kılıç ve Ural, 2006:41).

Araştırmanın örnekleminin tanımlanması için önce Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden İl Merkezinde bulunan ilköğretim okullarının isimleri alınmıştır. İsimleri alınan bu okullardan % 50'sine ulaşılabilmek için kura ile anketlerin uygulanacağı 12 İlköğretim Okulu belirlenmiştir. Belirlenen her bir okulun ikinci kademe öğrencilerinin (6. 7. 8. sınıf) % 30'una okulda bulunan şubelerden tesadüfi yöntem (random) ile seçilerek ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçede bulunan kura ile seçilen 12 ilköğretim okulunun ikinci kademesinde okuyan toplam 1498 (781 E, 717 K) öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan toplam öğrencinin 510 (280 E, 230 K)'u 6. sınıfta, 500 (253 E, 247 K)'ü 7. sınıfta, 488(248 E, 240 K)'i 8. sınıfta öğrenin görmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okulların ve bu okullardaki ikinci kademedede okuyarak anketleri cevaplayan öğrenci sayısının dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları**

| OKULLAR                | SINIFLAR |          |      |          |      |          |      |           |
|------------------------|----------|----------|------|----------|------|----------|------|-----------|
|                        |          | 6. Sınıf |      | 7. Sınıf |      | 8. Sınıf |      | Toplam    |
|                        |          | E        | K    | E        | K    | E        | K    | E K       |
| Atatürk İ.Ö.O.         | f        | 23       | 23   | 25       | 21   | 22       | 24   | 70 68     |
|                        | %        | 50,0     | 50,0 | 54,3     | 45,7 | 47,8     | 52,2 | 50,7 49,3 |
| Canip Baysal İ.Ö.O.    | f        | 33       | 30   | 44       | 24   | 29       | 29   | 106 83    |
|                        | %        | 52,4     | 47,6 | 64,7     | 35,3 | 50,0     | 50,0 | 56,1 43,9 |
| 50. Yıl İ.Ö.O          | f        | 52       | 47   | 39       | 55   | 57       | 48   | 148 150   |
|                        | %        | 52,5     | 47,5 | 41,5     | 58,5 | 54,3     | 45,7 | 49,7 50,3 |
| Gazi Paşa İ.Ö.O.       | f        | 38       | 29   | 32       | 31   | 30       | 36   | 100 96    |
|                        | %        | 56,7     | 43,3 | 50,8     | 49,2 | 45,5     | 54,5 | 51,0 49,0 |
| Behiye Baysal İ.Ö.O.   | f        | 12       | 15   | 17       | 11   | 14       | 12   | 43 38     |
|                        | %        | 44,4     | 55,6 | 60,7     | 39,3 | 53,8     | 46,2 | 53,1 46,9 |
| Cumhuriyet İ.Ö.O.      | f        | 20       | 14   | 10       | 22   | 17       | 11   | 47 47     |
|                        | %        | 58,8     | 41,2 | 31,3     | 68,8 | 60,7     | 39,3 | 50,0 50,0 |
| Sakarya İ.Ö.O.         | f        | 33       | 27   | 30       | 27   | 25       | 27   | 88 81     |
|                        | %        | 55,0     | 45,0 | 52,6     | 47,4 | 48,1     | 51,9 | 52,1 47,9 |
| Milli Egemenlik İ.Ö.O. | f        | 14       | 7    | 9        | 13   | 14       | 7    | 37 27     |
|                        | %        | 66,7     | 33,3 | 40,9     | 59,1 | 66,7     | 33,3 | 57,8 42,2 |
| Kültür İ.Ö.O.          | f        | 20       | 10   | 18       | 21   | 13       | 21   | 51 52     |
|                        | %        | 66,7     | 33,3 | 46,2     | 53,8 | 38,2     | 61,8 | 49,5 50,2 |
| İnkılap İ.Ö.O.         | f        | 13       | 11   | 12       | 12   | 10       | 10   | 35 33     |
|                        | %        | 54,2     | 45,8 | 50,0     | 50,0 | 50,0     | 50,0 | 51,5 48,5 |
| Abant İ.Ö.O            | f        | 14       | 8    | 8        | 5    | 9        | 6    | 31 19     |
|                        | %        | 63,6     | 36,4 | 61,5     | 38,5 | 60,0     | 40,0 | 62,0 38,0 |
| 100. Yıl İ.Ö.O.        | f        | 8        | 9    | 9        | 5    | 8        | 9    | 25 23     |
|                        | %        | 47,1     | 52,9 | 64,3     | 35,7 | 47,1     | 52,9 | 52,1 47,9 |
| <b>TOPLAM</b>          | f        | 280      | 230  | 253      | 247  | 248      | 240  | 781 717   |
|                        | %        | 100      | 100  | 100      | 100  | 100      | 100  | 100 100   |

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere kişisel bilgileri hakkında 8 sorunun sorulduğu (Okul ismi, Sınıfı, Cinsiyeti, Annenin eğitim durumu, Babanın eğitim durumu, Genel not ortalaması, Yaş, Ailenin gelir düzeyi) bir anket, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un (1985) geliştirdiği Öğrenme Stili Envanteri (Ek-1) ve beden eğitimi dersine karşı tutumları belirlemek için ise Demirhan ve Altay'ın (2001) geliştirdiği Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE)

Araştırmada kullanılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Türkçe'ye çevirisi ile geçerlik ve güvenirlik analizleri daha önce Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmış olup; Ergür (1998), Demirbaş (2001) ve Kılınç (2002) tarafından da kullanılmıştır.

Öğrenme Stili Envanteri'nin (ÖSE) orijinali 1976 yılında Kolb tarafından geliştirilen, her birinde dört madde bulunan dokuz sorudan oluşan bir ankettir. Bu anket iki boyutu ölçer. Birincisi, Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyimler; İkincisi, Yaşantısal Gözlem-Aktif Deneyimler (Riding ve Rayner, 1998). Öğrenme stilleri envanteri, 1985 yılında 1976 yılında geliştirilen orijinal hali üzerinde değişiklikler yapılarak David Kolb tarafından yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. ÖSE kişisel öğrenme becerilerini belirlemek üzere düşünülen bir envanterdir. Revize edilen ÖSE daha bilimsel ölçümlere uygun olarak geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek;

- ❖ 9 maddeden 12 maddeye çıkarılmıştır.
- ❖ Yalınlaştırılmış ve açık bir dil kullanılmıştır.
- ❖ Güvenirliği yükseltilmiştir.
- ❖ Uygulaması kolaylaştırılmıştır.
- ❖ Yalın hesap tekniği sağlanmış (Kolb, 1985; Akt.: Kılınç, 2002).

Bu ölçek her bir öğrenme stilinin tanımlayan 12 maddeden oluşur. Her bir madde dört öğrenme şeklinin Somut Yaşantı (SY-Hissederek), Yansıtıcı Gözlem (YG-İzleyerek), Soyut Kavramsallaştırma (SK-Düşünerek) ve Aktif Deneyimler (AD-Yaparak) gösteren 4 cümle içerir (Kolb, 1985; Akt: Kılıç, 2002).

Envanterdeki maddelerden bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir

| Örnek 1:       | Örnek 2                          |
|----------------|----------------------------------|
| En iyi.        | En iyi.                          |
| Duygularımla   | duygularıma dayandığım zaman     |
| İzleyerek      | gözlemlerime dayandığım zaman    |
| Düşünerek      | fikirlerime dayandığım zaman     |
| Yaparak        | öğrendiklerimi uyguladığım zaman |
| ... öğrenirim. | ...öğrenirim.                    |

(Ekici, 2003:49; Ergür, 1998:180).

ÖSE, kişileri 4 öğrenme şekli üzerindeki baskın yanlarını ölçer. Bu 4 öğrenme şeklinin iki bileşeninden biri SK-SY somutluğun soyutluk üzerindeki baskınlığını, AD-YG ise eylemin yansıma üzerindeki baskınlığını gösterir (Kolb, 1985; Akt: Kılıç, 2002).

ÖSE, kişisel ölçümlere izin vermek amacı ile basit ve örnek verilerek tasarlanmıştır. Bu anket kişilerin en fazla 10 dakikasını alacak şekilde düzenlenmiştir. Bu anketi bir gruba uygulamadan önce açıklanacak iki noktası vardır. (Kolb, 1985; Akt: Kılıç, 2002):

- ❖ Doğru ya da yanlış cevap yoktur.
- ❖ Her dört cümleyi kendi içinde düşünerek sıralama yapılmalıdır.

Her bir maddedeki cümleler belli sırada dört öğrenme biçimini temsil etmektedir. Bunlar:

|                   |                                |
|-------------------|--------------------------------|
| Birinci cümleler  | : Somut Yaşantı (SY)           |
| İkinci cümleler   | : Yansıtıcı Gözlem (YG)        |
| Üçüncü cümleler   | : Soyut Kavramsallaştırma (SK) |
| Dördüncü cümleler | : Aktif Yaşantı (AY)           |

Maddedeki her bir öğrenme şeklini gösteren cümlelere verilen değerlerin toplamı 12 ile 48 arasında bir puanda değişir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bu ise;

SK-SY: Soyut Kavramsallaştırma - Somut Yaşantı

AY-YG: Aktif Yaşantı - Yansıtıcı Gözlem şeklinde ifade edilir.

Bu işlem sonucunda çıkacak olan değer puanları ise -36 ile +36 arasında değişecektir. SK-SY de elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif bir puan öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde, AY-YG üzerinde elde edilen pozitif ve negatif puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanların elde edilmesiyle Şekil 8’de gösterilen diyagramda iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini vermektedir.

### Örnek:

Bireyin aldığı puanların dağılımı şöyle olsun:

Somit Yaşantı: (SY):21

Yansıtıcı Gözlem (YG):26

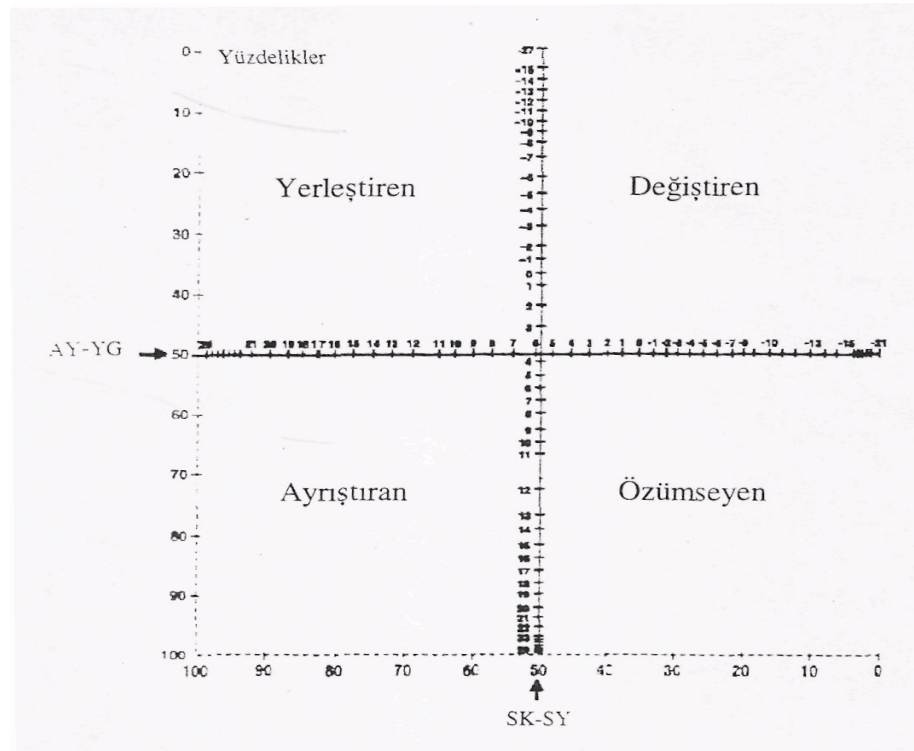
Soyut Kavramsallaştırma (SK): 33

Aktif Yaşantı (AY): 39

SK-SY: Soyut Kavramsallaştırma-Somit Yaşantı:  $33-21 = +12$

AY-YG: Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem:  $39-26 = +13$

+12 ve +13 olan puanların bulunduğu noktaları kesiştirildiğinde bu bireyin Araştıran öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir (Ekici, 2003:50).



**Şekil 13:** Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrenme Stili  
(Aşkar ve Akkoyunlu,1993).

Kolb 1985'in Güvenirliliği: 4 temel öğrenme stilinden elde edilen puanlar ile birleştirilmiş puanların Cronbach-alpha (n=268) ile güvenirliliği hesaplanmış ve güvenirlilik katsayısı tatmin edici bulunmuştur.

|                          | Cronbach-alpha                  |
|--------------------------|---------------------------------|
| Somut Yaşantı:           | 0,82                            |
| Yaşantıcı Gözlem:        | 0,73                            |
| Soyut Kavramsallaştırma: | 0,83                            |
| Aktif Yaşantı:           | 0,78                            |
| Soyut – Somut:           | 0,88                            |
| Aktif – Yaşantı:         | 0,81 (Aşkar ve Akkoyunlu,1993). |

Öğrenme Stili Envanteri Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlarda mezun 22–49 yaşları arasında 62 kadın, 41 erkek, toplam 103 yetişkine uygulanmıştır. Toplam 103 öğrencinin %37'si Fen Bilimlerinden, %52'si Sosyal Bilimlerden, %12'si Sosyal Bilimlerden, %12'si de Mühendisliktendir.

Aşkar ve Akkoyunlu 1993'ün Güvenirliliği: 4 temel öğrenme biçimi (SK, YG, SY, AY) puanları ile birleştirilmiş (SK-SY) ve (AY-YG) puanların güvenilirliği Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve güvenilirlik katsayıları aşağıda gösterilmiştir.

|                          |                                 |
|--------------------------|---------------------------------|
| Somut Yaşantı:           | 0,58                            |
| Yaşantıcı Gözlem:        | 0,70                            |
| Soyut Kavramsallaştırma: | 0,71                            |
| Aktif Yaşantı:           | 0,65                            |
| Soyut – Somut:           | 0,77                            |
| Aktif – Yaşantı:         | 0,76 (Aşkar ve Akkoyunlu,1993). |

Bu sonuca göre envanterin Türkiye'de kullanılması için yeterli güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

### **3.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği (BESTÖ)**

Araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek ile ilgili birinci çalışma, 1995-96 öğretim yılında Ankara'daki 10 devlet lisesinin birinci sınıfında öğrenim gören 535 kız, 519 erkek toplam 1054 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle 15 öğrenciye beden eğitimi ve spor

konusundaki duygu ve düşünceleri yansıtan kompozisyon yazdırılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin duyguları, ilgili kaynak ve uzmanlardan yararlanılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. 70 sorudan oluşan madde havuzundaki sorular konuyla ilgili uzmanlara incelenip 30 kişilik lise birinci sınıf öğrencisine uygulanarak 60 maddeden oluşan, "Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" seçenekleri olan 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Olumlu ifadeler "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden başlayarak 5,4,3,2,1, şeklinde, olumsuz ifadeler ise ters yönde işleyecek şekilde 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmıştır. Deneme ölçeğindeki maddelerin 30'u olumlu, 30'u olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Hazırlanan deneme ölçeği çalışma grubuna 40 dakikalık sürede uygulanmış ve çözümlemeler SPSS paket programında yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için ise aşağıdaki işlem yolu takip edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemede temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini saptamak için % 27'lik alt üst gruplar tekniğinden yararlanılmıştır (Turgut ve Baykul, 1992). Ölçek puanlarının güvenirliğini hesaplamada Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, asıl ölçek 17 gün arayla, 107 kişiye test-tekrar test şeklinde uygulanarak iki uygulama arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Temel Bileşenler Analizine göre birinci faktör yükü 0.40 ve üzerinde olup "t" testi sonuçları anlamlı olan 32 madde ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88, test-tekrar test şeklinde yapılan korelasyon katsayısı 0.98'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160, en düşük puan 32'dir. Ölçeğe 16'sı olumlu 16 tanesi olumsuz 32 madde alınmıştır.

Ölçek ile ilgili ikinci çalışma otuz iki (32) maddeden oluşan birinci ölçek 1998-99 öğretim yılında Ankara'daki 8 lisede öğrenim gören 339 kız, 351 erkek toplam 690 lise birinci sınıf öğrencisine 20 dakikalık sürede uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemede temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Maddeler arası tutarlılık ve ilişkiyi belirlemek için madde-test korelasyonları ve her bir maddeye öğrencilerin verdikleri puanların ortalamasını bulmak için tutum puanı

ortalamları hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının güvenilirliği için Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, asıl ölçek 15 gün arayla araştırma grubuna benzer 40 kişiye test-tekrar test şeklinde uygulanarak sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği ise Pehlivan (1998) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile karşılaştırma yapılarak hesaplanmıştır

Ölçek ile ilgili üçüncü çalışma, 1995-1996 öğretim yılında 535 kız, 519'u erkek toplam 1054 lise birinci sınıfta okuyan öğrencilerin katılımıyla beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını ölçmek için geliştirilen ölçeğin revizyonu yapılmıştır. Araştırmanın güven aralığı olarak .05 kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre madde-test korelasyonu anlamlı olan ( $p < 0.05$ ) ve temel bileşenler analizi birinci boyutunda yer alan 12'si olumlu, 12'si olumsuz toplam 24 madde yeni ölçeğe alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 24'tür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93, sınıf içi korelasyon katsayısı 0.85, ölçüt geçerliği korelasyon katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. (Demirhan ve Altay, 2001).

### 3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığından (Ek-5) gerekli izin alındıktan sonra kura ile seçilen örneklemdeki okullara gidilmiş ve okul idarecilerine araştırma ile bilgi verilmiştir. Hazırlanan ölçekler 2005-2006 öğretim yılı ikinci yarıyılı sonunda örnekleme seçilen ilköğretim okullarındaki toplam 1498 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Anket uygulanmadan önce araştırmanın amacı öğrencilere açıklanmış ve dikkat edilmesi gereken noktalar söylenerek gerekli uyarılar yapılmıştır. Anketin uygulanacağı okullardaki öğrencilerin anketi cevaplama süreleri aynı tutulmuştur.

### 3.5. Verilerin Çözümü

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak bilgisayar ortamında çözümlenmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş, gerekli yorumları yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın her bir alt problemi için aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlemler;

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ilgili verilerin dağılımı için frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları kullanılmış,
2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri tercihleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve okul başarıları ile ilgili verilerin dağılımı için betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.
3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, annenin eğitim düzeyi babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyleri ile ilgili verilerin karşılaştırılması için Ki-Kare Testi kullanılmıştır.
4. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan deneklere ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen veriler, uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular araştırma soruları dikkate alınarak tablolastırılmış, açıklanmış ve analiz sonuçlarına dayalı yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Araştırma Sorusu 1

Araştırmanın birinci sorusunu “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerine göre dağılımı nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya ilişkin olarak Bolu İli Merkez İlçede bulunan ve tesadüfi yöntemle seçilen ilköğretim II. kademedeki 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Kolb Öğrenme Stili Envanterine verdikleri cevaplara göre öğrencilerin öğrenme biçimleri belirlenmiş ve buna bağlı olarak sahip oldukları öğrenme stillerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı**

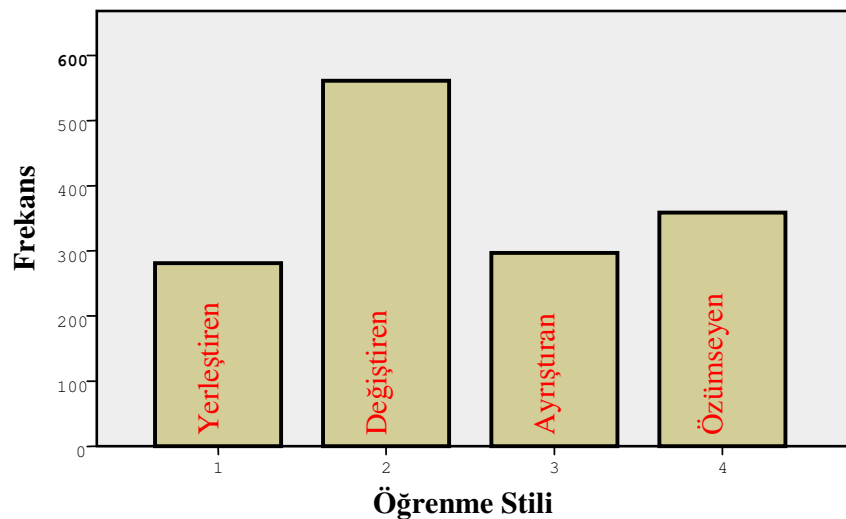
| Sınıf  | Öğrenme Stili |      |            |      |            |      |           |      | Toplam |     |
|--------|---------------|------|------------|------|------------|------|-----------|------|--------|-----|
|        | Yerleştiren   |      | Değiştiren |      | Ayrıştıran |      | Özümseyen |      |        |     |
|        | f             | %    | f          | %    | f          | %    | f         | %    | f      | %   |
| 6.     | 98            | 19,2 | 205        | 40,2 | 106        | 20,8 | 101       | 19,8 | 510    | 100 |
| 7.     | 95            | 19,0 | 197        | 39,4 | 92         | 18,4 | 116       | 23,2 | 500    | 100 |
| 8.     | 88            | 18,0 | 159        | 32,6 | 99         | 20,3 | 142       | 29,1 | 488    | 100 |
| Toplam | 281           | 18,8 | 561        | 37,4 | 297        | 19,8 | 359       | 24,0 | 1498   | 100 |

Tablo 8 incelendiğinde araştırma kapsamındaki 6. sınıf öğrencilerin %19,2'sinin (n=98) Yerleştiren öğrenme stiline, %40,2'sinin (n=205) Değiştiren öğrenme stiline, %20,8'inin (n=106) Ayırıştırıcı öğrenme stiline ve %19,8'sinin (n=101) Özümseyen öğrenme stiline, 7. sınıf öğrencilerin %19,0'ının (n=95) Yerleştiren öğrenme stiline, %39,4'ünün (n=197) Değiştiren öğrenme stiline, %18,4'ünün (n=92) Ayırıştırıcı öğrenme stiline ve %23,2'sinin (n=116) Özümseyen öğrenme stiline ve 8. sınıf öğrencilerin %18,0'ının (n=88) Yerleştiren öğrenme stiline, %32,6'sinin (n=159) Değiştiren öğrenme stiline, %20,3'ünün (n=99) Ayırıştırıcı öğrenme stiline ve %29,1'inin (n=142) Özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki toplam öğrencilerin ise %18,8'inin (n=281) Yerleştiren öğrenme stiline, %37,4'ünün (n=516) Değiştiren öğrenme stiline, %19,8'inin (n=297) Ayırıştırıcı öğrenme stiline ve %24,0'ının (n=359) Özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan toplam öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini gösteren bar grafiği Grafik 1'de verilmiştir.

**Grafik 1 – İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Frekans Dağılımı**



Grafik 1’de ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin öğrenme stillerine göre frekans dağılımları, bar grafiği şeklinde verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme biçimlerinden elde edilen puanlarla birleştirilmiş puanlar kullanılarak Kolb Öğrenme Stili Diyaframında ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinde ilk sırayı Değiştiren öğrenme stili almıştır. Bunu ikinci olarak Özümsen öğrenme stili takip etmiş, üçüncü olarak Ayırıştırıcı ve son olarak da Yetiştiren öğrenme stili takip etmiştir.

#### 4.2. Araştırma Sorusu 2

Araştırmanın ikinci sorusunu “*İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları, sahip oldukları öğrenme stillerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun çözümü için betimsel istatistik ve çalışmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 9 ve 10’da verilmiştir.

**Tablo 9: Öğrencilerin Tutum Puanlarının Öğrenme Stiline Göre Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Öğrenme Stilleri |            | 6. Sınıf | 7. Sınıf | 8. Sınıf | Toplam |
|------------------|------------|----------|----------|----------|--------|
| Yerleştiren      | N          | 98       | 95       | 88       | 281    |
|                  | Ortalama   | 96,46    | 97,56    | 97,13    | 97,04  |
|                  | Std. Sapma | 13,61    | 13,77    | 14,49    | 13,90  |
| Değiştiren       | N          | 205      | 197      | 159      | 561    |
|                  | Ortalama   | 94,96    | 93,86    | 93,88    | 94,27  |
|                  | Std. Sapma | 14,16    | 15,39    | 15,04    | 14,84  |
| Ayırıştırıcı     | N          | 106      | 92       | 99       | 297    |
|                  | Ortalama   | 99,71    | 92,84    | 96,87    | 96,63  |
|                  | Std. Sapma | 12,59    | 17,15    | 15,24    | 15,21  |
| Özümsen          | N          | 101      | 116      | 142      | 359    |
|                  | Ortalama   | 94,57    | 93,72    | 92,42    | 93,45  |
|                  | Std. Sapma | 15,58    | 17,00    | 14,15    | 15,50  |

**Tablo 10: Öğrencilerin Tutum Puanlarının Öğrenme Stilline Göre Karşılaştırılması**

| Sınıf         | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F     | p     | Anlamlı Fark |
|---------------|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------|--------------|
| 6.            | Guruplar Arası    | 1891,484        | 3    | 630,495            | 3,197 | 0,023 | 2-3<br>3-4   |
|               | Guruplar İçi      | 99804,652       | 506  | 197,242            |       |       |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 101696,1        | 509  |                    |       |       |              |
| 7.            | Guruplar Arası    | 1282,582        | 3    | 427,527            | 1,707 | 0,165 | -            |
|               | Guruplar İçi      | 124241,6        | 496  | 250,487            |       |       |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 125524,2        | 499  |                    |       |       |              |
| 8.            | Guruplar Arası    | 1825,082        | 3    | 608,361            | 2,803 | 0,039 | 1-4<br>3-4   |
|               | Guruplar İçi      | 105038,3        | 484  | 217,021            |       |       |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 106863,4        | 487  |                    |       |       |              |
| <b>Toplam</b> | Guruplar Arası    | 3123,562        | 3    | 1041,187           | 4,686 | 0,003 | 1-4<br>3-4   |
|               | Guruplar İçi      | 331918,1        | 1497 | 222,167            |       |       |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 335041,7        | 1497 |                    |       |       |              |

\* p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, ilköğretim II. kademe 6. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir ( $F_{(3-506)}=3,197$ ,  $p<0,05$ ). Bu farkın hangi öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, elde edilen farkın Değiştiren(2) ile Ayırıştırıcı(3) gruplar arasında ve Ayırıştırıcı(3) ile Özümsleyen(4) grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stili olarak Değiştiren(2) grubun aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 94,96 \pm 14,16$  olduğu, Ayırıştırıcı(3) grubun aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 99,71 \pm 12,59$  olduğu ve Özümsleyen(4) grubun aritmetik ortalamasının  $\bar{X} = 94,57 \pm 15,58$  olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Ayırıştırıcı öğrenme stilini kullanan öğrencilerin Değiştiren ve Özümsleyen öğrenme stilini kullanan öğrencilere

göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin seçtiği öğrenme stilleri arasında Ayırıştırıcı öğrenme stili ikinci sırada, Değiştiren öğrenme stili birinci sırada, Özümseyen öğrenme stili üçüncü sırada tercih edilmiştir.

7. sınıflarda okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemiştir ( $F_{(3-496)}=1,707$ ,  $p>0,05$ ).

8. sınıf öğrencilerinin de beden eğitimi dersine karşı tutumları sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirlemiştir ( $F_{(3-484)}=2,803$ ,  $p<0,05$ ). Bu farkın hangi öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farkın hangi gruplar arasında olduğu görülmendiğinden LSD testi yapılmış ve farkın Yerleştiren (1) ile Özümseyen(4) gruplar arasında ve Ayırıştırıcı(3) ile Özümseyen(4) grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stili olarak Yerleştiren (1) grubun aritmetik ortalaması  $\bar{X}=97,13\pm14,49$  olduğu, Ayırıştırıcı(3) grubun aritmetik ortalaması  $\bar{X}=96,87\pm15,24$  olduğu ve Özümseyen(4) grubun aritmetik ortalaması  $x=92,42\pm14,15$  olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre 8. sınıfta okuyan ve Yerleştiren öğrenme stilini kullanan öğrenciler Ayırıştırıcı ve Özümseyen öğrenme stilini kullanan öğrencilerden beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin seçtiği öğrenme stilleri arasında Yerleştiren öğrenme stili dördüncü sırada, Ayırıştırıcı öğrenme stili üçüncü sırada, Özümseyen öğrenme stili dördüncü sırada tercih edilmiştir.

Çalışmaya katılan toplam öğrencinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirlemiştir ( $F_{(3-1497)}=4,686$ ,  $p<0,05$ ). Bu farkın hangi öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında olduğunu bulmak amacı ile yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, bu farkın Yerleştiren (1) ile Özümseyen(4) gruplar arasında ve Ayırıştırıcı(3) ile Özümseyen(4) grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stili olarak Yerleştiren (1) grubun

aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=97,04\pm13,90$  olduğu, Ayırıştırıcı(3) grubun aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=96,63\pm15,21$  olduğu ve Özümseyen(4) grubun aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=93,45\pm15,50$  olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öncelikle Yerleştiren öğrenme stilini kullanan öğrencilerin daha sonra Ayırıştırıcı öğrenme stili kullanan öğrencilerin Özümseyen öğrenme stilini kullanan öğrencilere göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin seçtiği öğrenme stilleri arasında Yerleştiren öğrenme stili dördüncü sırada, Ayırıştırıcı öğrenme stili üçüncü sırada, Özümseyen öğrenme stili ikinci sırada tercih edilmiştir.

### 4.3. Araştırma Sorusu 3

Araştırmanın üçüncü sorusunu “İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin okul başarıları sahip oldukları öğrenme stillerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun çözümü için betimsel istatistik ve çalışmaya katılan öğrencilerin okul başarılarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 11 ve 12’de verilmiştir.

**Tablo 11: Öğrencilerin Okul Başarılarının Öğrenme Stillerine Göre Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Öğrenme Stilleri |            | 6. Sınıf | 7. Sınıf | 8. Sınıf | Toplam |
|------------------|------------|----------|----------|----------|--------|
| Yerleştiren      | N          | 98       | 95       | 88       | 281    |
|                  | Ortalama   | 4,05     | 4,09     | 4,13     | 4,09   |
|                  | Std. Sapma | 0,73     | 0,73     | 0,67     | 0,71   |
| Değiştiren       | N          | 205      | 197      | 159      | 561    |
|                  | Ortalama   | 4,11     | 4,19     | 4,04     | 4,12   |
|                  | Std. Sapma | 2,22     | 2,96     | 0,74     | 2,24   |
| Ayırıştırıcı     | N          | 106      | 92       | 99       | 297    |
|                  | Ortalama   | 4,17     | 4,24     | 4,31     | 4,24   |
|                  | Std. Sapma | 0,80     | 0,66     | 0,62     | 0,70   |
| Özümseyen        | N          | 101      | 116      | 142      | 359    |
|                  | Ortalama   | 4,17     | 4,17     | 4,15     | 4,16   |
|                  | Std. Sapma | 0,69     | 0,78     | 0,79     | 0,76   |

**Tablo 12: Öğrencilerin Okul Başarılarının Öğrenme Stillerine Göre Karşılaştırılması**

| Sınıf         | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F     | p           | Anlamlı Fark |
|---------------|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------------|--------------|
| 6.            | Guruplar Arası    | 1,034           | 3    | ,345               | 0,150 | 0,930       | -            |
|               | Guruplar İçi      | 1166,718        | 506  | 2,306              |       |             |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 1167,753        | 509  |                    |       |             |              |
| 7.            | Guruplar Arası    | 1,090           | 3    | ,363               | 0,096 | 0,962       | -            |
|               | Guruplar İçi      | 1872,791        | 496  | 3,776              |       |             |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 1873,880        | 499  |                    |       |             |              |
| 8.            | Guruplar Arası    | 4,720           | 3    | 1,573              | 3,031 | *,<br>0,029 | 2-3          |
|               | Guruplar İçi      | 251,203         | 484  | ,519               |       |             |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 255,923         | 487  |                    |       |             |              |
| <b>Toplam</b> | Guruplar Arası    | 3,989           | 3    | 1,330              | 0,603 | 0,613       | -            |
|               | Guruplar İçi      | 3294,387        | 1494 | 2,205              |       |             |              |
|               | <b>Toplam</b>     | 3298,376        | 1497 |                    |       |             |              |

\* p < 0,05

Tablo 12 incelendiğinde, ilköğretim II. kademe 6. ve 7. sınıflardaki öğrencilerin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin okul başarıları, sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemiştir. ( $F_{(3-506)}=0,150$ ,  $p>0,05$ ), ( $F_{(3-496)}=0,096$ ,  $p>0,05$ ), ( $F_{(3-1494)}=0,603$ ,  $p>0,05$ ). Yapılan ANOVA sonuçlarına göre sadece, 8. sınıf öğrencilerinin okul başarılarının sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirlenmiştir ( $F_{(3-484)}=3,031$ ,  $p<0,05$ ). 8. sınıftaki öğrencilerin öğrenme stili arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, bu farkın Değiştiren(2) ve Ayırıştırıcı(3) gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Değiştiren(2) grubun okul başarıları aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,04\pm0,74$  iken

Ayrıştırıcı(3) grubun okul başarıları aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,31\pm0.62$  olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Ayrıştırıcı(3) öğrenme stili kullanan öğrencilerin, Değiştiren(2) öğrenme stili kullanan öğrencilere göre okul başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin seçtiği öğrenme stilleri arasında Değiştiren öğrenme stili birinci sırada, Ayrıştırıcı öğrenme stili üçüncü sırada, Özümseyen öğrenme stili ikinci sırada tercih edilmiştir.

#### 4.4. Araştırma Sorusu 4

Araştırmanın dördüncü sorusunu “*İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiler Ki-Kare Testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 13’da verilmiştir.

**Tablo 13: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki**

| SINIF  | ÖĞRENME<br>STİLİ | CİNSİYET |      |     |       | TOPLAM |      | X <sup>2</sup> | sd | p      |
|--------|------------------|----------|------|-----|-------|--------|------|----------------|----|--------|
|        |                  | E        |      | Kız |       |        |      |                |    |        |
|        |                  | f        | %    | f   | %     | f      | %    |                |    |        |
| 6.     | Yerleştiren      | 42       | 15,0 | 56  | 24,3  | 98     | 19,2 | 7,220          | 3  | 0,065  |
|        | Değiştiren       | 120      | 42,9 | 85  | 37,0  | 205    | 40,2 |                |    |        |
|        | Ayrıştıran       | 60       | 21,4 | 46  | 20,0  | 106    | 20,8 |                |    |        |
|        | Özümseyen        | 58       | 20,7 | 43  | 18,7  | 101    | 19,8 |                |    |        |
|        | TOPLAM           | 280      | 100  | 230 | 100,0 | 510    | 100  |                |    |        |
| 7.     | Yerleştiren      | 43       | 17,1 | 52  | 21,1  | 95     | 19,0 | 6,248          | 3  | 0,396  |
|        | Değiştiren       | 104      | 41,3 | 93  | 37,7  | 197    | 39,4 |                |    |        |
|        | Ayrıştıran       | 51       | 20,2 | 41  | 16,6  | 92     | 18,4 |                |    |        |
|        | Özümseyen        | 55       | 21,4 | 61  | 24,6  | 116    | 23,2 |                |    |        |
|        | TOPLAM           | 253      | 100  | 247 | 100   | 500    | 100  |                |    |        |
| 8.     | Yerleştiren      | 42       | 16,9 | 46  | 19,2  | 88     | 18,0 | 6,910          | 3  | 0,075  |
|        | Değiştiren       | 93       | 37,5 | 66  | 27,5  | 159    | 32,6 |                |    |        |
|        | Ayrıştıran       | 42       | 16,9 | 57  | 23,8  | 99     | 20,3 |                |    |        |
|        | Özümseyen        | 71       | 28,6 | 71  | 29,6  | 142    | 29,1 |                |    |        |
|        | TOPLAM           | 248      | 100  | 240 | 100   | 488    | 100  |                |    |        |
| TOPLAM | Yerleştiren      | 127      | 16,3 | 154 | 21,5  | 281    | 18,8 | 13,092         | 3  | 0,042* |
|        | Değiştiren       | 317      | 40,6 | 244 | 34,0  | 561    | 37,4 |                |    |        |
|        | Ayrıştıran       | 153      | 19,6 | 144 | 20,1  | 297    | 19,8 |                |    |        |
|        | Özümseyen        | 184      | 23,5 | 175 | 24,4  | 359    | 24,0 |                |    |        |
|        | TOPLAM           | 781      | 100  | 717 | 100   | 1498   | 100  |                |    |        |

\*p < 0,05

Tablo 13 incelendiğinde, çalışmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(3)}=7,220$ ,  $p=0,065$ ). Bu sonuca göre, farklı cinsiyetteki 6. sınıf öğrencilerinin benzer öğrenme stilinin tercih ettikleri söylenebilir. 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme stilleri için dağılımları incelendiğinde erkek öğrencilerin (n=280) birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Ayrıştıran öğrenme stilini, üçüncü sırada Özümseyen öğrenme stilini ve son sırada Yerleştiren öğrenme stilini tercih edikleri, kız öğrencilerin (n=230), birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Yerleştiren öğrenme stilini, Üçüncü sırada Ayrıştıran öğrenme stilini ve son olarak Özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(3)}=6,248$ ,  $p=0,396$ ). Bu sonuca göre, farklı cinsiyetteki 7. sınıf öğrencilerinin benzer öğrenme stiline tercih ettikleri söylenebilir. 7. sınıf kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme stilleri için dağılımları incelendiğinde erkek öğrencilerin ( $n=253$ ) birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Özümseyen öğrenme stilini, üçüncü sırada Ayırıştırıcı öğrenme stilini ve son sırada Yerleştiren öğrenme stillerini tercih edikleri, kız öğrencilerin ( $n=247$ ), birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Özümseyen öğrenme stilini, Üçüncü sırada Yerleştiren öğrenme stilini ve son olarak Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(3)}=6,910$ ,  $p=0,075$ ). Bu sonuca göre, farklı cinsiyetteki 8. sınıf öğrencilerinin benzer öğrenme stiline tercih ettikleri söylenebilir. 8. sınıf kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme stilleri için dağılımları incelendiğinde erkek öğrencilerin ( $n=248$ ) birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Özümseyen öğrenme stilini, üçüncü sırada ise Ayırıştırıcı öğrenme stilini ve Yerleştiren öğrenme stillerini tercih edikleri, kız öğrencilerin ( $n=240$ ), birinci sırada Özümseyen öğrenme stilini, ikinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, Üçüncü sırada Ayırıştırıcı öğrenme stilini ve son sırada ise Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler bakımından öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. ( $X^2_{(3)}=13.092$ ,  $p=0.042$ ). Bu sonuç öğrencilerin tümünde öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre manidar bir biçimde farklılaştığı biçiminde yorumlanabilir. Kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme stilleri için dağılımları incelendiğinde erkek öğrenciler ( $n=781$ ) birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Özümseyen öğrenme stilini, üçüncü sırada Ayırıştırıcı öğrenme stilini ve son sırada Yerleştiren öğrenme stillerini tercih edikleri, kız öğrencilerin ( $n=717$ ), birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Özümseyen öğrenme stilini,

Üçüncü sırada Yerleştiren öğrenme stilini ve son olarak Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri açıkça görülmektedir.

#### 4.5. Araştırma Sorusu 5

Araştırmanın beşinci sorusunu “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiler Ki-Kare Testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişki**

| ÖĞRENME<br>STİLİ | Sınıf |      |     |      |     |      | TOPLAM |     | X <sup>2</sup> | sd | p       |
|------------------|-------|------|-----|------|-----|------|--------|-----|----------------|----|---------|
|                  | 6.    |      | 7.  |      | 8.  |      |        |     |                |    |         |
|                  | f     | %    | f   | %    | f   | %    | f      | %   |                |    |         |
| Yerleştiren      | 98    | 34,9 | 95  | 33,9 | 88  | 31,3 | 281    | 100 | 14,806         | 6  | 0,022 * |
| Değiştiren       | 205   | 36,5 | 197 | 35,1 | 159 | 28,3 | 561    | 100 |                |    |         |
| Ayırıştırıcı     | 106   | 35,7 | 92  | 31,0 | 99  | 33,3 | 297    | 100 |                |    |         |
| Özümseyen        | 101   | 28,1 | 116 | 32,3 | 142 | 39,6 | 359    | 100 |                |    |         |
| TOPLAM           | 510   | 34,0 | 500 | 33,4 | 488 | 32,6 | 1498   | 100 |                |    |         |

\* p <0,05

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm öğrenciler bakımından öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında manidar bir ilişkinin var olduğu görülmektedir ( $X^2_{(6)}=14.806$ ,  $p=0.022$ ). Bu sonuca göre

öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre manidar bir biçimde farklılaştığı söylenebilir..

Toplam 1498 öğrencinin sınıf düzeylerine göre öğrenme stilleri dağılımları incelenecek olursa, öğrencilerin birinci sırada Değiştiren öğrenme stilini, ikinci sırada Özümseyen öğrenme stilini, üçüncü sırada Ayırıştırın öğrenme stilini ve son olarak da Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri açıkça görülmektedir.

Çalışmaya katılan 6. sınıf öğrencilerin %36,5'inin Değiştiren öğrenme stilini, %35,7'sinin Ayırıştırın öğrenme stilini, %34,9'unun Yerleştiren öğrenme stilini ve %28,1'inin Özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerin %35,1'i Değiştiren öğrenme stilini, %33,9'u Yerleştiren öğrenme stilini, %32,3'ü Özümseyen öğrenme stilini ve %31'i Ayırıştırın öğrenme stilini tercih etmişlerdir. 8. sınıf öğrencilerin %39,6'sı Özümseyen öğrenme stilini, %33,3'ü Ayırıştırın öğrenme stilini, %31,3'ü Yerleştiren öğrenme stilini ve %28,3'ü Değiştiren öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

#### 4.6. Araştırma Sorusu 6

Araştırmanın altıncı sorusunu “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile annenin eğitim düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile annenin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiler Ki-Kare Testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

**Tablo 15: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki**

| Sınıf     | Öğrenme Stili | Annenin Eğitim Durumu |         |          |      |            |                  |        |      | X <sup>2</sup> | sd | p     |
|-----------|---------------|-----------------------|---------|----------|------|------------|------------------|--------|------|----------------|----|-------|
|           |               | Okur Yazar<br>Değil   | İlkokul | Ortaokul | Lise | Üniversite | Yüksek<br>Lisans | Toplam |      |                |    |       |
| 6.        | Yerleştiren   | f                     | 2       | 59       | 12   | 18         | 5                | 2      | 98   | 17,320         | 15 | 0,300 |
|           |               | %                     | 10      | 21,3     | 14,5 | 19,6       | 16,7             | 25,0   | 19,2 |                |    |       |
|           | Değiştiren    | f                     | 11      | 108      | 38   | 38         | 8                | 2      | 205  |                |    |       |
|           |               | %                     | 55,0    | 39,0     | 45,8 | 41,3       | 26,7             | 25,0   | 40,2 |                |    |       |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 5       | 57       | 17   | 16         | 11               | 0      | 106  |                |    |       |
|           |               | %                     | 25,0    | 20,6     | 20,5 | 17,4       | 36,7             | 0      | 20,8 |                |    |       |
| Özümseye  | f             | 2                     | 53      | 16       | 20   | 6          | 4                | 101    |      |                |    |       |
|           | %             | 10,0                  | 19,1    | 19,3     | 21,7 | 20,0       | 50               | 19,8   |      |                |    |       |
| 7.        | Yerleştiren   | f                     | 2       | 53       | 12   | 22         | 6                | 0      | 95   | 13,414         | 15 | 0,570 |
|           |               | %                     | 11,8    | 19,4     | 15,8 | 24,4       | 14,3             | 0      | 19,0 |                |    |       |
|           | Değiştiren    | f                     | 7       | 114      | 32   | 27         | 16               | 1      | 197  |                |    |       |
|           |               | %                     | 41,2    | 41,8     | 42,1 | 30,0       | 38,1             | 50,0   | 39,4 |                |    |       |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 5       | 41       | 17   | 17         | 11               | 1      | 92   |                |    |       |
|           |               | %                     | 29,4    | 15,0     | 22,4 | 18,9       | 26,2             | 50,0   | 18,4 |                |    |       |
| Özümseyen | f             | 3                     | 65      | 15       | 24   | 9          | 0                | 116    |      |                |    |       |
|           | %             | 17,6                  | 23,8    | 19,7     | 26,7 | 21,4       | 0                | 23,2   |      |                |    |       |
| 8.        | Yerleştiren   | f                     | 7       | 43       | 16   | 11         | 11               | 0      | 88   | 20,116         | 15 | 0,168 |
|           |               | %                     | 38,9    | 17,0     | 17,0 | 13,9       | 26,8             | 0      | 18,0 |                |    |       |
|           | Değiştiren    | f                     | 5       | 84       | 27   | 27         | 15               | 1      | 159  |                |    |       |
|           |               | %                     | 27,8    | 33,2     | 28,7 | 34,2       | 36,6             | 33,3   | 32,6 |                |    |       |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 1       | 45       | 26   | 22         | 4                | 1      | 99   |                |    |       |
|           |               | %                     | 5,6     | 17,8     | 27,7 | 27,8       | 9,8              | 33,3   | 20,3 |                |    |       |
| Özümseyen | f             | 5                     | 81      | 25       | 19   | 11         | 1                | 142    |      |                |    |       |
|           | %             | 27,8                  | 32,0    | 26,6     | 24,1 | 26,8       | 33,3             | 29,1   |      |                |    |       |
| Toplam    | Yerleştiren   | f                     | 11      | 155      | 40   | 51         | 22               | 2      | 281  | 9,741          | 15 | 0,836 |
|           |               | %                     | 20,0    | 19,3     | 15,8 | 19,5       | 19,5             | 15,4   | 18,8 |                |    |       |
|           | Değiştiren    | f                     | 23      | 306      | 97   | 92         | 39               | 4      | 561  |                |    |       |
|           |               | %                     | 41,8    | 38,1     | 38,3 | 35,2       | 34,5             | 30,8   | 37,4 |                |    |       |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 11      | 143      | 60   | 55         | 26               | 2      | 297  |                |    |       |
|           |               | %                     | 20,0    | 17,8     | 23,7 | 21,1       | 23,0             | 15,4   | 19,8 |                |    |       |
| Özümseyen | f             | 10                    | 199     | 56       | 63   | 26         | 5                | 359    |      |                |    |       |
|           | %             | 18,2                  | 24,8    | 22,1     | 24,1 | 23,0       | 38,5             | 24,0   |      |                |    |       |

\* p < 0,05

Tablo 15 incelendiğinde, ilköğretim II. Kademe 6. sınıftaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile annenin eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin

olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(15)}=17,320$ ,  $p=0,300$ ). Başka bir deyişle, 6. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en çok oranla 41,8'i Değiştiren(2) öğrenme stilini, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %38,1'i Değiştiren(2) öğrenme stiline, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %38,3'ünün Değiştiren(2) öğrenme stiline, annesi lise mezunu olan öğrencilerin %35,2'sinin Değiştiren(2) öğrenme stiline, üniversite olan öğrencilerin %36,7'sinin Ayırıştırıcı(3) öğrenme stiline, yüksek lisans olan öğrencilerin %50'sinin Özümseyen(4) öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim II. Kademe 7. sınıftaki öğrencileri öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile annenin eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(15)}=13,414$ ,  $p=0,570$ ). Sonuca göre, 7. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en çok oranla %41,2'sinin Değiştiren(2) öğrenme stiline, ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %41,8'unun Değiştiren(2) öğrenme stiline, ortaokul olan öğrencilerin %42,1'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline, lise olan öğrencilerin %30'unun Değiştiren(2) öğrenme stiline, üniversite olan öğrencilerin %38,1'sinin Değiştiren (2) öğrenme stiline, yüksek lisans olan öğrencilerin %50'sinin Değiştiren(2) ve Ayırıştırıcı(3) öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim II. Kademe 8. sınıftaki öğrencileri öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile annenin eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(15)}=20,116$ ,  $p=0,168$ ). Bu sonuca göre, 8. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin en çok oranla %38,9'unun Yerleştiren(2) öğrenme stiline, ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %33,2'sinin Değiştiren(2) öğrenme stiline, ortaokul mezunu olan öğrencilerin %28,7'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline, lise mezunu olan öğrencilerin %34,2'sinin Değiştiren(2) öğrenme stiline, üniversite mezunu olan öğrencilerin %36,6'sının Değiştiren(2) öğrenme stiline ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin %33,3'ünün Değiştiren(2) öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan toplam öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile annenin eğitim düzeyi arasında çalışmaya katılan toplam manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. ( $X^2_{(15)} = 9,741$ ,  $p=0,836$ ). Bu bir anlamda çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stillerinin annenin eğitim düzeyine göre manidar bir biçimde farklılaşmadığı biçiminde de yorumlanabilir. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin, en çok oranla %41,8'nin Değiştiren(2) ve en az oranla da %18,2'sinin Özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin, en çok oranla %38,1'inin Değiştiren ve en az oranla da %17,8'inin Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin, en çok oranla %38,3'ünün Değiştiren ve en az oranla da %15,8'inin Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri, annesi lise mezunu olan öğrencilerin en çok oranla %35,2'sinin Değiştiren ve en az oranla da %19,5'inin Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin en çok oranla %34,5'inin Değiştiren ve en az oranla da %19,5'inin Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri ve annesi yüksek lisan mezunu olan öğrencilerin en çok oranla %38,5'inin Özümseyen, en az oranla da %15,4'ünün Yerleştiren ve Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

#### 4.7. Araştırma Sorusu 7

Araştırmanın yedinci sorusunu “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile babanın eğitim düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile babanın eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiler Ki-Kare Testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki**

| Sınıf     | Öğrenme Stili | Babanın Eğitim Durumu |         |          |      |            |                  |        |      | X <sup>2</sup> | sd | p       |
|-----------|---------------|-----------------------|---------|----------|------|------------|------------------|--------|------|----------------|----|---------|
|           |               | Okur Yazar<br>Değil   | İlkokul | Ortaokul | Lise | Üniversite | Yüksek<br>Lisans | Toplam |      |                |    |         |
| 6         | Yerleştiren   | f                     | 0       | 31       | 20   | 31         | 10               | 6      | 98   | 21,829         | 21 | 0,409   |
|           |               | %                     | 0       | 21,2     | 17,5 | 20,1       | 13,7             | 31,6   | 19,2 |                |    |         |
|           | Değiştiren    | f                     | 1       | 60       | 57   | 54         | 26               | 7      | 205  |                |    |         |
|           |               | %                     | 50      | 41,0     | 49,1 | 35,1       | 35,6             | 36,8   | 40,2 |                |    |         |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 1       | 28       | 21   | 32         | 22               | 2      | 106  |                |    |         |
|           |               | %                     | 50,0    | 19,2     | 18,4 | 20,1       | 30,1             | 10,5   | 20,8 |                |    |         |
| Özümseyen | f             | 0                     | 27      | 17       | 38   | 15         | 4                | 101    |      |                |    |         |
|           | %             | 0                     | 18,5    | 14,9     | 24,7 | 20,5       | 21,1             | 19,8   |      |                |    |         |
| 7         | Yerleştiren   | f                     | 2       | 35       | 17   | 23         | 17               | 1      | 95   | 31,203         | 15 | 0,008 * |
|           |               | %                     | 33,3    | 24,1     | 15,7 | 16,1       | 20,2             | 7,1    | 19   |                |    |         |
|           | Değiştiren    | f                     | 2       | 59       | 55   | 50         | 23               | 8      | 197  |                |    |         |
|           |               | %                     | 33,3    | 40,7     | 50,9 | 35         | 27,4             | 57,1   | 39,4 |                |    |         |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 1       | 25       | 16   | 22         | 25               | 3      | 92   |                |    |         |
|           |               | %                     | 16,7    | 17,2     | 14,8 | 15,4       | 29,8             | 21,4   | 18,4 |                |    |         |
| Özümseyen | f             | 1                     | 26      | 20       | 48   | 19         | 2                | 116    |      |                |    |         |
|           | %             | 16,7                  | 17,9    | 18,5     | 33,6 | 22,6       | 14,3             | 23,2   |      |                |    |         |
| 8         | Yerleştiren   | f                     | 2       | 28       | 12   | 26         | 18               | 2      | 88   | 8,442          | 15 | 0,905   |
|           |               | %                     | 25,0    | 19,4     | 13,2 | 17,7       | 20,5             | 20,0   | 18,0 |                |    |         |
|           | Değiştiren    | f                     | 2       | 45       | 31   | 49         | 28               | 4      | 159  |                |    |         |
|           |               | %                     | 25,0    | 31,3     | 34,1 | 33,3       | 31,8             | 40,0   | 32,6 |                |    |         |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 1       | 22       | 23   | 34         | 17               | 2      | 99   |                |    |         |
|           |               | %                     | 12,5    | 15,3     | 25,3 | 23,1       | 19,3             | 20,0   | 20,3 |                |    |         |
| Özümseyen | f             | 3                     | 49      | 25       | 38   | 25         | 2                | 142    |      |                |    |         |
|           | %             | 37,5                  | 34,0    | 27,5     | 25,9 | 28,4       | 20,0             | 29,1   |      |                |    |         |
| Toplam    | Yerleştiren   | f                     | 4       | 94       | 49   | 80         | 45               | 9      | 281  | 31,626         | 21 | 0,064   |
|           |               | %                     | 24,0    | 21,6     | 15,7 | 18,0       | 18,4             | 20,9   | 18,8 |                |    |         |
|           | Değiştiren    | f                     | 5       | 164      | 143  | 153        | 77               | 19     | 561  |                |    |         |
|           |               | %                     | 31,3    | 37,7     | 45,4 | 34,5       | 31,4             | 44,2   | 37,4 |                |    |         |
|           | Ayrıştıran    | f                     | 3       | 75       | 60   | 88         | 64               | 7      | 297  |                |    |         |
|           |               | %                     | 18,8    | 17,2     | 19,2 | 19,6       | 26,1             | 16,3   | 19,8 |                |    |         |
| Özümseyen | f             | 4                     | 102     | 62       | 24   | 59         | 8                | 359    |      |                |    |         |
|           | %             | 25,0                  | 23,4    | 19,8     | 27,9 | 24,1       | 18,6             | 24,0   |      |                |    |         |

\* p< 0,05

Tablo 16 incelendiğinde ilköğretim II. Kademe 6. sınıftaki öğrencileri sahip oldukları öğrenme stilleri ile babanın eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(21)}=21,829$ ,  $p=0,409$ ). Bu sonuca göre, 6. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin, babalarının eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin en çok oranla %50'sinin Değiştiren(2) ve Ayrıştıran(3) öğrenme stiline, ilkokul olan öğrencilerin %41,1'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline, ortaokul olan öğrencilerin %49,1'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline, lise olan öğrencilerin %35,1'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline, üniversite olan öğrencilerin %35,6'sının Değiştiren(2) öğrenme stiline, yüksek lisans olan öğrencilerin %36,8'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim II. Kademe 7. sınıftaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile babanın eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin varolduğu görülmektedir ( $X^2_{(15)}=31,203$ ,  $p=0,008$ ). Bu sonuca göre, 7. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin, babalarının eğitim seviyesine göre manidar bir biçimde farklılaştığı biçiminde yorumlanabilir. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin en çok oranla %33,3'ünün Yerleştiren(1) ve Değiştiren(2) öğrenme stiline, ilkokul olan öğrencilerin %40,7'sinin Değiştiren(2) öğrenme stiline, ortaokul olan öğrencilerin %50,9'unun Değiştiren(2) öğrenme stiline, lise olan öğrencilerin %35,0'ının Değiştiren(2) öğrenme stiline, üniversite olan öğrencilerin %29,8'inin Ayrıştıran(3) öğrenme stiline, yüksek lisans olan öğrencilerin %57,1'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

İlköğretim II. Kademe 8. sınıftaki öğrencileri sahip oldukları öğrenme stilleri ile babanın eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(15)}=8,442$ ,  $p=0,905$ ). Bu sonuca göre, 8. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin, babalarının eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin en çok oranla %25,0'mın Yerleştiren(1) ve Değiştiren(2) öğrenme stiline, ilkokul olan öğrencilerin %34,0'ının Özümseyen(4) öğrenme stiline, ortaokul olan öğrencilerin %34,1'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline, lise olan öğrencilerin %33,3'ünün Değiştiren(2) öğrenme stiline, üniversite olan

öğrencilerin %31,8'inin Değiştiren(2) öğrenme stiline, yüksek lisan olan öğrencilerin %40,0'ının Değiştiren(2) öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan toplam öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile babanın eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(21)}=31,626$ ,  $p=0,064$ ). Bu sonuca göre, çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stillerinin, babalarının eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Babası okuryazar olmayan öğrencilerin, en çok oranla %31,3'ünün Değiştiren(2) ve en az oranla da %18,8'inin Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, en çok oranla %37,7'sinin Değiştiren(2) ve en az oranla da %17,2'sinin Özümsen(4) öğrenme stilini tercih ettikleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin, en çok oranla %45,4'ünün Değiştiren(2) ve en az oranla da %15,7'sinin Özümsen öğrenme stilini tercih ettiklerini, babası lise mezunu olan öğrencilerin en çok oranla %34,5'inin Değiştiren(2) ve en az oranla da %18,0'ının Özümsen(4) öğrenme stilini tercih ettikleri, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin en çok oranla %31,4'ünün Değiştiren(2) ve en az oranla da %18,4'ünün Yerleştiren(1) öğrenme stilini tercih ettikleri, babası yüksek lisan mezunu olan öğrencilerin en çok oranla %44,2'sinin Değiştiren(2) ve en az oranla da %16,3'ünün Ayırıştırıcı(3) öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

#### 4.8. Araştırma Sorusu 8

Araştırmanın sekizinci sorusunu “*İlköğretim II. kademedeki öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ailenin gelir düzeyleri arasındaki ilişkiler Ki-Kare Testi ile çözümlenmiş ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17: Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri İle Ailenin Gelir Durumu Arasındaki İlişki**

| Sınıf  | Öğrenme Stilleri | Ailenin Gelir Durumu |                       |                       |                        |                         |                         |                         |                         |                        | Toplam | X <sup>2</sup> | sd | p     |
|--------|------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|--------|----------------|----|-------|
|        |                  | f                    | 250 ile 500 ytl arası | 501 ile 750 ytl arası | 751 ile 1000 ytl arası | 1001 ile 1250 ytl arası | 1251 ile 1500 ytl arası | 1501 ile 1750 ytl arası | 1751 ile 2000 ytl arası | 2001 ve üstü ytl arası |        |                |    |       |
| 6.     | Yerleştiren      | f                    | 21                    | 20                    | 28                     | 10                      | 6                       | 3                       | 7                       | 3                      | 98     | 10,605         | 21 | 0,970 |
|        |                  | %                    | 21,4                  | 20,4                  | 28,6                   | 10,2                    | 6,1                     | 3,1                     | 7,1                     | 3,1                    | 100    |                |    |       |
|        | Değiştiren       | f                    | 53                    | 46                    | 45                     | 31                      | 11                      | 3                       | 9                       | 7                      | 205    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 25,9                  | 22,4                  | 22,0                   | 15,1                    | 5,4                     | 1,5                     | 4,4                     | 3,4                    | 100    |                |    |       |
|        | Ayrıştıran       | f                    | 24                    | 21                    | 31                     | 13                      | 8                       | 0                       | 6                       | 3                      | 106    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 22,6                  | 19,8                  | 29,2                   | 12,3                    | 7,5                     | ,0                      | 5,7                     | 2,8                    | 100    |                |    |       |
|        | Özümseyen        | f                    | 24                    | 22                    | 26                     | 14                      | 6                       | 3                       | 3                       | 3                      | 101    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 23,8                  | 21,8                  | 25,7                   | 13,9                    | 5,9                     | 3,0                     | 3,0                     | 3,0                    | 100    |                |    |       |
|        | Toplam           | f                    | 122                   | 109                   | 130                    | 68                      | 31                      | 9                       | 25                      | 16                     | 510    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 23,9                  | 21,4                  | 25,5                   | 13,3                    | 6,1                     | 1,8                     | 4,9                     | 3,1                    | 100    |                |    |       |
| 7.     | Yerleştiren      | f                    | 20                    | 25                    | 27                     | 5                       | 7                       | 6                       | 3                       | 2                      | 95     | 30,912         | 21 | 0,075 |
|        |                  | %                    | 21,1                  | 26,3                  | 28,4                   | 5,3                     | 7,4                     | 6,3                     | 3,2                     | 2,1                    | 100    |                |    |       |
|        | Değiştiren       | f                    | 50                    | 45                    | 55                     | 20                      | 11                      | 6                       | 4                       | 6                      | 197    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 25,4                  | 22,8                  | 27,9                   | 10,2                    | 5,6                     | 3,0                     | 2,0                     | 3,0                    | 100    |                |    |       |
|        | Ayrıştıran       | f                    | 11                    | 16                    | 27                     | 21                      | 9                       | 3                       | 4                       | 1                      | 92     |                |    |       |
|        |                  | %                    | 12,0                  | 17,4                  | 29,3                   | 22,8                    | 9,8                     | 3,3                     | 4,3                     | 1,1                    | 100    |                |    |       |
|        | Özümseyen        | f                    | 18                    | 32                    | 27                     | 19                      | 7                       | 6                       | 5                       | 2                      | 116    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 15,5                  | 27,6                  | 23,3                   | 16,4                    | 6,0                     | 5,2                     | 4,3                     | 1,7                    | 100    |                |    |       |
|        | Toplam           | f                    | 99                    | 118                   | 136                    | 65                      | 34                      | 21                      | 16                      | 11                     | 500    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 19,8                  | 23,6                  | 27,2                   | 13,0                    | 6,8                     | 4,2                     | 3,2                     | 2,2                    | 100    |                |    |       |
| 8.     | Yerleştiren      | f                    | 11                    | 21                    | 22                     | 16                      | 9                       | 6                       | 1                       | 2                      | 88     | 19,290         | 21 | 0,567 |
|        |                  | %                    | 12,5                  | 23,9                  | 25,0                   | 18,2                    | 10,2                    | 6,8                     | 1,1                     | 2,3                    | 100    |                |    |       |
|        | Değiştiren       | f                    | 27                    | 29                    | 50                     | 17                      | 15                      | 9                       | 7                       | 5                      | 159    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 17,0                  | 18,2                  | 31,4                   | 10,7                    | 9,4                     | 5,7                     | 4,4                     | 3,1                    | 100    |                |    |       |
|        | Ayrıştıran       | f                    | 12                    | 21                    | 35                     | 12                      | 9                       | 1                       | 5                       | 4                      | 99     |                |    |       |
|        |                  | %                    | 12,1                  | 21,2                  | 35,4                   | 12,1                    | 9,1                     | 1,0                     | 5,1                     | 4,0                    | 100    |                |    |       |
|        | Özümseyen        | f                    | 19                    | 35                    | 39                     | 18                      | 13                      | 3                       | 6                       | 9                      | 142    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 13,4                  | 24,6                  | 27,5                   | 12,7                    | 9,2                     | 2,1                     | 4,2                     | 6,3                    | 100    |                |    |       |
|        | Toplam           | f                    | 69                    | 106                   | 146                    | 63                      | 46                      | 19                      | 19                      | 20                     | 488    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 14,1                  | 21,7                  | 29,9                   | 12,9                    | 9,4                     | 3,9                     | 3,9                     | 4,1                    | 100    |                |    |       |
| Toplam | Yerleştiren      | f                    | 52                    | 66                    | 77                     | 31                      | 22                      | 15                      | 11                      | 7                      | 281    | 25,479         | 21 | 0,227 |
|        |                  | %                    | 18,5                  | 23,5                  | 27,4                   | 11,0                    | 7,8                     | 5,3                     | 3,9                     | 2,5                    | 100    |                |    |       |
|        | Değiştiren       | f                    | 130                   | 120                   | 150                    | 68                      | 37                      | 18                      | 20                      | 18                     | 561    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 23,2                  | 21,4                  | 26,7                   | 12,1                    | 6,6                     | 3,2                     | 3,6                     | 3,2                    | 100    |                |    |       |
|        | Ayrıştıran       | f                    | 47                    | 58                    | 93                     | 46                      | 26                      | 4                       | 15                      | 8                      | 297    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 15,8                  | 19,5                  | 31,3                   | 15,5                    | 8,8                     | 1,3                     | 5,1                     | 2,7                    | 100    |                |    |       |
|        | Özümseyen        | f                    | 61                    | 89                    | 92                     | 51                      | 26                      | 12                      | 14                      | 14                     | 359    |                |    |       |
|        |                  | %                    | 17,0                  | 24,8                  | 25,6                   | 14,2                    | 7,2                     | 3,3                     | 3,9                     | 3,9                    | 100    |                |    |       |
|        | Toplam           | f                    | 290                   | 333                   | 412                    | 196                     | 111                     | 49                      | 60                      | 47                     | 1498   |                |    |       |
|        |                  | %                    | 19,4                  | 22,2                  | 27,5                   | 13,1                    | 7,4                     | 3,3                     | 4,0                     | 3,1                    | 100    |                |    |       |

\* p < 0,05

Tablo 17 incelendiğinde, ilköğretim II. kademe 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ailenin gelir durumu arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(21)}=10,605$ ,  $p=0,970$ ). Bu sonuca göre, farklı gelir düzeylerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ailelerinin gelir durumları farklı 6. sınıf öğrencilerinin birinci sırada Değiştiren(2) öğrenme stiline, ikinci sırada Ayırıştırıcı(3) öğrenme stiline, üçüncü sırada Özümseyen(4) öğrenme stiline, dördüncü sırada Yerleştiren(1) öğrenme stiline sahip olduğunu görülmektedir.

İlköğretim II. kademe 7. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ailenin gelir durumu arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(21)}=30,912$ ,  $p=0,075$ ). Bu sonuca göre, farklı gelir düzeylerine sahip 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ailelerinin gelir durumları farklı 7. sınıf öğrencilerinin birinci sırada Değiştiren(2) öğrenme stiline, ikinci sırada Özümseyen(4) öğrenme stiline, üçüncü sırada Yerleştiren(1) öğrenme stiline, dördüncü sırada Ayırıştırıcı(3) öğrenme stiline sahip olduğunu görülmektedir.

İlköğretim II. kademe 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ailenin gelir durumu arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(21)}=19,290$ ,  $p=0,567$ ). Bu sonuca göre, farklı gelir düzeylerine sahip 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ailelerinin gelir durumları farklı 8. sınıf öğrencilerinin birinci sırada Değiştiren(2) öğrenme stiline, ikinci sırada Özümseyen(4) öğrenme stiline, üçüncü sırada Ayırıştırıcı(3) öğrenme stiline, dördüncü sırada Yerleştiren(1) öğrenme stiline sahip olduğunu görülmektedir.

Çalışmaya katılan toplam öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ailenin gelir durumu arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2_{(21)}=25,479$ ,  $p=0,227$ ). Bu sonuca göre, farklı gelir düzeylerine sahip çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stillerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ailelerinin gelir durumları farklı araştırmaya katılan toplam öğrencilerin birinci

sırada Değiştiren(2) öğrenme stiline, ikinci sırada Özümseyen(4) öğrenme stiline, üçüncü sırada Ayrıştıran(3) öğrenme stiline, dördüncü sırada Yerleştiren(1) öğrenme stiline sahip olduğunu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırmanın amacı ilköğretim II. kademedeki beden eğitimi dersini alan öğrencilerin öğrenme stillerinin, okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma problemine ilişkin bilgiler öğrencilere demografik özellikleri hakkında 8 sorunun sorulduğu bir anket, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un (1985) geliştirdiği Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) ve Demirhan ve Altay (2001)'in geliştirdiği Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeğinden (BESTÖ) elde edilmiştir. Toplanan verilere uygulanan istatistiksel işlemler sonunda elde edilen bulgulara ulaşılan sonuçlar ve tartışma aşağıda verilmiştir.

#### 5.1. TARTIŞMA

##### 5.1.1. Araştırma Sorusu 1

Araştırmanın birinci sorusu “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerine göre dağılımı nedir?” sorusudur.

Araştırmada 6. sınıf öğrencilerin birinci sırada **Değiştiren** öğrenme stiline, ikinci sırada **Ayrıştıran** öğrenme stiline, üçüncü sırada **Özümseyen** öğrenme stiline ve dördüncü sırada **Yerleştiren** öğrenme stiline; 7. sınıf öğrencilerin birinci sırada **Değiştiren** öğrenme stiline, ikinci sırada **Özümseyen** öğrenme stiline üçüncü sırada **Yerleştiren** öğrenme stiline ve dördüncü sırada **Ayrıştıran** öğrenme stiline ve 8.

sınıf öğrencilerin birinci sırada **Değiştiren** öğrenme stiline, ikinci sırada **Özümseyen** öğrenme stiline, üçüncü sırada **Ayrıştırıcı** öğrenme stiline ve dördüncü sırada **Yerleştiren** öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan toplam öğrencilerin ise birinci sırada **Değiştiren** öğrenme stiline, ikinci sırada **Özümseyen** öğrenme stiline, üçüncü sırada **Ayrıştırıcı** öğrenme stiline ve dördüncü sırada **Yerleştiren** öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). 6. 7. 8. sınıfların ve araştırmaya katılan toplam öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğrenme stili **Değiştiren** öğrenme stildir. Değiştiren öğrenme stili özellikleri: İyi özetler, iyi sentezleme yapar, empati kurar, yaratıcıdır, öngörüler kuvvetlidir, esnek, girişkendir, keşfetmekten hoşlanır, fikirler üretir, sistemli değildir, kararsızdır, mantıklı değildir, duygusaldır, doğaldır, mekanik değildir, teorik değildir, hayal etme yeteneğine sahiptir. Ayrıca, bu öğrenme stiline sahip olan bireyler sezgisel düşünebilir, sosyaldır, anlamaya değer verir ve spontane davranır. Bu sonuca göre çalışmaya katılan 6. 7. 8. ve toplam öğrencilerin bu tür özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Ancak elde edilen bu sonucun, çalışma yapılan örneklem grubunun özelliğine göre değişiklik göstereceği göz önünde tutulmalıdır. Elde edilen bu bulgular farklı çalışmalarda da elde edilmiştir. (Ergür 1998, Demirbaş, 2001). Ergür (1998) çalışmasını üniversite dört yıllık lisans programında okuyan öğrenci ve öğretim üyeleri üzerine yapmış ve çalışmanın sonucunda da erkek öğrencilerin ve öğretim üyelerinin birinci sırada değiştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Demirbaş (2001) ise çalışmasını üniversite 1. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapmış çalışmanın sonucunda da öğrencilerin birinci sırada Değiştiren, ikinci sırada Özümseyen, 3. sırada Ayrıştırıcı ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir.

Ancak farklı çalışmalarda öğrencilerin birinci sırada tercih ettikleri öğrenme stilleri farklılık göstermektedir. Bunlardan birinci sırada Özümseyen, dördüncü sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih edilen araştırmalar (Mutlu, 2005; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Başbüyük, 2004; Peker ve Aydın, 2003; Peker Mirasyedi ve Yalın, 2003; Özkan, Sungur ve Tekkaya, 2004; Kaf Hasırcı, 2006; Barmeyer, 2004;

Jones, Reicard ve Mokhtari, 2003), birinci sırada Ayırıştırıcı, dördüncü sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih edilen araştırmalar (Arslan ve Babadoğan, 2005; Özsoy, Yağdıgar ve Öztürk, 2004; Demirbaş ve Demirkan, 2003) ve birinci sırada birkaç öğrenme stili beraber tercih edilen araştırmalar (Kılıç ve Karadeniz, 2004, Harrelsen Dunn Leaver ve Martin, 2003) bulunmaktadır.

Mutlu (2005) araştırmasını ilköğretim 6. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucunda da öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Ayırıştırıcı, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) araştırmalarını üniversite mezunu öğrenciler üzerinde yapmışlardır. Araştırmalarının sonucunda da öğrencilerin 1. sırada özümseyen, 2. sırada ayırıştırıcı, 3. sırada değiştiren ve 4. sırada yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Başbüyük (2004) araştırmasını matematik öğretmeni adayları üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucunda da öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Ayırıştırıcı, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Peker ve Aydın (2003) araştırmalarını sınavla öğrenci alan liselerindeki öğrenciler üzerinde yapmışlar. Araştırmalarının sonucunda da öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Ayırıştırıcı, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Peker Mirasyedi ve Yalın (2003)'ın araştırmalarını öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yapmışlardır. Araştırmalarının sonucunda da öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Ayırıştırıcı, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Özkan, Sungur ve Tekkaya (2004) araştırmalarını onuncu sınıf öğrencileri üzerinde yapmışlardır. Araştırmalarının sonucunda da öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Ayırıştırıcı ve Değiştiren en son sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Kaf Hasırcı (2006) tarafından sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Ayırıştırıcı, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri belirlenmiştir. Barmeyer (2004) araştırmasını Fransız, Alman ve Kübalı öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Değiştiren, 3. sırada Ayırıştırıcı ve 4.

sırada Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) araştırmalarını İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerini alan öğrenciler üzerinde yapmışlardır. Araştırmalarının sonucunda öğrencilerin 1. sırada Özümseyen, 2. sırada Değiştiren, 3. sırada Ayırıtıran ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Arslan ve Babadoğan (2005)'nin çalışmaları ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrenciler üzerinde yapılmış ve çalışmalarının sonucunda da öğrencilerin 1. sırada Ayırıtıran, 2. sırada Özümseyen, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004)'ün çalışmaları Anadolu Lisesi onuncu sınıf öğrenciler üzerinde yapılmış, çalışmalarının sonucunda öğrencilerin 1. sırada Ayırıtıran, 2. sırada Özümseyen, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Demirbaş ve Demirkan'ın (2003) çalışmaları 88 mimarlık sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış çalışmalarının sonucunda da öğrencilerin 1. sırada Ayırıtıran, 2. sırada Özümseyen, 3. sırada Değiştiren ve 4. sırada Yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Yapılan başka çalışmalarda ise birinci sırada birkaç öğrenme stilinin beraber tercih edildiği ile ilgili sonuçlar bulunmuştur.

Kılıç (2004) çalışmasını öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisi ve gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin birinci sırada eşit olarak ayırıtıran, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilini ikinci sırada yerleştiren öğrenme sitilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Harrelsen, Dunn Leaver ve Martin (2003)'in çalışmalarını antrenörlerin öğrenme stilleri belirlemek için yapmışlar ve çalışmalarının sonucunda da öğrencilerin birinci sırada özümseyen ve ayırıtıran, ikinci sırada ise değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini belirlemişlerdir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi farklı ülkelerde öğrenme stili farklılık göstermekle birlikte, farklı okul düzeyi, il, yaş ve denek sayılarında yapılan araştırmaların birbirinden farklı çıkması kaçınılmazdır.

Konu ile ilgili yapılan araştırma bulgularının büyük bir kısmı özümseyen öğrenme stilinin birinci sırada olduğunu göstermektedir. Fakat bu çalışmaya katılan II. Kademe öğrencilerinin birinci sırasında değiştiren öğrenme stilini tercih nedenleri araştırma guruplarının farklı yaş gruplarında olması, ölçeğin farklı derslerde verilmesi, birey sayısının (denek sayısının az ya da çok olması öğrenme stillerinin tercih sırasını değiştirebilir) farklılığı ve çalışma yapılan illerin ve okulun içinde bulunduğu sosyal kültürel özelliklerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırma grubunun beden eğitimi dersinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden, öğretmen merkezli eğitimden öğrencilerin hala uzaklaşmamasından, Türk Milli Eğitim Sistemi gereği öğrencilerin daha çok ezberci öğrenmeye yatkın olmalarından, öğrencilerin bilgiyi yaparak yaşayarak değil de hazırda alarak ve sürekli test çözerek öğrenmelerinden, özellikle 6. sınıftaki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş dönemlerinde olmasından ama tamamen soyut işlemlere geçiş dönemini geçekleştirememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Sonuçlardan da görüldüğü gibi, bir sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireyler değil farklı öğrenme stillerine sahip bireyler bulunabilmektedir. Ergür (1998)'ün yapmış olduğu çalışmada yaşı 21 ve üzerinde olan öğrencilerin bütün öğrenme stillerine homojen olarak dağıldığı ve yaşı 20'den küçük olan öğrencilerin %53,3'ünün ayrıştıran öğrenme stiline sahip stiline sahip olmasının ise öğrencilerin öğrenme stillerinin henüz şekillenmemiş olabileceğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki farklılıkların daha öğrencilerin öğrenme stillerinin henüz şekillenmemiş olabileceğinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Konu ile ilgili daha çok yurt dışında yapılan araştırma bulgularında ise en çok tercih edilen ve en az tercih edilen öğrenme stilinin sırasının farklılaştığını görülmektedir. (Lynch ve arkadaşları, 1998; Halaçoğlu, 1999; Pungente, Wasan ve

Moffet, 2003; Harris, Dwyer ve Leeming, 2003; Marriot, 2002; Terrel, 2002; Buch ve Bartley, 2002; Galowich, 1999)

Lynch ve diğerkleri (1998) çalışmalarını tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış ve çalışmalarının sonucunda da birinci sırada ayrıştıran, ikinci sırada özümseyen, üçüncü sırada yerleştiren dördüncü sırada değıştiren, öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Halaçoğlu (1999)'nun çalışması öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrencilerin bilişsel stillerinin öğrenme tercihlerini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla yapılmış ve çalışmasının sonucunda da birinci sırada ayrıştıran, ikinci sırada yerleştiren, üçüncü sırada eşit olarak özümseyen ve değıştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Pungente, Wasan ve Moffet (2003) çalışmalarını Eczacılık Fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Problem Temelli Öğrenme ile ilişkili grup tartışması, sınıfıçı eleştirel düşünme, bağımsız araştırma ve grup rapor yazımı aktivitelerini içeren çeşitli aktivite tercihleri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin birinci sırada yerleştiren, ikinci sırada değıştiren, üçüncü sırada ayrıştıran ve dördüncü sırada özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Harris, Dwyer ve Leeming (2003) çalışmalarını öğrenme stillerinin web temelli öğretim üzerindeki etkisi araştırmak üzere yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin birinci sırada özümseyen, ikinci sırada değıştiren, üçüncü sırada yerleştiren ve dördüncü sırada ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Marriot (2002) çalışmasını İngiltere'nin iki farklı üniversitesinde 1998/1999 öğretim yılında ve aldıkları üç senelik eğitimden sonra 2000/2001 öğretim yılında sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki farklılığı incelemek amacıyla yapmış ve çalışma sonucunda da birinci sırada yerleştiren, ikinci sırada değıştiren, üçüncü sırada ayrıştıran ve dördüncü sırada özümseyen öğrenme stilini tercih ettiklerini belirlemiştir. İkinci uygulamada ise öğrencilerin birinci sırada yerleştiren, ikinci sırada değıştiren, üçüncü sırada ayrıştıran ve dördüncü sırada ise özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Terrel (2002) çalışmasını web temelli öğretim yapılan bir doktora programını başarı ile tamamlama ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış ve çalışma sonucunda da birinci sırada ayrıştıran, ikinci sırada özümseyen, üçüncü sırada yerleştiren ve

dördüncü sırada değiştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini belirlemiştir. Araştırmada ayrıca, programı tamamlama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamış ve programı en çok yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin tamamladığı belirtilmiştir. Buch ve Bartley (2002) çalışmalarını öğrenme stilleri ve eğitim alış tarzları tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış ve çalışmalarının sonucunda da birinci sırada özümseyen, ikinci sırada yerleştiren, üçüncü sırada ayırıştırıcı ve dördüncü sırada değiştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Galowich (1999) çalışmasını öğretmenlerin öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin birinci sırada yerleştiren, ikinci sırada değiştiren, üçüncü sırada özümseyen ve dördüncü sırada ayırıştırıcı, öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulgularının yapılan araştırma bulgularından farklı çıkmasının sebepleri arasında çalışmaların farklı yaş gruplarında yapılması, öğrenci sayısı, yapılan ilin farklı olması, öğrencilerin eğitim alanlarının farklı olması, kullanılan öğrenme stili envanteri, öğrencilerin üniversite de okumalarından dolayı kendilerini daha iyi tanıma fırsatı bulmaları sayılabilir.

### 5.1.2. Araştırma Sorusu 2

Araştırmanın ikinci sorusu “İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları, sahip oldukları öğrenme stillerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur.

İlköğretim II. kademe 7. sınıfta okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermezken, 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirlemiştir. (Tablo 10) 6. sınıf öğrencilerinde Ayırıştırıcı öğrenme stilini kullanan öğrenciler değiştiren ve özümseyen öğrenme stilini

kullanan öğrencilerden beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları; 8. sınıf öğrencilerinde ise Yerleştiren öğrenme stilini kullanan öğrenciler Ayırıştırıcı ve Özümseyen öğrenme stilini kullanan öğrencilerden beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları; araştırmaya katılan toplam öğrencilerinde Yerleştiren öğrenme stilini kullanan öğrencilerin daha sonra Ayırıştırıcı öğrenme stili kullanan öğrencilerin Özümseyen öğrenme stilini kullanan öğrencilere göre beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, 7. sınıflarda hangi öğrenme stili tercih edilirse edilsin, beden eğitimi dersine karşı tutumu aynı düzeyde etkilemektedir. 6. sınıfta ayırıştırıcı öğrenme stilini, 8. sınıfta ve çalışmaya katılan toplam öğrenci grubunda ise yerleştiren öğrenme stili tercih eden öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih edenlerin özellikleri arasında kararlı olma pratik olma, iyi bir rehberlik yapma, teknik konulardan hoşlanma, deney yapma, öngörülerini kuvvetli olma sayılırken, yerleştiren öğrenme stilini tercih edenlerin özellikleri ise meraklı olma, araştırmacı olma, esnek olma, risk alma, doğal olma, açık görüşlü olma, girişken olma, kişiye bağımlı olma, iyi bir düzenleyici değildir.

Programda yer alan her ders gibi beden eğitimi dersine ilişkin olarak da öğrenciler olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Tutumun olumlu olması dersin verimli işlenmesini sağlayıp öğretmeni güdeleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001). Aicinena'ya (1991) göre öğrencilerin beden eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen davranışı, sınıf çevresi, aile ve okul yönetimi önem taşımaktadır. Yani tutum davranışa tek başına doğrudan etki etmemekte, bazı etkenlerle birlikte etki etmektedir. Bu etkenlerden birisi de öğrencilerin öğrenme stilleridir. Farklı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin derslere karşı tutumlarında farklılıklar oluşabilmektedir. Farklı öğrenme yollarını tercih eden öğrencilerin beden eğitimi derslerine karşı tutumları değişmekte midir? sorusuna cevap aramak için böyle bir araştırma yapılmış ve araştırmaya katılan toplam öğrenci ve 6. 8. sınıflarda fark olduğu ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili farklı derslerde yapılan çalışmalardan

bazıları (Şişko ve Demirhan, 2002; Peker, 2003) 7. sınıf çalışmasının bulgularını desteklemezken, bazıları 6. 8. sınıf ve toplam öğrenci bulgularını desteklemekte, (Galowich, 1999; Çakır ve diğerleri, 2006), bazıları da 7. sınıflara ait bulguları desteklemektedir. Bazı araştırmalarda ise (Bilgin ve Bahar 2002, Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban 2003) 6. sınıf ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı daha olumlu, 8. sınıf ve toplam öğrenci sayısı üzerinden bakıldığında yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı daha olumlu tutuma sahip olmaları bulgularını desteklemektedir.

Şişko ve Demirhan (2002) çalışmalarını ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla yapmışlardır. Çalışma sonuçları beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Peker (2003)'in öğrenme stilleri ve 4 Mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasının deneysel sonuçları; grupların son-test ve tutum puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırmanın tarama sonuçları; öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Matematik dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin tutum puanları arasında, değiştiren ve ayırtıran öğrenme stilleri arasında, özümseyen ve ayırtıran öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Galowich (1999) çalışmasını öğretmenlerin öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışmasında araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımları ve teknolojiye karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını belirtmiştir. Çakır ve arkadaşları (2006) çalışmalarını örnek olaya dayalı öğrenmenin, öğrenme stillerinin ve cinsiyetin, öğrencilerin performanslarına, üst düzey öğrenme yeteneklerine, biyoloji dersine karşı tutumlarına ve akademik bilgilerine etkisini incelemek amacıyla yapmışlardır. Örnek

olaya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumlarına ve üst düzey düşünme yeteneklerine ve öğrenme stillerine önemli katkıda bulunmadığı belirlenmiştir.

Bilgin ve Bahar (2002) çalışmalarını öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve Fen Bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış ve çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stilleri ile fen bilgisi dersine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu ve bağımsız, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stillerinde olan öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı olumlu tutumlarının olduğunu belirlemişlerdir. Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) yaptıkları çalışmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile Kimya dersi başarısı ve derse karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında 9. sınıf öğrencilerinin bağımlı, katılımcı, rekabetçi ve çekimser öğrenme stillerine sahip olan 1. grupta; 10. sınıf öğrencilerinin ise katılımcı, bağımlı ve rekabetçi öğrenme stillerine sahip olan 2. grupta yoğunlaştıkları belirlenmiş; fakat 3. grup (işbirlikçi, katılımcı ve bağımsız) ve 4. grup öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları öğrenme stillerine göre farklılık göstermezken, 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile çalışmaya katılan toplam öğrencilerden ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin bu derse karşı olan tutumları değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerden daha olumlu çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin beden eğitimi derslerine sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesinden dolayı yeterince verimli geçmemesi, 6. sınıfta derslere beden eğitimi öğretmenlerinin girmesinden dolayı kendilerini 6. sınıf beden eğitimi dersinde daha aktif ve daha verimli hissetmeleri olabilir. Nitekim Figley'in yaptığı araştırmada olumlu ve olumsuz tutumlarla ilgili en çok sözü edilen etkenlerin öğretmen ve öğretim programı olduğu yönündedir (Figley, 1985). Diğer yandan, beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin hareket gereksinimlerini karşılaması ve zihinsel rahatlama ortamı olarak algılanma olasılığı, derslerin eğlenceli geçmesi, diğer ders ortamlarına karşın daha özgür hareket edilmesi, öğrencilerin fiziksel olarak yeni beceriler

kazanmaları bu derse karşı olumlu tutum geliştirme nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca 6. sınıfta OKS sınav stresi olmaması, öğrencilerin dershaneler yerine arkadaşları ile okul bahçesinde zaman geçirmeleri ve büyük oranda serbest zamanlarını spor yaparak geçirme imkanlarının olmasından dolayı da bu 6. sınıfta beden eğitimi dersine karşı olumlu tutumun gelişmesine katkı getirmiş olabilir. Aicinen'a (1991) göre öğrencilerin beden eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde sınıf çevresi, aile, öğretmen davranışı ve okul yönetimi önem taşımaktadır. Üniversite (ÖSS) ve OKS sınavında beden eğitimi ve spora ilişkin sorulara yer verilmemesine karşın öğrencilerin bu derse ilişkin olumlu tutum göstermeleri ders öğretmenleri ve programı açısından istenilen bir durum olarak yorumlanabilir. Figley'in (1985) görüşü ise öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileri ile az ilgilendiklerini hissettiklerinde olumsuz tutum geliştirdikleri yönündedir. Fiziki çevre, öğretiminin adımlanması, arkadaş davranışları, uygulamadaki eş, değerlendirme, etkinliklerin öğrenme zorluğu gibi birçok etmen olumlu tutum geliştirmede etkilidir. Kalabalık sınıflar öğrencide olumsuz tutum geliştirmektedir. Utanma ve sıkılma duyuları katılımı önlemektedir. Gereksiz tekrar ve yüzeysellik olumsuz tutumda etkindir. Figley, yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin tutumlarını incelemiş ve olumlu tutumun %41,6'sının öğretmen, %31,2'sinin eğitim programı, kalan %27,2'sinin ise sıra ile sınıf atmosferi, öğrencinin kendini algılaması, akran davranışları ve benzeri diğer nedenlerden kaynaklandığını, olumsuz tutumun ise %35,6 oranı ile eğitim programı, %33,3 ile öğretmen, kalan %31,1 'nin ise sırası ile sınıf atmosferi, akran davranışı, öğrencinin kendini algılaması ve diğerlerinden kaynaklandığını ileri sürmüştür (Figley, 1985). Bu noktada öğretmenlerin derslerinde farklı yöntem kullanması ya da kullanmaması, eğitim programının farklı etkinliklerle işlenip işlenmemesi öğrenme stilleri ile ilişkili olduğu ve dolayısıyla da tutumu etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle ders işlemeleri farklı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin yani farklı yollarla öğrenen öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Buda öğrencilerin derse karşı tutumunu etkilemekte ve derse karşı olumlu tutum sergilemelerine sebep olmaktadır.

Öğrencilerin öğretmenleri ile birebir ilişkiye girmeleri de olumlu tutum geliştirmede önemlidir (Figley, 1985). Beden eğitimi öğretmenlerinin üniversitede almış oldukları psikomotor ağırlıklı derslerden dolayı daha girişken daha aktif daha fazla iletişim kurabilen bireyler olarak üniversitelerden mezun olmaktadır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenin dersin işlenişinden, dersin özelliğinden, psikomotor ağırlıklı bir ders olmasından dolayı oyun çağında olan ilköğretim öğrencilerin dersi sevmeleri, derste kendilerini daha rahat hissetmeleri, kendilerini daha fazla ifade etmeleri, diğer derslerdeki gibi 40 dk. sırada dersi dinleyerek değil de birebir derse katılarak hareket ederek, yaparak yaşayarak öğrenmelerinden dolayı diğer derslere göre beden eğitimi dersinin farklı gelmesi, okul takımlarının çalışmalarından ve bayram hazırlıklarından dolayı diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla öğrencileri ile iletişime girmeleri öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Fowler (1974)'a göre öğrencilerinin öğretmen davranışının farkında olmaları beden eğitimi dersine ilişkin olumlu tutumu yükseltmektedir. Stensaasens'in bulguları ise 7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin öğretmen merkezli yaklaşıma ilişkin olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Akt: Aicinena, 1991). Türk eğitim sisteminin her ne kadar pragmatist anlayış ve yapılandırmacı olması gerektiği vurgulansa da uygulamadaki öğretmen merkezli anlayış ve genellikle komutlarla dersin işlenmesinin ya da öğrencilerin derste serbest bırakılmasının öğrencilerin derse karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Literatürde öğrencilerin beden eğitimi dersine ve okula karşı olumlu tutum geliştirildiğini belirten araştırmalar (Machintosh ve Albinson, 1982, Haladyna ve Thomas, 1979, Luke ve Sinclair, 1991, Luke ve Cope 1994) yer almaktadır. (Akt: Demirhan ve Altan 2001). Browne (1992) tarafından Batı Avustralya'da yaptığı araştırmada beden eğitimi etkinliklerine katılma oranının %44'den %37'ye düştüğü vurgulanmaktadır. Beden eğitimini seçen ve seçmeyen 12 yaş grubu 103'er kız öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilerin %99'u beden eğitimini sevdiklerini, %95,2'si sınıfı eğlendirici bulduklarını, %94,1'i ise sınıf dışına çıktıkları için beden eğitimi ve sporu seçtiklerini belirtmişlerdir. 7. sınıfta beden eğitimi dersine karşı öğrencilerin tutumlarının geliştirilememesinin sebebi, genel

olarak tutumların geliştirilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyulması olarak düşünülebilir. Reiff (1992)'in bireysel farklılıklar dikkate alındığında birçok araştırmacının iddia ettiği gibi öğrencilerden herkim başarılı ise onların derse karşı daha olumlu tutumları ve benlik kavramları gelişmiştir (Akt: Bilgin ve Bahar, 2002). Her hangi bir derste öğrenci başarısının artması, öğrencinin o derse karşı tutumunu da olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenme stili ile tutum ilişkisinin farklı derslerde araştırıldığı, ancak beden eğitiminde bu tür araştırmaların az olduğu söylenebilir ve farklı öğrenme stillerine sahip olanlara uygulanacak derslerin içerik ve yöntemlerinin çeşitli olması, onların bu derse olan ilgisini artıracığından bahsedilebilir.

Birey bir nesneye ya da olaya olumlu tutum geliştirdiyse ona doğru yaklaşır ve onu destekler, eğer bir nesneye ya da olaya olumsuz tutum geliştirdiyse ondan uzaklaşır, hatta olumsuz davranışlar gösterir. Ancak, tutumlar değişebilir, zamanla yenileri kazanılabilir. Bu nedenle tutumlara ilişkin yapılacak araştırmalar beden eğitimi öğretmenlerine önemli bulgular sağlayabilir. Tutuma ilişkin farklılıklar; eğitimin kültüre göreliği, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yetişme tarzı ile derslerin hedeflerindeki ve işlenişindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

### 5.1.3. Araştırma Sorusu 3

Araştırmanın üçüncü sorusu “İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin okul başarıları sahip oldukları öğrenme stillerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur.

İlköğretim II. kademedeki 6. ve 7. sınıflarda okuyan öğrencilerin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin okul başarıları, sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemiştir. 8. sınıf öğrencilerinin ise okul başarıları sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirlenmiştir (Tablo

12). 8. sınıfta okuyan ve Ayırıştırıcı öğrenme stiline kullanan öğrencilerin, Değiştiren öğrenme stiline kullanan öğrencilere göre okul başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline tercih eden bireyler karardır, pratiktir, iyi bir rehberdir, teknik konulardan hoşlanır, deney yapar ve önsezeri kuvvetlidir. Bu tür özelliklere sahip olanların 8. sınıflarda okul başarılarının daha olumlu etkilendiği söylenebilir. Ayrıca, 8. sınıftaki öğrencilerde fark çıkması OKS sınavının yaklaşmasından dolayı öğrencilerin daha fazla dersleri ile ilgilenmelerinden, not ortalamalarını yükseltmek için sınavlara çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenme stilleri ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda öğrenme stillerine göre okul başarılarının arttığı ile ilgili bilgi edinilirken (Ergür, 1998), bazı araştırmalarda öğrenme stillerine göre okul başarılarının farklılaştığı (Lynch ve diğerleri, 1998; Ersoy, 2003; Kaf Hasrcı, 2005; Peker, 2003; Peker, 2005; Mathews, 1996; Buluş ve Buluş, 2005; Lam, 1998), bazı araştırmalarda da öğrenme stillerine göre okul başarılarının değişmediği (Kılıç, 2004; Demirbaş, 2001; Çakır ve arkadaşları, 2006; Nafisah, Kamariah Md Kamaruddin ve arkadaşları, 2005; Turker, 1998; Crabtree, 2003), belirlenmiştir.

Ergür (1998) tarafından öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerini karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile orta öğretim başarı puan grupları, akademik ortalama grupları, üniversiteye giriş puan türü grupları arasında ilişki miktarının önemli olduğu belirlenmiştir.

Lynch ve diğerleri (1998) tıp fakültesi öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin birinci sırada ayırıştırıcı, ikinci sırada özümseyen, üçüncü sırada yerleştiren, dördüncü sırada değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiş ve öğrencilerden özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olanların diğerlerine göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ersoy (2003) İngilizce dersindeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları, başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları öğrenme stilleri ve onların çalışma alışkanlıkları arasındaki farkların incelenmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada kinestetik ve dinlemeye dayalı öğrenme stilleri güçlü olan

öğrencilerin İngilizce dersinde düşük başarı düzeyleri elde ettikleri buna karşılık görsel öğrenme stili güçlü olan öğrencilerin İngilizce dersinde yüksek başarı düzeyleri sergilemekte olduklarını belirtmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri ile İngilizce dersindeki başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Kaf Hasırcı (2005) tarafından ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimden daha çok faydalandıkları ve zevk aldıkları belirlenmiştir. Peker (2003)'in çalışmasında öğrenme stilleri ve 4 Mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisini incelenmiştir. Çalışmasının deneysel sonuçlarına göre; grupların son-test ve tutum puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmanın tarama sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğrencilerin %54,2'sinin özümseyen, %26,1'inin ayırtıran, %13,9'unun değiştiren, %5,8'inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile Matematik dersi başarı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, değiştiren öğrenme stili ve ayırtıran öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin başarı puanları arasında, ayırtıran öğrenme stiline sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Peker (2005)'in çalışmasında ilköğretim Matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin %65,8'inin özümseyen, %25,8'inin ayırtıran, %5,2'sinin değiştiren ve %3,2'sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiş ve Matematik başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın yerleştiren ve ayırtıran öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler arasında ve ayırtıran öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin lehine olduğu belirtilmiştir. Mathews (1996) çalışmasında lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre ayırtıranlar öğrenme stili alt boyutunda olan öğrencilerin başarılarının, değiştirenler öğrenme stili alt boyutunda

olan öğrencilerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Buluş ve Buluş (2005) çalışmalarında ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının düşünme stilleri profilini, düşünme stilleri ile akademik başarı ilişkisini ve öğretmen adaylarına ilişkin bazı demografik ve psikososyal özellikler ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi test etmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak birinci tip düşünme stillerini kullanma eğiliminde oldukları ve ayrıca yasama, hiyerarşik, local, dışsal ve muhafazakar düşünme stiline akademik başarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Lam (1998) satış elemanlarının öğrenme stilleri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış ve onun sonucunda çalışanların birinci sırada yerleştiren, ikinci sırada ayırtıran, üçüncü sırada değiştiren ve dördüncü sırada özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olan çalışanların performanslarının diğerlerine göre istatistiksel olarak daha iyi olduğunu belirlemiştir. Özkan, Sungur ve Tekkaya (2004) tarafından yapılan çalışmada onuncu sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin Biyoloji dersi başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin birinci sırada özümseyen, ikinci sırada ayırtıran ve değiştiren, üçüncü sırada ise yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, ayırtıran, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarılı bulunduğu belirtilmiştir.

Kılıç (2004) çalışmasını öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisi ve gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmek amacıyla yapmıştır. Çalışmanın sonucunda başarının öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Demirbaş (2001) çalışmasını öğrencilerin öğrenme biçimleri ve başarı derecelerinin ilişkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışma sonunda birinci sırada değiştiren, ikinci sırada özümseyen, üçüncü sırada ayırtıran ve dördüncü sırada yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca tasarım eğitiminin farklı aşamalarında değişik öğrenme biçimlerine sahip olan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen; sürecin sonunda değişik öğrenme biçimleri olan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirtilmiştir.

Çakır ve arkadaşları (2006) çalışmalarını örnek olaya dayalı öğrenmenin, öğrenme stillerinin ve cinsiyetin, öğrencilerin performanslarına, üst düzey öğrenme yeteneklerine, biyoloji dersine karşı tutumlarına ve akademik bilgilerine etkisini incelemek amacıyla yapmışlar ve çalışmanın sonunda öğrenme stilleri ve cinsiyetin, öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumlarına, performans yeteneklerine, üst düzey yeteneklerine ve akademik bilgilerine önemli etkisi bulunmadığını bulmuşlardır. Nafisah ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmada Malezya’da teknik okulda okuyan, 3 farklı okuldan gelen öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığı ve bu öğrenme stillerinin onların akademik performanslarına etki edip etmediğini tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucuna göre 3 farklı okuldan gelen öğrencilerin baskın olan öğrenme stili yansıtıcı stildir. Öğrenme stiliyle akademik performans arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Hepsinde benzer öğrenme stilleri olmasına rağmen hepsinin akademik performansı farklıdır. Bunun sebebinin öğrencilerin IQ’sunun ve öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Tucker (1998) çalışmasında öğrenci öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasında bir eşleşme olup olmadığını, stiller ve öğrenci başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını ve stillerin eşleşmesinde, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesi arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stilleriyle, öğretim stilleri arasında ve öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu çalışma bizim 6. 7. sınıf ve araştırmaya katılan toplam öğrencilerinin okul başarılarının sahip oldukları öğrenme stilleri arasında farklılık olmadığı sonucunu desteklemektedir. Crabtree (2003)’nin aynı öğretmen tarafında verilen klasik, ITV ve uzaktan eğitimle yapılan dersin öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik performansına etkisini tespit etmek için yapmış olduğu çalışmada ITV yayın ve klasik sınıflardaki öğrenciler arasında öğrenme stilleri ve akademik performans arasında bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden özellikle 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili ve okul başarıları arasında farklılığın olmasının sebepleri arasında OKS sınavının yaklaşmasından dolayı öğrencilerin daha fazla dersleriyle ilgilenmeleri, not ortalamalarını yükseltmek için sınavlara çalışmaları ve öğrencilerin yaşlarının büyük olmasından dolayı daha bilinçli bir öğrenme stili tercih etmeleri sayılabilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, tercih ettikleri ve bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştıran ortamların hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, öğretim ortamları, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak tasarlandığında öğrenme başarısının arttığını göstermektedir (Hein ve Budny, 2000). Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmaları ve öğrenme ortamını bunlara göre düzenlemeleri hem öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, hem de o derse karşı olumlu tutum kazanmalarına neden olduğu bilinmektedir. Yapılan bu araştırmada öğrenme stiline bilinmesi başarının artmasını etkileyebilir, dolayısıyla 8. sınıf öğrencileri daha bilinçli olduklarından, kendilerini daha iyi tanıdıklarından, kendi öğrenme stilini seçerken daha doğru karar verebilmelerinden dolayı da başarıları artmış olabilir.

Eğitimin önemli amaçlarından birisinin öğrencileri gerçek hayata hazırlamak olmasına rağmen geleneksel okullarda öğrenciler ezbere dayalı olarak gerçek hayat becerilerinden uzak yetişmektedirler. Organize etme, kendini ifade edebilme gibi performans yetenekleri öğrencilere yaşam boyu gerekli yeteneklerdir ve okullarda kazandırılması gereklidir. Öğrenciler bilgiyi dış çevreden alıp zihinlerinde işlerken farklı yollar takip ederler. Bazı öğrenciler görerek, bazıları işiterek, bazıları yaparak, bazıları ise zihinde sorgulayarak öğrenirler. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim yöntemleri arasında uyumsuzluk olduğu zaman öğrencinin derse olan ilgisi azalabilir ve dolayısıyla başarısı da düşebilir. Eğitim öğretim ortamında bunlara da dikkat edilmeli ve öğretmenler farklı öğrenen öğrenciler için çeşitli ortam ve etkinlikleri işe koşabilmelidirler.

#### **5.1.4. Araştırma Sorusu 4**

Araştırmanın dördüncü sorusu “İlköğretim II. kademedeki öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyetlere göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur.

İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında 6. 7. ve 8. sınıflara ayrı ayrı bakıldığında manidar bir farklılık göstermemektedir. Ama araştırmaya katılan bütün öğrencilerde cinsiyete göre öğrenme stilinde anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 13).

Öğrenme stili ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda öğrenme stilleri tercihlerinin cinsiyete göre değişmediği (Uzuntiryaki Bilgin ve Geban, 2004; Arslan ve Babadoğan, 2005; İlhan, 2002; Fer, 2003; Kabadayı, 2004; Özen ve Arsal, 2006; Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Barmeyer, 2004), bazı araştırmalarda ise öğrenme stilleri tercihlerinin cinsiyete göre farklılaştığı (Peker, 2005; Tekaz, 2004) belirlenmiştir.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004) çalışmalarını öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek, kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmış ve araştırmanın sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemişlerdir. Arslan ve Babadoğan (2005) çalışmalarında ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlar ve araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını belirlemişlerdir. İlhan (2002) çalışmasında, İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stilleri incelenmiş, kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Peker (2005) çalışmasını ilköğretim Matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış ve onun sonucunda öğrencilerin birinci sırada özümseyen, ikinci sırada ayırtıran, üçüncü sırada değiştiren ve dördüncü sırada yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin birinci sırada özümseyen, ikinci sırada ayırtıran, üçüncü sırada değiştiren yerleştiren öğrenme stiline ve erkek öğrencilerin birinci sırada özümseyen, ikinci sırada ayırtıran, üçüncü sırada değiştiren ve dördüncü sırada yerleştiren öğrenme stiline erkek ve kız öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Fer (2003)'in Matematik, Fizik ve Kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinliklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yansıtan, duyumsal, görsel ve bütünsel biçemlerde yoğunlaştığı ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme biçemleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Kabadayı (2004) tarafından ilköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları bilişsel öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Özen ve Arsal (2006) çalışmalarını öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmışlar ve araştırma sonucunda öğrencilerin işitsel öğrenme stiline yoğunlaştığı ve öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmişlerdir. Tekaz (2004) çalışmasını genel lise öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yapmış ve çalışmasının sonucunda öğrencilerin %45,21'inin görsel, %22,41'inin işitsel ve %20,02'sinin ise bedensel öğrenme stiline sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca araştırmada, kız öğrencilerin görsel ve bedensel öğrenme stillerine sahip olma durumunun, erkek öğrencilere göre daha baskın olduğu gözlenirken; işitsel öğrenme stiline sahip olma ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Barmeyer (2004) çalışmasını Fransız, Alman ve Kübalı öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmek amacıyla yapmış ve araştırmasının sonucunda kız ve erkek öğrencilerin birinci sırada özümseyen, ikinci sırada değiştiren, üçüncü sırada ayrıştıran ve dördüncü sırada yerleştiren, öğrenme stilini tercih ettikleri ve öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) çalışmalarını öğrencilerin İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine göre öğrenme stillerinin değişiklik gösterip göstermediği ve öğrenme biçimleri ile cinsiyet arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmışlar ve çalışma sonucunda öğrencilerin birinci sırada özümseyen, ikinci sırada ayrıştıran, üçüncü sırada değiştiren ve dördüncü sırada yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim II. Kademesinde tercih edilen öğrenme stilleri cinsiyete göre benzerlik göstermektedir. Bu nedenden dolayı, beden eğitimi derslerin işlenmesi sırasında öğretmenlerin kız ve erkek durumunu dikkate alarak, kız ve erkekleri ayırarak ya da her birine farklı etkinlikler yaptırmak gibi düşünceyle hareket etmemeleri gerekir. Ancak, bu yaştaki kız ve erkek öğrenciler benzer şekilde öğrenirken, fiziksel gelişim özelliklerinin bu yaşlarda farklılaşmasından dolayı öğretmenler bu hususu dikkate almalıdırlar. Ayrıca, bu konuda değişik yaş, toplumsal yapı, kültür ve benzeri değişkenleri de dikkate alarak araştırmalar düzenlenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerde cinsiyete göre öğrenme stilinde anlamlı bir farklılık çıkmasının nedeni olarak öğrenci sayılarının sınıflara göre kız erkek oranındaki farklılık olduğu söylenebilir. Denek sayısı arttıkça ayrışmaların ortaya çıkması doğaldır. Kısaca öğrenci sayısının büyümesine bağlı olarak fark çıkmış sayılabilir. Bu sonuca benzer bulgular farklı çalışmalarda da elde edilmiştir (Erginer 2002).

Erginer (2002) çalışmasını ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ile tercihleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihlerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen farklılığı bulmak amacıyla yapmıştır. Çalışmanın sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin özellikle görsel ve kinestetik özellikler taşıdıkları, okuma ve işitme belleklerininse oldukça düşük olduğu, öğrencilerin öğrenme tiplerinde yaşa göre belirgin bir değişme bulunmazken, cinsiyete göre kız çocukların daha kinestetik özellikler taşıdıkları belirlenmiş; öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre öğrenme tipi tercihlerinde farklar olduğu, fakat bu farkların belirgin farklar olmadığı belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışma ile diğer çalışmalar arasındaki farkların nedenleri arasında, araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklı olması, çalışma gruplarındaki öğrencilerin yaş gruplarının farklılığı, çalışmaya katılan öğrenci sayılarının farklılığı,

ölçeklerin farklı derslerde öğrencilere uygulanması, ölçeğin farklı illerde uygulanması sayılabilir.

### 5.1.5. Araştırma Sorusu 5

Araştırmanın beşinci sorusu “İlköğretim II. kademe öğrencilerin öğrenme stilleri sınıf düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur.

İlköğretim II. Kademe öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmuştur (Tablo 14). Bu sonuca göre farklı sınıfta okuyan ve beden eğitimi derslerini alan öğrencilerin farklı öğrenme stillerini tercih ettikleri söylenebilir.

İncelenen çeşitli çalışmalarda sınıf düzeyine göre öğrenme stillerinde anlamlı fark bulunurken (İlhan, 2002), yapılan bazı çalışmada ise anlamlı fark bulunmadığı (Dede ve Yaman, 2006; Kaf Hasırcı, 2006) belirlenmiştir.

İlhan (2002) çalışmasını İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stilleri incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, kursiyerlerin öğrenme stili tercihlerinin, eğitim düzeylerine ve yaşlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim II. Kademesinde tercih edilen öğrenme stilleri sınıfa göre farklılık göstermektedir. Bu nedenden dolayı, beden eğitimi derslerinin işlenmesi sırasında öğretmenlerin, sınıf durumunu dikkate alarak hareket etmeleri gerekir. Beden eğitimi öğretmenleri farklı sınıf düzeylerinde farklı öğretim etkinlikleri kullanarak farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere ulaşmaya çalışmalıdır. Bir başka değişken beden eğitimi öğretmenleri farklı sınıf düzeylerinde aynı yöntem/teknik ve etkinliklerle öğretim yapmaktan kaçınılmalıdır. Ancak, bu yaştaki öğrenciler benzer şekilde öğrenirken, fiziksel gelişim özellikleri

bu yaşlarda farklılaşmasından dolayı öğretmenler bu konuda dikkatli olmalıdırlar. Araştırmaya katılan toplam öğrencilerde sınıfa göre öğrenme stilinde anlamlı bir farklılık çıkmasının nedeni öğrenci sayılarının öğrenme stillerine göre sınıflara dağılımının değişiklik göstermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Her birey genellikle farklı şekilde öğrenir.

Dede ve Yaman (2006) çalışmalarında ilköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin matematik ve fen öğretime yönelik tercihlerini sınıf düzeylerine göre incelemiş ve çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematik ve fen öğrenme tercihlerine yönelik ölçeğin tamamı ile sınıf düzeyi arasında ve öğrencilerin, fen öğrenme tercihlerine yönelik ölçeğin faktörleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir. Kaf Hasırcı (2006) çalışmasını, öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla yapmış ve araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yarıya yakınının özümseyen (%41,1) öğrenme stilini tercih ettikleri % 33,2'sinin ayrıştıran, %17,3'ünün değiştiren ve %8,4'ünün yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu çalışmada baskın öğrenme stillerinin (özümseyen, değiştiren, ayrıştıran) sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmaların yapılan bu araştırmayı destekleyememesinin sebepleri arasında çalışmaya katılan öğrenci sayısının farklılığı, çalışmaya katılan öğrencinin yaşlarının farklılığı, çalışmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olmaması sayılabilir.

#### **5.1.6. Araştırma Sorusu 6**

Araştırmanın altıncı sorusu “İlköğretim II. kademe öğrencilerin öğrenme stilleri annelerinin eğitim durumlarına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur.

İlköğretim II. kademe öğrencilerin öğrenme stilleri annelerinin eğitim durumlarına göre manidar bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf öğrencilerinin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stilleri ile annenin eğitim durumu arasında manidar bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ), (Tablo 15). Bu sonuca göre anneleri farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin, benzer şekilde öğrenme stilini tercih ettikleri söylenebilir.

Yapılan bazı araştırma sonuçları, elde edilen araştırma sonucunu desteklememektedir (Baran, 2000).

Baran (2000)'ın yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çoklu yetenek/öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları yapılan araştırma bulgularının 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stilleri ile annenin eğitim durumu arasında manidar bir farklılık bulunmadığını desteklememektedir.

Araştırmada 6. 7. 8. sınıf öğrencileri ve araştırmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stillerinin annenin eğitim durumuna göre manidar bir farklılık göstermemesinin sebepleri arasında çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin benzer eğitim seviyelerine sahip olmaları, öğrencilerin şehir merkezindeki okullardan seçilmeleri ve ailelerin benzer imkanları çocuklarına sunmaları olabilir.

#### **5.1.7. Araştırma Sorusu 7**

Araştırmanın yedinci sorusu “İlköğretim II. kademe öğrencilerin öğrenme stilleri babalarının eğitim durumlarına göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur.

İlköğretim II. kademedeki okuyan öğrencilerinin öğrenme stilleri babanın eğitim durumlarına göre karşılaştırılmış ve 6. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stilleri ile babanın eğitim durumu arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Ancak 7. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile babanın eğitim durumu arasında manidar bir fark bulunmuştur (Tablo 16). Bu sonuca göre, 7. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri baba eğitim seviyesine göre değişirken, 6 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri baba eğitim seviyesine göre farklılık göstermemiştir. Baran (2000)'ın yapmış olduğu çalışma bu sonucu kısmen desteklemektedir.

Baran (2000)'ın yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile bölüm, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme stili bireye özgüdür, bir başka kişinin etkisinden etkilenmemektedir. Öğrenci nasıl öğreneceğini ve bilgiyi nasıl yapılandıracağını kendi seçer ve belirler. Anne veya babanın eğitim düzeyinin, çocuğun nasıl öğreneceğine etki etmesini beklemek öğrenme bireyseldir ilkesine ters düşmektedir. Anne ve baba eğitim seviyesi arttıkça çocuğa sağlanacak imkanlar da artar ve çocuğa sağlanan imkanların onları işiterek mi, dokunarak mı, yoksa görerek mi öğreneceğine dair katkı getirebilir, fakat bu çalışmanın şehir merkezinde yapılmış ve babaların benzer eğitim seviyelerinde olmaları, çocuklarına benzer ortamları sağlamaları nedeniyle 6 ve 8. sınıflarda fark çıkmamış olabilir. Ancak derslerini anne babasıyla yapan çocukların öğrenme stilleri anne-babadan etkilenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş düzeyleri bireysel çalışmaya uygun olduğundan, öğrenme stillerinin anne-babadan etkilenmesini düşünmek doğru olmaz.

Ayrıca araştırmada 6. 8. ve araştırmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stillerinin babanın eğitim durumuna göre manidar bir farklılık göstermemesinin

sebebi sınıflar arasında öğrenci sayısı farklılıklarından, yaşlarından, algılamalarından kaynaklanıyor olabilir.

### 5.1.8. Araştırma Sorusu 8

Araştırmanın sekizinci sorusu “İlköğretim II. kademe öğrenme stilleri tercihleri ailenin gelir düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur.

Sekizinci araştırma sorusu olan ilköğretim II. kademedeki okuyan öğrencilerinin öğrenme stillerinin ailenin gelir durumuna göre karşılaştırılması için yapılan Ki- Kare sonuçlarına göre iki değişken arasında manidar bir fark bulunmamıştır (Tablo 17).

Baran (2000)’ın yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, annenin çalışma durumu ve aylık gelir düzeyi ile çoklu yetenek-zekâ arasında anlamsız ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bizim çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Baran’ın yaptığı çalışma sonuçları, araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Ailenin gelir durumunun öğrencinin öğrenme stili ile ilişkisinin olmaması öğrenme stiline bireye özgü olduğundan ve ailenin gelir durumunun öğrenme stili tercihi etki etmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

## 5.2. SONUÇLAR

1. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin birinci sırada değiştiren, ikinci sırada ayrıştıran, üçüncü sırada özümseyen, dördüncü sırada yerleştiren öğrenme stili tercih ettikleri, 7. sınıf öğrencilerinin birinci sırada değiştiren, ikinci sırada

özümseyen, üçüncü sırada yerleştiren, dördüncü sırada ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettikleri, 8. sınıf öğrencilerinin birinci sırada değiştiren, ikinci sırada özümseyen, üçüncü sırada ayrıştıran, dördüncü sırada yerleştiren öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim II. kademedeki araştırmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stili sırası ise, birinci sırada değiştiren, ikinci sırada özümseyen, üçüncü sırada ayrıştıran, dördüncü sırada ise yerleştiren olarak belirlenmiştir (Tablo 8)

2. İlköğretim ikinci kademe 6. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, bu farkın Değiştiren(2) ile Ayrıştıran(3) gruplar arasında ve Ayrıştıran(3) ile Özümseyen(4) grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ayrıştıran ( $\bar{X} = 99,71 \pm 12,6$ ) öğrenme stilini kullanan öğrenciler değiştiren ( $\bar{X} = 94,96 \pm 14,2$ ) ve özümseyen ( $\bar{X} = 94,57 \pm 15,6$ ) öğrenme stilini kullanan öğrencilerden beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. 7. sınıfta okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemiştir. 8. sınıfta okuyan öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumları sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir ( $F_{(3-484)} = 2,803$ ,  $p < 0,05$ ). Yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, bu farkın Yerleştiren (1) ile Özümseyen(4) gruplar arasında ve Ayrıştıran(3) ile Özümseyen(4) grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında yerleştiren ( $\bar{X} = 97,13 \pm 14,5$ ) öğrenme stilini kullanan öğrenciler ayrıştıran ( $\bar{X} = 93,88 \pm 15,0$ ) ve özümseyen ( $\bar{X} = 92,42 \pm 14,2$ ) öğrenme stilini kullanan öğrencilerden beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan toplam öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, bu farkın Yerleştiren (1) ile Özümseyen(4) gruplar ve Ayrıştıran(3) ile Özümseyen(4) gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında yerleştiren ( $\bar{X} = 97,04 \pm$ ) öğrenme stilini kullanan öğrenciler ayrıştıran

( $\bar{X}=96,63\pm$ ) ve özümseyen ( $\bar{X}=93,45\pm$ ) öğrenme stilini kullanan öğrencilerden beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir (Tablo 10).

**3.** İlköğretim II. kademe 6. sınıflardaki ve 7. sınıflardaki öğrencilerin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin okul başarıları, sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde fark göstermezken, sadece 8. sınıf öğrencilerinin okul başarılarının sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, bu farkın Değiştiren(2) ve Ayrıştıran(3) gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında Ayrıştıran ( $\bar{X}=4,3137$ ) öğrenme stiline kullanan öğrencilerin, Değiştiren ( $\bar{X}=4,0367$ ) öğrenme stiline kullanan öğrencilere göre okul başarılarının yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 12).

**4.** Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ilköğretim II. kademedeki okuyan öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması için yapılan Ki-Kare testi sonucunda 6. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 7,220, 7. sınıf öğrencilerin Ki-Kare değeri 6,248, 8. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 6,910 bulunmuştur. Buna göre ilköğretim II. kademedeki her bir sınıf için yapılan Ki- Kare sonuçları 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir farklılık göstermemiştir (Tablo 13). Ayrıca ilköğretim II. kademedeki çalışmaya katılan toplam öğrencilerin Ki-Kare değeri 13,092 bulunmuştur. Buna göre ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir fark bulunmuştur.

**5.** İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması için yapılan Ki-Kare testi sonucunda çalışmaya katılan toplam öğrencilerin Ki-Kare değeri 14,806 bulunmuştur (Tablo 14). Buna göre ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmuştur.

**6.** Araştırmanın altıncı alt problemi olan ilköğretim II. kademedeki okuyan öğrencilerinin öğrenme stillerinin annenin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan Ki-Kare testi sonucunda 6. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 17,320, 7. sınıf öğrencilerin Ki-Kare değeri 13,414, 8. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 20,116 ve II. Kademedeki çalışmaya katılan toplam öğrencilerin Ki-Kare değeri 9,741 bulunmuştur (Tablo 15). Buna göre ilköğretim II. Kademedeki, 6. sınıf, 7. sınıf, 8. sınıf öğrencilerinin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stilleri ile annenin eğitim durumu arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

**7.** İlköğretim II. kademedeki okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin babanın eğitim durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan Ki-Kare testi sonucunda 6. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 21,829, 8. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 8,442 ve ilköğretim II. kademedeki çalışmaya katılan toplam öğrencilerin Ki-Kare değeri 31,626 bulunmuştur. Buna göre ilköğretim II. kademedeki 6. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin ve çalışmaya katılan toplam öğrencilerin öğrenme stilleri ile babanın eğitim durumu arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 16). Ayrıca ilköğretim II. kademedeki 7. sınıf öğrencilerin Ki-Kare değeri 31,203 bulunmuştur. Buna göre ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin öğrenme stilleri ile babanın eğitim durumu arasında manidar bir fark bulunmuştur.

**8.** Araştırmanın sekizinci alt problemi olan ilköğretim II. kademedeki okuyan öğrencilerinin öğrenme stillerinin ailenin gelir durumuna göre karşılaştırılması için yapılan Ki-Kare testi sonucunda 6. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 10,605, 7. sınıf öğrencilerin Ki-Kare değeri 30,912 ve 8. sınıf öğrencilerin Ki- Kare değeri 19,290 bulunmuştur. Buna göre ilköğretim II. kademedeki her bir sınıf için yapılan Ki- Kare sonuçları ile 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile ailenin gelir durumu arasında manidar bir fark bulunmamıştır (Tablo 17).

## BÖLÜM VI

### ÖNERİLER

#### 6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma 12 ilköğretim okulunda öğrenim gören 6, 7, 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları genellenirken, örneklemin bu özelliği dikkate alınmalı ve bu gruba göre genelleme yapılmalıdır.

2. Beden eğitimi öğretmenleri tek bir öğrenme stilini dikkate almak yerine bütün öğrenme stillerini dikkate alarak bir öğretim ortamı oluşturabilirler. Bu şekilde öğrenciler sahip oldukları öğrenme stili dışındaki öğrenme stiline sahip bireylerin de ilgilerinden ve yeteneklerinden yararlanabilirler.

3. Öğretmenler öğrenme stili envanteri uygulayarak sınıflarındaki öğrencilerinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve gerekli öğretim modellerini, gerekli materyalleri daha isabetli şekilde seçebilir. Böylelikle derslerine karşı olumlu tutum geliştirilmesini de sağlayabilirler.

4. Beden eğitimi derslerinde 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan bayan ve erkek öğrencilere benzer öğrenme ortamları sağlanabilir.

5. Öğrenme stillerinin birbiriyle ilişki kurma şekli ve bunun sınıfa yansımaları dikkate alınmalıdır.

6. Öğrencilerin, okulda yapılacak öğrenme stilleri belirlemesi hakkında aileler bilgilendirilmeli ve böylelikle aileler evde çocuklarının öğrenme stillerine katkı sağlamalıdır.

7. Eğitim ortamları öğrencilerin öğrenme stillerine uygun düzenlenmeli ve sisteme yeni giren öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek tercih ettiği eğitim ortamını seçmesi sağlanmalıdır.

8. Öğrenci-öğretmen-yönetici-okul-aile rehber öğretmenleri işbirliği sağlanmalı ve öğrenciler ve öğretmenler öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmelidirler.

## **6.2. Sonra Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Benzer bir çalışma, ülkemizdeki farklı şehirlerde, farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerle ve farklı sınıf düzeyleri arasında öğrencilerin öğrenme düzeylerini karşılaştırmaya yönelik yapılabilir. Böylece Türkiye’deki öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olunabilir.

2. Bu çalışmanın bulguları, bundan sonra benzer örnekleme çalışacak araştırmacılara ışık tutabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin öğretildiği ve bunun öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

3. Bu konuda yapılacak araştırmalar sadece Beden Eğitimi dersi ile sınırlı kalmamalı, daha iyi öğretim ortamlarının tasarlanması amacıyla her alanda daha fazla araştırma yapılmalıdır.

4. Değişik öğretim kademeleri dikkate alınarak öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya koyan daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

5. Eğitim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde öğrenme stilleri ve öğrenme stillerinin

gerekliliği anlatılmalıdır. Öğrenme stillerine uygun öğretim konusunda öğretmen adaylarına ve görev yapmakta olan öğretmenlere gerekli eğitim verilebilir.

6. Öğrencilerin öğrenmede karşılaştıkları problemlerin çözümü, eğitim ortamlarının birbirini destekler nitelikte kullanılmasıyla, öğrenme sürecinin ilgi ve dikkat çekici hale getirilmesiyle, danışmanlık hizmetlerinin artırılmasıyla, eğitim ortamının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun tercihleri yönünde düzenlenmesiyle sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aicinena, Theresa, W. “The Teacher and Students Attitudes Towards Physical Education”, **The Physical Educator**, Late Winter, cilt:48, sayı:1, 1991, ss:28 - 32.
- Akkoyunlu, Buket. “Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:11, 1995, ss.105-109.
- Arkonaç, Sibel Ayşen. **Sosyal Psikoloji**. Değiştirilmiş ve Geliştirilmiş 2. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım, 2001.
- Arslan, Berna ve Cem Babadoğan. “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:21, 2005. ss.35-48.
- Aşkar, Petek ve Buket Akkoyunlu. “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, **Eğitim ve Bilim**, sayı:87, 1993, ss.37-47.
- Ayas, Alipaşa ve diğerleri. **Kimya Öğretimi**. Ankara: Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Ankara, 1997.
- Aydın, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.
- Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Bahar, Mehmet ve İbrahim Bilgin, “Öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt: 2, sayı 2, 2002, ss.53-67.

Bahar, Mehmet ve İbrahim Bilgin, “Öğrenme Stilleri İnceleyen Bir Literatür Çalışması”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:1, sayı: 1, 2003, ss.41-70.

Balas, Andrea, Karch ve John R. Mascazine, “Using Field Experiences to Enhance College Science”, **Annual Meeting of the International Consortium for Research in Science and Mathematic Education**, 7th, St Clair, Trinidad, February 26-28, ERIC Document Abstract: ED417944, 1998.

Baran, Aynur. “Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri İle Benlik Saygısı Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Samsun, 2000.

Barmeyer, Christoph I. “Learning Styles and Their Impact on Cross-Cultural Training: An International Comparison in France, Germany and Quebec,” **International Journal of Intercultural Relations**, no 28, 2004, ss.577–594.

Başaran İbrahim Ethem, , **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1992.

Başaran İbrahim Ethem. **Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Aydan Web Tesisleri, 1998.

Başbüyük, Adem. “Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarty Modeli”, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:163, 2004, ss.1-7.

Baykul, Yaşar. **İlköğretimde Matematik Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.

Baysal, Ayşe C. **Sosyal ve Örgütsel Psikoloji Tutumlar**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, 1981.

Bilgin, İbrahim ve Mehmet Bahar. “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:2, sayı:2, 2002, ss.53-67.

Bilgin, İbrahim ve Soner Durmuş. “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, cilt:3, sayı:2, 2003, ss.381-400.

Binbaşıoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1995.

Boydak, Alp. **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları, 2001.

Brandt, Ron. “On Learning Styles: A Conversation with Pat Guild”, **Education Leadership**, cilt:48, sayı:2, 1990, s.10-13.

Buch,Kim ve Susan Bartley. “Learning Style and Training Delivery Mode Preference,” **Journal of Workplace Learning**. No: 1, 2002, pp.5-10.

Buluş Mustafa ve M. Buluş “İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profilini, Düşünme Stilleri İle Akademik Başarı İlişkisini”, **Ege Eğitim Dergisi**, cilt:6, sayı:1, 2005, ss.1-24.

Büyüköztürk, Şener. “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, sayı: 3, 453-64, 1997, s. 1-3.

Clark, Donald R. **Kolb's Learning Style Inventory**. Created May 29, 2000 Updated October 20, Clark 2000 from <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles.html#kolb04.html>.2007.

Crabtree, Donna Sue. “A Study of Students’ Learning Styles in ITV Broadcast, Remote and Traditional Classrooms at East Tennessee State Universty”, Johnson, City, Tenn:2003.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı**. Yedinci Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.

Çakır Özlem Sıla ve diğerleri. “Örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin, cinsiyetin ve öğrenme stillerinin öğrencilerin performanslarına, biyoloji dersine karşı tutumlarına, akademik bilgilerine ve üst düzey öğrenme yeteneklerine etkisi”, 2006.

[http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t14.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t14.pdf)  
05.html.2007.

Dede, Yüksel ve Süleyman Yaman. “İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji ile matematik dersini öğrenme tercihleri” **International Journal Environmental and Science Education**, cilt:1, no:2, 2006, ss.172-180.

Demirbaş, Özgen Osman “The Relation of Learning Styles and Performance Scores of the Students in Interior Architecture Education”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Bilkent Üniversitesi Eğitim ve Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2001.

Demirbaş, Özgen Osman ve Halime Demirkan. “Focus on Architectural Desing Process Through Learning Styles”, **Desining Studies**, cilt:24, sayı:5, 2003, ss.437-456

Demirel Özcan. **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.

Demirel, Özcan ve Kamile Ün. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Şafak Matbaası 1987.

Demirel, Özcan ve Zeki Kaya. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001.

Demirhan, Gıyasettin ve Figen, Altay. “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği II” **Hacettepe Ü. Spor Bilimleri Dergisi**, cilt:12 sayı.2, 2001, ss.9-20.

Dunn, R. and K. Dunn. **Teaching Student Through Their Individual Learning Styles: Pratical Approaches for Grades 7-12**, Copyright by Ailyn and Bacon, USA, 1993.

Ekici, Gülay. “Öğrenme Stillerine Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

\_\_\_\_\_ Gülay. “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği”, **Eğitim ve Bilim**, cilt: 27, sayı:123, 2002, ss.42-47.

\_\_\_\_\_ Gülay. “Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuar Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı**, 16-18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara, 2002, ss.120.

\_\_\_\_\_ Gülay “Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi”, **Eğitim ve Bilim**. cilt: 27, sayı: 126, 2002, ss. 43-52.

\_\_\_\_\_ Gülay. **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**, Gazi Kitapevi, 2003, ss. 43–52,.

\_\_\_\_\_ Gülay. “Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 24, 2003, ss.48-55.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi**. Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1997.

Erdoğan, İlhan. **İşletmede Davranış**. 10. Baskı, İstanbul: Evrim Basımevi, 1999.

Erginer, Ergin “Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Ergür Oktar, Derya, “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Erkan, Serdar. “Öğrenme Stillerinin Rehberlikte Kullanımı”, **Eğitim ve Bilim**, cilt:20 sayı:99, 1996, ss.5-9.

Ersoy, Seray. “İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya, 2003.

Ertürk, Selehattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık, 1993.

Felder, Richard, M. “Matters of style”, **ASEE PRISM**, Cilt:6 sayı.4, 1996, ss.18-23.

Fer, Seval. “Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Biçemlerine Göre Kolay Öğrendikleri Öğrenme Etkinlikleri”, **Çağdaş Eğitim**, sayı:304, 2003, ss.33–43.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Ankara: Başkent Yayınevi, 1988.

Figley, Grace. E. “Determinants of Attitudes Toward Physical Education”, **Journal of Teaching Physical Education**, Sayı:4, 1985, ss:229-240.

Galowich, Pamela. “Learning Styles,Technology Attitude and Usage:What Are the Connections for Teachers and Technology in the Classroom?,” **ERIC NO:ED 432 312**. 1999.

Güvenç, Bozkurt. **Değerler Tutumlar ve Davranışlar” Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem**. Der.R. Keleş. No: 152.Ankara: TODAİE Yayınları, 1976, ss.23-33.

Halaçoğlu, Meltem “The Effect of Cognitive Styles on Learner Preferences”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana, 1999.

Harrelsen, Gary L. ve Deidre Dunn Leaver, ve Malissa Martin. “Learning Styles of Athletic Training Educators”, **Human Kinetics**, vol:8, no 4, 2003, ss.62-64.

Harris, Rorie N. ve William O Dwyer. ve Leeming, Frank C. “Are Learning Styles Relevant in Web-Based Instruction,” **Journal of Educational Computing Research**. vol: 29, no 1, 2003, ss.13–28.

Healey, Mick., and Alan Jenkins, , “Kolb’s Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education”, **Journal of Geography**, sayı:99, 2000, ss.185-195,  
<http://www.chelt.ac.uk/el/.philg/gdn/discuss/kolb1.htm>.  
**04html.2007.**

Hein, Teresa Larkin ve D., Dan, Budny. **Teaching to Student Learning Styles: Approaches that Work**, Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico, 2000.

İlhan, Akgün. “İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara, 2002.

İnceoğlu, Metin. **Tutum Algı İletişim**. Ankara: Verso Yayıncılık, 1993.

Jaju, Anupam ve Hyokjin Kwak, ve Geoege M. Zinkhan. “Learning Styles of Undergraduate Business Students: A Cross-Cultural Comparison Between the US, India and Korea”, **Marketing Education Review**, vol:12, no 2, 2002, ss.49-60.

Jones, Cheryl, Carla Reichard, ve Kouider Mokhtari. “Are Students’ Learning Styles Discipline Specific?”, **Community College Journal of Research and Practice** sayı 27, 2003, ss.363–375.

Jonnassen, H. David ve Barbara, L. Grobowski. “Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction” **USA: Lawrence Erlbaum Associates**, 1999.

Kabadayı, Abdülkadir. “İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:18, 2004, ss.1–16.

Kaf Hasırcı, Özlem. “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi**, 2005.

- Kaf Hasırcı, Özlem. “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”: Çukurova Üniversitesi Örneği, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. sayı:2, cilt:1, 2006, ss:15-25.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. “**Yeni İnsan ve İnsanlar**”. 10. Baskı, Sosyal Psikoloji Dizisi:1, İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım Yayıncılık, 1999.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- Kılıç, Ebru. Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ebru, Şirin Karadeniz. “Cinsiyet ve Öğrenme Stillerinin Gezinme Stratejisi, Başarıya Etkisi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:24, sayı:3, 2004, ss.129-146.
- Kılıç, İbrahim ve Ayhan Ural. **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2006.
- Kolb, A. David. **Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development**, New Jersey: Prentice Hall, Inc, Engle wood Cliffs, 1984.
- Lam, S. Simon. “Organizational Performance and Learning Styles in Hong Kong,” **The Journal of Social Psychology**, vol:3, no: 138, 1998, ss. 401–402.
- Lynch, T.G., Woelfl, N.N., D.J. ve Hanssen, C.S., “Learning Style Influences Student Examination Performance”, **The American Journal of Surgery**, Sayı:176, 1998, ss.62-66.

- Marriot, Pru. “A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students’ Learning Style Preferences At Two UK Universities”, **Accounting Education**, no 11, 2002, ss.43–62.
- Mathews, D.B. An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students. **Clearing House**, Sayı: 69, 1996, ss.249-255.
- McCarthy, Bernice. **The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques**. Barrington: Excel, Inc., 1987.
- Mutlu, Mehmet, “Öğrenme Sitillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:2, sayı2, 2005.
- Nafisah, Kamariah Md Kamaruddin ve Nurhaiza, Abd Wahab, “Learning Styles of Four Electrical Engineering Students Three Technical Schools in Malaysia”, **Australian Association for Research in Education**, 2005, ss:13.
- Özakpınar, Yılmaz. “Milli Eğitimin Gayesi ve Öğretmenlik Şahsiyeti”, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:1, sayı:1 1982, ss.5-9
- Özden, Yaşar. **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003, ss.20,21,22,24,26,27,28,36,37,46,49, Özel Eyüboğlu İlköğretim Okulları Rehberlik Birimi  
[http://www.eyuboglu.com.tr/pdf/rehberlik\\_postasi/rehberlik\\_postasi\\_camlica1\\_2006\\_2007\\_sayi5.pdf](http://www.eyuboglu.com.tr/pdf/rehberlik_postasi/rehberlik_postasi_camlica1_2006_2007_sayi5.pdf).  
 04,html.2007.
- Özen, Raşit ve Zeki Arsal. “The Learning Style Preferences of ELT Teacher Candidates,” 2nd English Language Teaching Conference, ELT Profession: Challenges and Prospects”, **Famagusta-KKTC, Yakın Doğu Üniversitesi**, 2-5 Mayıs 2006.

Özgüven, E. İbrahim. **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM, 1994.

Özkan, Şule ve Semra Sungur, ve Ceren Tekkaya. “The Effect of Tenth Graders’ Learning Style Preferences on Their Biology Achievement”, **Eğitim ve Bilim**, cilt:29, sayı 134, 2004, ss.75–79.

Özsoy, Nesrin, Emine Yağdıran ve Gülcan Öztürk. “Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, sayı:16, 2004, ss.50–63.

Peirce, William. **Understanding Students Difficulties in Reasoning: Part Two, The Perspective from Research in Learning Styles and Cognitive Styles**, 2000. <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/diffpt2.html#Learning12.html>.2006.

Peker, Murat. “Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Peker, Murat. “İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki”, **Eğitim Araştırmaları**, sayı 21, 2005, ss.200-210.

Peker, Murat ve Bünyamin Aydın. “Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:2, sayı 14, 2003, ss.167–172.

Peker, Murat ve İbrahim, Yalın. “Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenme Sitillerine Uygun Öğretim Yapma Düzeyleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri” 2005. [http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b\\_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t248d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t248d.pdf) 05.html.2007.

Peker, Murat ve Şeref Mirasyedioğlu ve İbrahim Yalın. “Öğrenme Stillerine Dayalı 4 MAT Öğretim Modeli”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:1, sayı 13, 2003, ss:1–14.

Pungente, Michael D., Kishor M. Wasan ve Moffet, Claire. “Using Learning Styles to Evaluate First Year Pharmacy Students’ Preferences Toward Different Activities Associated with the Problem-Based Learning Approach”, **American Journal of Pharmaceutical Education**, no:66, 2003, ss.119–124.

Riding, Richard ve Stephen Rayner. **Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Difference in Learning and Behaviour**. London: David Fulton Publishers, 1998.

Selçuk Ziya. **Eğitim Psikolojisi**. Gelişim-Öğrenme, Ankara: Pegem yayıncılık, 1997.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gazi Kitapevi, 2004.

Şimşek, Nurettin. “BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri”, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, cilt: 1, sayı:1, 2002, ss.33-47.

Şişko Metin ve Gıyasettin Demirhan. “İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:23, 2002, ss.205-210

Tavşancıl Ezel. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İLE Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayınları, Eylül; 2002.

Tekaz, Sema. “Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Eskişehir, 2004.

Terrel, Steven R. “The Effect of Learning Styles on Doctoral Course Completion in a Web-based Learning Environment,” **Internet and Higher Education**. no 5, 2002, ss.345–352.

Tolan, Barlas, Galip İsen, ve Veysel Batmaz, **Ben ve Toplum Sosyal Psikoloji**. Ankara: Teori Yayınları, 1985.

Tucker, Shelia Yvonne. “Teaching and Learning Styles of Community College Business Instructors and Their Students: Relationship to Student Performance and Instructor Evaluations”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Virginia Polytechnic Institute and State University**, Virginia, 1998.

Turgut, M. Fuat. İlgilerin Ölçülmesi, Yayınlanmamış Ders Notu, No 6, **Hacettepe Üniversitesi**, Ankara, 1977, ss. 12.

Turgut, M.F. ve Y. Baykul. **Ölçekleme Teknikleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1992.

Uzuntiryaki, Esen, İbrahim Bilgin ve Ömer Geban. “The Effect of Learning Styles on High School Students” Achievement and Attitudes in Chemistry”, **ERIC No: ED 475 483**. 2003.

\_\_\_\_\_ Esen, İbrahim Bilgin ve Ömer Geban. “The Relationship Between Gender Differences and Learning Styles Preferences of Pre-Service Teachers At Elementary Level”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:26, 2004 ss.182-187.

Ülgen, Gülten. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1997.

Ünal, Cavit. “Atatürk’ün 100. Doğum Yılına Armağan Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma”, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları**, cilt:1, sayı:301, 1981, ss.8-15.

Ünlü, Sezer ve Ayhan Hakan. **Psikoloji**. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2001.

**<http://www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1024/unite12.pdf>**.

**04.html.2007**

## **EKLER**

**Ek 1:** Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi

**Ek 2:** Kolb Öğrenme Stili Envanteri

**Ek 3:** Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği.

**Ek 4:** Araştırma İzni

**Ek 5:** Özgeçmiş.

**EK 1:**

### **ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**1. Okulunuz:** .....

**2. Sınıfınız:**    ☐ **1.** 6. Sınıf  
                           ☐ **2.** 7. Sınıf  
                           ☐ **3.** 8. Sınıf

**3. Cinsiyetiniz:**   ☐ **1.** Bayan                      ☐ **2.** Erkek

**4. Yaşını:** .....

**5. Annenizin eğitim durumu:**   ☐ **1.** Okuryazar değil  
                                                   ☐ **2.** İlkokul  
                                                   ☐ **3.** Ortaokul  
                                                   ☐ **4.** Lise  
                                                   ☐ **5.** Üniversite  
                                                   ☐ **6.** Yüksek Lisans  
                                                   ☐ **7.** Doktora

**6. Babanızın eğitim durumu:**   ☐ **1.** Okuryazar değil  
                                                   ☐ **2.** İlkokul  
                                                   ☐ **3.** Ortaokul  
                                                   ☐ **4.** Lise  
                                                   ☐ **5.** Üniversite  
                                                   ☐ **6.** Yüksek Lisans  
                                                   ☐ **7.** Doktora

**7. Genel not ortalamanız:** .....

**8. Ailenizin gelir düzeyi:**   ☐ **1.** 250 ile 500 YTL arası  
                                                   ☐ **2.** 501 ile 750 YTL arası  
                                                   ☐ **3.** 751 ile 1000 YTL arası  
                                                   ☐ **4.** 1001 ile 1250 YTL arası  
                                                   ☐ **5.** 1251 ile 1500 YTL arası  
                                                   ☐ **6.** 1501 ile 1750 YTL arası  
                                                   ☐ **7.** 1751 ile 2000 YTL arası  
                                                   ☐ **8.** 2001 ve üstü YTL arası

**EK 2:****KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ**

İlknur PALAS

A.İ.B.Ü.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sevgili Öğrenci;

Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durum size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlelerin başında bırakılan boşluğa yazınız. Bu envanter, sizin beden eğitimi ve spor dersine çalışırken veya öğrenirken hangi öğrenme stiline sahip olduğunuzu tespit ederek, bu öğrenme stilinizin akademik başarıınıza ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarınıza etkisini belirlemek amacı ile sunulmuştur.

Teşekkür ederim.

**Örnek:**Öğrenirken 4 mutluyum.1 hızlıyım.3 mantıklıyım.2 dikkatliyim.**Hatırlamanız için:**

4 Size en uygun olan,

2 Size üçüncü uygun olan

3 Size ikinci uygun olan

1 Size en az uygun olan

## 1. Öğrenirken

- duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
- izlemekten hoşlanırım.
- fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.
- bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

## 2. En iyi

- duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde
- dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde
- mantıksal düşünmeyi temel aldığım da
- bir şeyler elde etmek için çok çalıştığım da öğrenirim.

## 3. Öğrenirken

- güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.
- sessiz ve çekingen olurum.
- sonuçları bulmaya yönelirim.
- yapılanlardan sorumlu olurum.

## 4.

- Duygularımla
- İzleyerek
- Düşünerek
- Yaparak öğrenirim.

## 5. Öğrenirken

- yeni deneyimlere açık olurum.
- konunun her yönüne bakarım.
- analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
- denemekten hoşlanırım.

## 6. Öğrenirken

- sezgisel
- gözleyen
- mantıklı
- hareketli biriyim.

## 7. En iyi

- kişisel ilişkilerden
- gözlemlerden
- akılcı kuramlardan
- uygulama ve denemelerden öğrenirim

## 8. Öğrenirken

- kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
- işleri yapmak için acele etmem.
- kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
- çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.

## 9. En iyi

- duygularıma dayandığım zaman
- gözlemlerime dayandığım zaman
- fikirlerime dayandığım için
- öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.

## 10. Öğrenirken

- kabul eden
- çekingen
- akılcı
- sorumlu biriyim.

## 11. Öğrenirken

- katılırim.
- gözlemekten hoşlanırım.
- değerlendiririm.
- aktif olmaktan hoşlanırım.

## 12. En iyi

- alıcı ve açık fikirli olduğum zaman
- dikkatli olduğum zaman
- fikirleri analiz ettiğim zaman
- pratik olduğum zaman öğrenirim.

---

SY:

YG:

SK:

AD:

SK – SY :

AD – YG :

**EK 3:****BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TUTUM ÖLÇEĞİ**

**AÇIKLAMA:** Aşağıda sizlerin beden eğitimi ve spora ilişkin görüşlerinizi ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu aşağıdaki ölçütlere göre cümlenin karşısındaki kutucuğu karalayarak belirtiniz. Anketi lütfen 20 dakika içerisinde tamamlayınız ve üzerine isim yazmayınız. Anket soruları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

- (5) Tamamen katılıyorum  
 (4) Katılıyorum  
 (3) Kararsızım  
 (2) Katılmıyorum  
 (1) Tamamen katılmıyorum

| <b>TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ</b>                                                      | <b>Tamamen Katılıyorum</b> | <b>Katılıyorum</b> | <b>Kararsızım</b> | <b>Katılmıyorum</b> | <b>Tamamen Katılmıyorum</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1. Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılırım.                  |                            |                    |                   |                     |                             |
| 2. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde çok sıkılırım.                            |                            |                    |                   |                     |                             |
| 3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.               |                            |                    |                   |                     |                             |
| 4. Beden eğitimi ve spor dersinde başarılı olmak için çaba sarf etmem.             |                            |                    |                   |                     |                             |
| 5. Beden eğitimi ve spor dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılırım. |                            |                    |                   |                     |                             |
| 6. Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak zevklidir                               |                            |                    |                   |                     |                             |

| <b>TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ</b>                                                                                        | <b>Tamamen Katılıyorum</b> | <b>Katılıyorum</b> | <b>Kararsızım</b> | <b>Katılmıyorum</b> | <b>Tamamen Katılmıyorum</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| 7. Beden eğitimi ve spordan çok zevk aldığım için dersi özlemle beklerim.                                            |                            |                    |                   |                     |                             |
| 8. Beden eğitimi ve spor dersinde ön plana çıkmaktan sakınırım.                                                      |                            |                    |                   |                     |                             |
| 9. Beden eğitimi dersinde işbirliği duygularım gelişir.                                                              |                            |                    |                   |                     |                             |
| 10. Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.                                                    |                            |                    |                   |                     |                             |
| 11. Gelecekteki öğrencilik yaşantımda beden eğitimi ve spor dersi almak istemem.                                     |                            |                    |                   |                     |                             |
| 12. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım.                   |                            |                    |                   |                     |                             |
| 13. Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir.                                     |                            |                    |                   |                     |                             |
| 14. Beden eğitimi ve spor uğraşının gelecek yaşamımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.                           |                            |                    |                   |                     |                             |
| 15. Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor olmalıdır.                                            |                            |                    |                   |                     |                             |
| 16. Beden eğitimi ve spor etkinliklerini katılmak beni dinlendirir.                                                  |                            |                    |                   |                     |                             |
| 17. Beden eğitimi ve sporla ilgili etkinliklerin dürüstlük ve demokratik yaşam davranışları kazandırdığına inanırım. |                            |                    |                   |                     |                             |
| 18. Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanırım.                               |                            |                    |                   |                     |                             |
| 19. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri ile uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.                                 |                            |                    |                   |                     |                             |
| 20. Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.                                                     |                            |                    |                   |                     |                             |
| 21. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zamanımı ayırırım.                                               |                            |                    |                   |                     |                             |
| 22. Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.                                                          |                            |                    |                   |                     |                             |
| 23. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri her zaman ilgimi çeker.                                                       |                            |                    |                   |                     |                             |
| 24. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmayı başkalarıma önermem.                                              |                            |                    |                   |                     |                             |

EK 4:

## ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-319/1082  
Konu : Araştırma İzni

29/03/2006

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

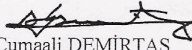
İlgi : 23.02.2006 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400-69 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dahı yüksek lisans öğrencisi İlkur PALAS'ın "İlköğretim II. Kademedede Beden Eğitimi ve Spor Dersini Alan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Tercihlerinin Akademik Başarılarına ve Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Bolu İli Merkez ilköğretim okullarının 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (7 sayfa - 43 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Cumaali DEMİRTAŞ  
Bakan a.  
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :  
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-7 Sayfa)

**EK 5:****ÖZGEÇMİŞ**

**Adı Soyadı** : İlknur PALAS  
**Sürekli Adresi** : İzzet Baysal Mahallesi, Güzel Abant Sitesi, C/Blok,  
D/10, BOLU.  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Kıbrısık, 01.01.1979  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**İlkokul** : Gerede Sevriller İlköğretim Okulu, 1992  
**Ortaokul** : Gerede Lisesi  
**Lise** : Gerede Sağlık Meslek Lisesi  
**Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi,  
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 2005.  
**Anabilim Dalı** : Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı  
**E-Mail** : [ilknurpalas@mynet.com](mailto:ilknurpalas@mynet.com)

**Yayımlar** :

\* Mirzeoğlu, D., Palas İ., “Pekiştireç ve Dönüt İle İşlenen Serbest Cimnastik ve Halk Oyunları Ünitelerinin Bilişsel ve Devinişsel Alanlardaki Eriş Düzeylerine Etkisi” **Spormetre**, cilt:5, sayı:1, Mart 2007, ss.5-10.

**Çalışma Hayatı** :

\* Sağlık Bakanlığı bünyesinde 01.02.2001 -19.11.2001 tarihleri arasında Düzce Devlet Hastanesinde, 03.12.2001- 05.09.2005 tarihleri arasında Bolu Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Hastanesi’nde hemşire olarak çalışmıştır.

\* 2005 yılında AİBÜ Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına atanmıştır. 07.09.2005 -08.09.2006 tarihleri arasında Kdz. Ereğli İhsan Yılmaz İlköğretim Okulunda beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmıştır.

\* 22.08.2006 tarihinde Bolu’da evlenmiştir.

\* 12.09.2006 tarihinden itibaren Bolu Abant İlköğretim Okulunda Beden Eğitimi Öğretmeni Olarak Görev yapmaktadır.