

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ

Sevda BAYDAR

İzmir
2012

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ

Sevda BAYDAR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

İzmir
2012

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğrenme Stillerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

16/08/2012



Sevda BAYDAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından EĞİTİM BİLİMLERİ Anabilim Dalı EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ



Üye : Yrd. Doç Dr. Ayten ERDURAN



Üye : Yrd. Doç Dr. Ahmet Murat ELLEZ



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04/09/2012



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	442376
Yazar Adı / Soyadı	Sevda BAYDAR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 21122809500
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	arsıyan@mynet.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Öğrenme Stillerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi
Tezin Tercümesi	Critical Thinking Dispositions of High School Students According to Their Learning Styles *
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	130
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Dizin Terimleri	Öğrenme=Learning Düşünme=Thinking
Önerilen Dizin Terimleri	öğrenme stilleri=learning styles eleştirel düşünme eğilimi=critical thinking dispositions
Yayımlama İzni	☒ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

06.09.2012

İmza: 

Yazdır

TEŞEKKÜR

Bu çalışma ile iki boyutlu bir konuya katkı sağlamak amaçlanmıştır. Birinci boyutta öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme stili ve öğrenme stili modelleri ele alınırken; ikinci boyutta ise düşünme, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme becerisi incelenmiştir. Bu bağlamda hangi öğrenme stilini tercih eden lise öğrencilerinin hangi düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu merak edilmiş ve araştırmaya değer görülmüştür. Ayrıca, öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin onların okul türü ve cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Bu çalışma birçok değerli kişinin katkısı ve emeği ile gerçekleşmiştir. Bu kişilerden, öncelikle araştırma boyunca birikimleriyle bana yol gösteren tez danışmanıma, geliştirdikleri ölçekleri kullanma konusunda beni yönlendiren akademisyenlere, özellikle İngilizce metinlerin çevirilerinde yaptığı uyarı ve önerilerle gönüllü yardımlarını benden esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma, değerli vakitleri ve katkıları için en içten duygularıyla teşekkür ediyorum. Ayrıca, araştırmanın yürütüldüğü tüm okullardaki yönetici, öğretmen, öğrencilere ve ismini sayamadığım emeği geçen herkese çok teşekkür ederim.

Son olarak, tezime başladığım ilk günden bu yana bana sabırlarıyla güç veren, benden emeklerini ve sevgilerini esirgemeyen, en zor anlarımda beni motive ederek her zaman yanımda olduklarını hissettiren canım AİLEME araştırma sürecindeki manevi desteği için sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Sevda BAYDAR

İzmir, 2012

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Öğrenme	3
1.1.2. Öğrenme Kuramları.....	4
1.1.2.1. Davranışçı Çağrışım Kuramları.....	5
1.1.2.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	6
1.1.2.3. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı	7
1.1.2.4. Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	8
1.1.3. Öğrenme Stili	10
1.1.4. Öğrenme Stili Modelleri	13
1.1.4.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili	15
1.1.4.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı.....	17
1.1.4.3. Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Modeli.....	20
1.1.4.4. McCarthy Öğrenme Stili Modeli.....	23
1.1.4.5. Gregorc'un Düşünme Stilleri Modeli.....	24
1.1.4.6. Schmeck Öğrenme Stili Modeli	26
1.1.4.7. Grasha ve Reichman'ın Öğrenme Stilleri Modeli	27
1.1.4.8. Pask Öğrenme Stili.....	28
1.1.4.9. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli.....	29
1.1.4.10. Curry Öğrenme Stili Modeli	31
1.1.4.11. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli.....	33

1.1.4.12. Duyusal Modeller	35
1.1.5. Düşünme.....	41
1.1.6 Eleştirel Düşünme.....	43
1.1.6.1 Eleştirel Düşünme Eğilimi	48
1.1.6.2. Eleştirel Düşünme Becerisi	53
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	56
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	58
1.4. Tanımlar.....	59
1.5. Sayıtlar	59
1.6. Sınırlılıklar	59
1.7. Kısaltmalar.....	59

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	60
2.2. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
2.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	66
2.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	73

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	76
3.2. Araştırmanın Evreni.....	76
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	76
3.4. İşlem Yolu	76
3.5. Veri Toplama Araçları	78
3.5.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI).....	78
3.5.2. BİG-16 Öğrenme Biçemleri Envanteri.....	79
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri.....	80

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı	81
4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Göre Dağılımı.....	81
4.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	82
4.4. Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Cinsiyet	84
4.5. Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okul Türü.....	85

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	89
5.2. Tartışma.....	90
5.3. Öneriler.....	92

KAYNAKÇA.....94

EKLER.....111

Ek-1 İlgili Makamdan Alınan İzin.....	111
Ek-2 İlgili Makamdan Alınan İzin	112
Ek-3 Elektronik Görüşme-1.....	113
Ek-4 Elektronik Görüşme-2.....	114
Ek-5 BİG-16 Öğrenme Biçemleri Envanteri	115
Ek-6 California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)	118

TABLO LİSTESİ

Tablo no	Sayfa
Tablo 1.1. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli.....	30
Tablo 1.2. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli.....	31
Tablo 1.3. Bedensel Tip Öğrenenler.....	36
Tablo 1.4. İşitsel Tip Öğrenenler.....	38
Tablo 1.5. Görsel Tip Öğrenenler.....	39
Tablo 1.6. Paul'un Eleştirel Düşünmeye Yönelik İşlevsel Tanımı.....	48
Tablo 1.7. Duyuşsal Stratejiler.....	54
Tablo 1.8. Bilişsel Stratejiler.....	55
Tablo 1.9. Facione'nin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Becerileri.....	56
Tablo 3.1. Okul İsimleri ve Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrenci Sayısı.....	77
Tablo 4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	81
Tablo 4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	82
Tablo 4.3.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	82
Tablo 4.3.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4.4. Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Cinsiyetlerine Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t- Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.5.1. Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Okul Türüne Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	85
Tablo 4.5.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğiliminin Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.5.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğiliminin Okul Türü Değişkenine İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	88

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil no	Sayfa
Şekil 1.1. Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Programı İlişkisi.....	4
Şekil 1.2. Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıklar.....	10
Şekil 1.3. Öğrenme Stilinin Kuramsal Boyutları.....	14
Şekil 1.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	16
Şekil 1.5. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	17
Şekil 1.6. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	25
Şekil 1.7. Curry Öğrenme Stili Modeli.....	32
Şekil 1.8. Düşünmenin Boyutları.....	42

ÖZET

Öğrenme Stillerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimini incelemektir. İstatistiksel yöntemler kullanarak eleştirel düşünme eğiliminin öğrencilerin okul türü ve cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir Bornova ilçesindeki orta öğretim kurumlarına devam eden 700 onuncu sınıf lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Buna göre, her bir lise türü ayrı bir tabaka olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için 2002 yılında Nurettin ŞİMŞEK tarafından geliştirilen “BİG-16 Öğrenme Biçimleri Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimini belirlemek için ise 2003 yılında Doğan KÖKDEMİR tarafından Türkçeye çevrilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Öğrencilerin genel olarak görsel öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir.
2. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile onların öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4. Bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin onların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. İşitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin onların cinsiyetine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.
5. Bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin onların okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. İşitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin onların okul türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: öğrenme, öğrenme stilleri, düşünme, eleştirel düşünme eğilimi

ABSTRACT

Critical Thinking Dispositions of High School Students According to Their Learning Styles.

The purpose of this research is to determine the learning styles of high school students and to investigate their critical thinking dispositions according to their learning styles. It is investigated whether critical thinking dispositions are differing significantly according to students' type of schools and genders or not, by using statical ways.

In this study the descriptive method was used. The sample of this research consists of 700 10th grade high school students who were attending the high schools in Bornova in İzmir. The students who were selected by using stratfied sampling method. Thus, each type of high schools is supposed different stratfied.

In order to determine the Learning Styles of the students "BIG 16 Learning Styles Inventory", which is developed by Nurettin ŞİMŞEK in 2002 was applied. In order to determine Critical Thinking Dispositions of the students "(CCTDI) California Critical Thinking Disposition Inventory" which was translated by Doğan KÖKDEMİR in 2003 was applied.

The data was analyzed with means of SPSS 15.0 Windows package software. In data analysis, frequency and percentage, arithmetic means, standard deviation, chi-square, independent sample t-test, oneway analysis of variance (ANOVA) and crosstabs were applied.

The findings of this research can be summarized as follows:

1. It is found that students generally prefer visual learning style.
2. It is found that critical thinking dispositions of students are generally mid-level.
3. It is found that there is not a meaningful relationship between students' critical thinking dispositions and their learning styles.

4. It is found that there is a difference between kinesthetic learners' critical thinking dispositions according to their genders. It is found that the critical thinking dispositions of aural, visual and multi-modal learners' don't differ according to their gender.
5. It is found that there is a difference between kinesthetic learners' critical thinking dispositions according to their type of schools. It is found that the critical thinking dispositions of aural, visual and multi-modal learners' don't differ according to their type of schools.

Key words: learning, learning styles, thinking, critical thinking dispositions

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltı, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi, her geçen gün hem nitelik hem de nicelik bakımından büyük bir hızla artmaktadır. Gerçekleşen bu hızlı değişim karşısında toplumu oluşturan bireylerin de eğitimden beklentileri değişmektedir. Bu durum günümüz eğitim anlayışında yeni arayışları gündeme getirmiştir. Artık geleneksel anlayışta olduğu gibi bilgiyi öğrenen değil, öğrenmeyi öğrenen öğrenciler yetiştirmek daha önemli görülmektedir. Buna bağlı olarak “bilgili insan” kavramı da değişmektedir. Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri beyinde depolayan kişi olarak görülmekteydi. Ancak bugün ise; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden de yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişiler bilgili olarak kabul edilmektedir (Özdemir, 1996; Köken, 2004’deki alıntı; Vural, 2004).

Anlamlı ve kalıcı öğrenme için bireyin öğrenmesi üzerinde kendisinin sorumluluk sahibi olduğu bir eğitim-öğretim ortamının varlığı, bireylerin sürece aktif bir şekilde katılımı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak bireyin öğrenme sürecinde etkin olması ve öğrenmeyi öğrenebilmesi için önce kendini tanıması ve bireysel özelliklerinin farkında olması gerekmektedir. Söz konusu özelliklerden biri de bireyin bilgiyi alma ve içselleştirme süreci olarak tanımlanan ve her birey için farklı olan öğrenme stilidir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2008).

Öğrenme bireysel olarak gerçekleşmekte ve her birey kendi yaşantısı yoluyla öğrenmektedir (Erden, 1998). Dolayısıyla her öğrencinin verilen bilgi ya da beceriyi aynı hızda ve aynı oranda elde etmesi beklenmemelidir. Her bir öğrencinin, alışkanlıkları, gereksinimleri, ilgileri, yetenekleri, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, hayata bakış açısı, bilgiyi işleme tarzı, düşünme ve davranış biçimleri kendine özgü niteliklerini ifade etmektedir. Doğal olarak bu nitelikler her bireyde farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirdiği gibi öğrenme çıktıları da etkilemektedir (Vural, 2004). Demirel (2002) de öğrenmeye etki eden fiziksel yapıların her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına neden olduğunu belirterek çevresel etmenlerin de öğrenmede rol oynadığına işaret etmiştir. Bu nedenle okullardaki fiziksel ortamların ve insan ilişkilerinin düşünmeyi destekleyici ve geliştirici olmasına dikkat edilmelidir (Doğanay, 2008).

Öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen bireysel farklılık değişkenlerinden biri olan öğrenme stili gibi; üst düzey düşünme yetilerinden bir diğeri olan eleştirel düşünme de bireylerin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediği ile yakından ilişkilidir. Bilgi alış verişinin çok hızlı geliştiği günümüzde bireyler, bilgiler arasından hangisinin doğru olduğunu anlamakta ve gerekli bilgiyi seçmekte zorlanmaktadır. Özellikle eleştirel düşünme; bilgiyi ararken, kullanırken, değerlendirirken ve üretirken gerekli bilgiyi gereksizlerden ayırmada üst düzey düşünme gücü gerektiren bir yaşam boyu öğrenme becerisi olması yönüyle büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, eğitim-öğretim programlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmasına özellikle dikkat edilmelidir.

Eğitim öğretim sürecinin kalitesini artırmak ve geçerli eğitim-öğretim programları hazırlamak için düşünme ve öğrenmenin nasıl oluştuğunu anlamak gereklidir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin nasıl öğrenmesi gerektiği boyutunda öğrenme stilleri önemli görülürken; nasıl düşünmesi gerektiği boyutunda da eleştirel düşünme kavramı bireylere yol gösterici olmaktadır (Güven ve Kürüm, 2006).

Bu bölümden sonra öğrenme ile ilgili kavramlara yer verilecektir.

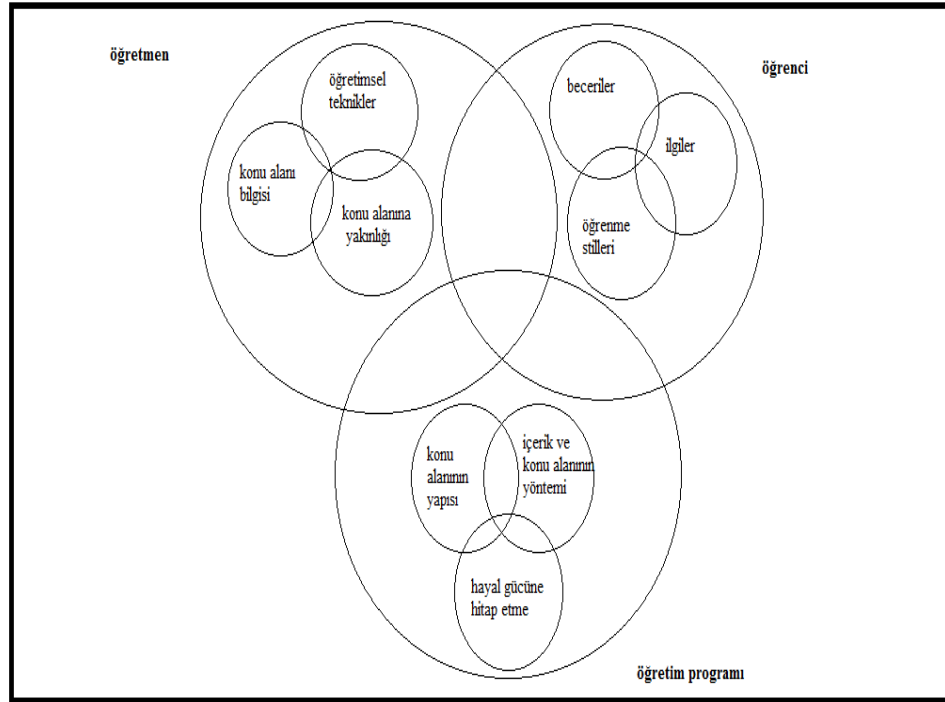
1.1.1.Öğrenme

Beydoğan (2001)'in tanımına göre öğrenme, hedeflere göre seçilmiş kontrollü bir eğitim çevresi içinde bir rehberin yardımıyla bireyde kalıcı izli değişimlerin oluşturulmasıdır. Diğer bir tanıma göre ise öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir seviyedeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişiklikleridir (Senemoğlu, 2005). Bacanlı (2002) ise öğrenmeyi, tekrar veya yaşantı yoluyla bireyin davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler olarak tanımlamaktadır. Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyi ve çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimlerdir şeklinde de tanımlanmaktadır (Tan ve Erdoğan, 2001; Özdemir, 2004'deki alıntı).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak öğrenmenin gerçekleşmiş sayılabilmesi için bireyin davranışlarında birtakım değişikliklerinin sağlanması gerektiği söylenebilir. Ancak Dönmezer (2007)'in ifade ettiği gibi öğrenme sonucu oluşan davranış değişikliği yalnız gözle görülen davranışları değil, tasarım ve imgeleme gibi zihinsel süreçleri de kapsamaktadır. Kısacası öğrenme sonucu zihinsel yapılar da değişmektedir.

Eğitim ve öğretimin amacı öğrenmeyi (Erden, 1998), bir başka deyişle, öğrencilerde davranış değişikliğini sağlamaktır. Öğrenme eğitimin ön koşuludur ancak eğitim öğrenmenin ön koşulu değildir (Kızılloluk, 2002). Eğitim olgusu öğretmen, öğrenci ve öğretim programı olmak üzere birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olan üç temel öğeden oluşmaktadır (Sözer, 1991; Altunoğlu ve Atav, 2005'deki alıntı; Stenberg ve Zhang, 2001; Üstüner, 2004). Bu öğeleri şu şekilde göstermek mümkündür.

Şekil 1.1. Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Programı İlişkisi



Kaynak : Stenberg ve Zhang, 2001: 24

Şekil 1.1.'de görüldüğü gibi eğitim sistemindeki her bir ana unsur birbiriyle iç içe geçmiş alt unsurlardan meydana gelmektedir. Buna göre sistemin öğretmen boyutunu, öğretmenin konu alanına yakınlığı, kullandığı öğretimsel teknikler ve konu alanı hakkındaki bilgi düzeyi oluştururken, program boyutu ise konu alanının yapısı, içerik ve konu alanının yöntemi ve hayal gücüne hitap etme öğelerinden meydana gelmektedir. Sistemin öğrenci boyutu ise öğrencinin ilgi, yetenek ve öğrenme stilleri ile ilişkilidir.

Bu bölümden sonra öğrenme kuramları ile ilgili kavramlara yer verilecektir.

1.1.2. Öğrenme Kuramları

Eğitim sürecinin ilk basamağı olan öğrenmenin ne olduğu kadar, nasıl olduğu da yıllardır araştırılan bir konudur. Öğrenmenin hangi şartlar altında gerçekleştiğini ise öğrenme kuramları açıklamaktadır.

Öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme türünü en iyi açıklamaktadır. Dolayısıyla, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir (Senemoğlu, 2005). Deryakulu (2000) da her öğrenme kuramının, temelinde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara sahip olduğunu belirtmektedir.

Senemoğlu (2005) öğrenme kuramlarını; davranışçı çağrışım kuramları, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları, nörofizyolojik öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramları olmak üzere dört ana başlık altında incelemiştir.

1.1.2.1. Davranışçı Çağrışım Kuramları

Davranışçılar öğrenmeyi uyarıcılarla davranışlar arasında bir bağ kurma süreci olarak açıklamaktadır. Buna göre uyarıcı ile davranış arasında oluşan bağ güçlendiğinde ve bir alışkanlık halini aldığı anda öğrenme oluşmaktadır. Aksi takdirde öğrenme gerçekleşmemiş sayılmaktadır (Dönmezer, 2007).

Davranışçılığın kurucusu ve ilk savunucusu J. B. Watson'dur (Ersanlı, 2002). Senemoğlu (1995)'nin aktardığına göre Watson, psikologların davranışlar ve davranışın yaşantı yoluyla nasıl değiştirileceği ile ilgilenmeleri gerektiğini; bilincin çalışmasını ise filozoflara bırakmanın daha doğru olacağını savunmaktadır.

Demirel (2002)'e göre bu psikoloji ekolü, şartlanmaya ilişkin deney ve bulguların büyük oranda etkisinde kalmıştır. Çünkü geleneksel davranışçılar bir yandan Aristo'nun, Descartes'in, Lock'un ve Rousseau'nun öğrenmenin doğası ile ilgili felsefi görüşlerini temele alırken; diğer yandan şartlanma davranışı ve istenen tepkiyi yaratmak için çevreyi değiştirmeyi vurgulamaktadırlar. Bu nedenle davranış kuramcılarına uyarıcı-tepki kuramcıları da denilmektedir.

Ersanlı (2002)'nin ifadesine göre davranış kuramcıları öğrenmeyi yeni bir davranışın ediminden başka bir şey değildir şeklinde tanımlamaktadırlar ve bu

yaklaşım objektif olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur anlayışına dayanmaktadır.

Klasik koşullanma diğer adıyla uyarın-tepki bağımlı ilk deneme fikrini ortaya atan psikolog Thorndike olmuşsa da klasik koşullama I. Pavlov'un hayvanlar üzerinde yaptığı deneylerden sonra öğrenme literatürüne girmiştir (Demirel, 2002). Senemoğlu (2005)'nın Curzon (1991)'den aktardığına göre klasik koşullama ilkelerinin sınıf ortamında kullanılması alanının sınırlı olmasına rağmen, duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır.

Davranışçı yaklaşımın sayıtlılarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Ülgen, 1997):

- Birey davranışlarını tecrübe yoluyla kazanır.
- Çevredeki uyarınlar değiştiğinde bireyin davranışları da değişir.
- İlk deneyimler sonraki deneyimleri etkiler.
- Bireyin tüm davranışları öğrenilmiştir, yine öğrenme ile değiştirilir.
- Koşullu öğrenme yöntemleri benimsenmiş olsa da sosyal öğrenme kuramından da yararlanır.
- Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar dikkate alınır, bireyin zihinsel etkinlikleri pek önemli değildir.

1.1.2.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramları

Kimi psikologlar, insan davranışlarının, iç süreçler ile çevresel etkenlerin etkileşimi sonucu meydana geldiğini savunmaktadırlar. Böyle bir yaklaşım sosyal öğrenme kuramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Dönmezer, 2007).

Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, öğrenmede düşüncenin önemini vurgulamakta, ancak taklit ve gözleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğuna da işaret etmektedir (Gürkan, 2008). Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, bireyin, diğer bireylerin davranışlarını olduğu gibi taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak anlamlandırmasıyla elde edilen bilgidir (Senemoğlu, 2005).

Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramın birleştirilerek ortaya konulan karma bir kuramdır. Buna göre uyarıcı ile tepki arasında kişinin bilişsel süreçleri olarak adlandırılan aracı bir mekanizma vardır (İ. Korkmaz, 2002).

1.1.2.3. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Beyin temelli öğrenme kuramı olarak da bilinen bu yaklaşıma göre öğrenmenin temelinde beyin ve sinir sistemi yer almakta ve öğrenme insan beyninin yapısına göre meydana gelmektedir (Teyfur, 2008). Demirel (2002)'e göre, geleneksel öğretim yöntemleri beynin doğal öğrenme sürecini göz ardı etmektedir. Dolayısıyla öğrenciyi bilgiyi ezberlemeye yöneltmektedir. Ancak beyin temelli öğrenme stratejilerini kullanan bireyler tam öğrenme düzeyinde anlamlı öğrenerek kendi bilgilerini yapılandırmaktadırlar.

Nörofizyolojik kuramın öğretim ilkelerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Özden, 2003):

- Beyin paralel işlemcidir. Birçok işlevi eşzamanlı olarak yerine getirebilmektedir.
- Öğrenme stres, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içeren fizyolojik bir olaydır.
- Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır ve bu yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle, etkili bir öğrenme için anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalıdır.
- Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılamaktadır. İnsan beyninin her iki yarıküresi etkileşim halindedir.
- Öğrenme, hem doğrudan odaklanan hem de yan uyarıcılardan algılanan uyarıcıları içermektedir. Öyleyse öğrenme ortamında; sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşulların yanı sıra grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.
- Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşmaktadır. Bundan dolayı, etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcıların öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

- Olgular ve beceriler, uzaysal hafızada depolandığından daha iyi öğrenilir.
- Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar ve tehditle ketlenir.
- Hiçbir beyin diğerine benzemez. Diğer bir deyişle her bir beyin kendine özgüdür.

1.1.2.4. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Pekiştirmenin açık bir biçimde kullanılmadığı zihinsel (bilişsel) öğrenme yaklaşımının temeli, bilgi depolama ve bu bilgiyi işlemeye dayanmaktadır (Arı, 2005). Bu görüşe göre öğrenme, çevremizdeki olay ve durumları anlamlandırma girişimlerimiz sonucunda oluşmaktadır (Demirel, 2002).

Bilişsel yaklaşım bir anlamda Gestalt psikolojisinin devamı niteliğinde olup, (Erden, 1998), davranışsal yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Öncülüğünü Wertheimer, Köhler ve Koffka'nın yaptıkları bir grup Alman psikolog, davranışçıların en küçük birimler üzerinde çalışarak bütünü anlamını kaybetmesine neden olduklarını ve yanlış sonuçlar elde ettiklerini savunmaktadırlar (Bilge, 2002). Bu psikoloji ekolü, insanların uyarıcıları ayrı ayrı değil, anlamlı bir bütün olarak gördüğünü ve bütünü, onu meydana getiren parçaların toplamından daha fazla anlam ifade ettiğini iddia etmektedirler (Erden, 1998).

Ülgen (1997) bilişsel yaklaşımın temel ilkelerini şu şekilde açıklamıştır:

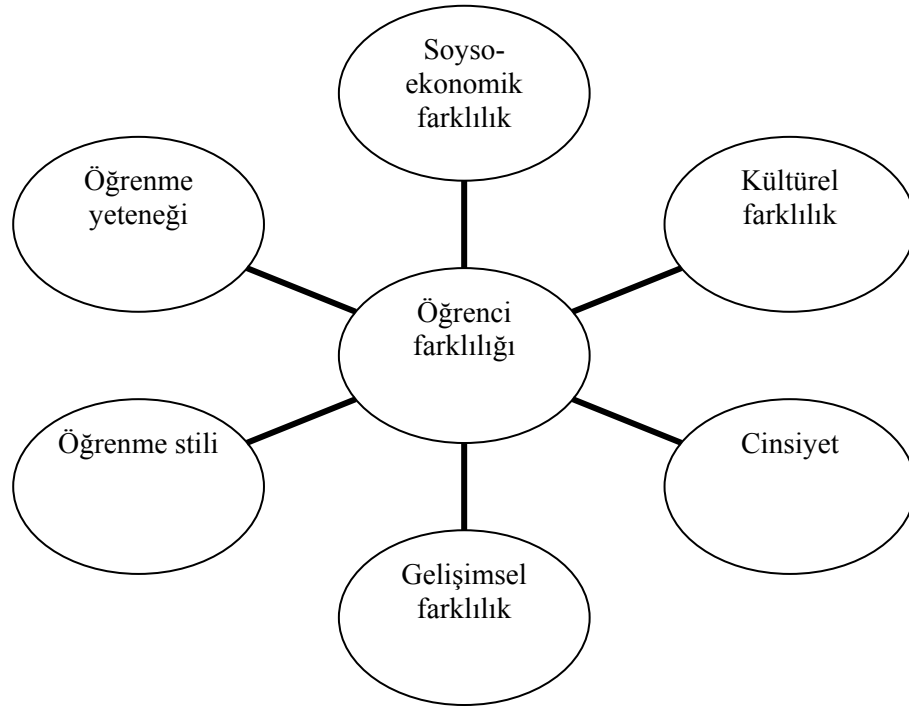
1. Anlama, bireyin çevresiyle etkileşimi sürecinde olasıdır.
2. Öğrenilenlerin yakına ve uzağa transfer edebilme becerisi geliştirilir.
3. Bilgi, diğer adıyla öğrenme malzemesi gerçek dünyadan seçilir.
4. Öğrenme konusu olan bilgi anlamlı bir biçimde yapılandırılır ve sıralanır.
5. Bilişsel öğrenme bireyin bilişsel süreçlerini kullanarak, algılarını bellekte yeniden yapılandırmasına işaret eder. Be nedenle öğrenciye sunulan bilgiler, öğrencinin bildikleriyle öğrenecekleri arasında köprü görevi görmelidir.
6. Öğrenme ürünleri açısından, bireyin uyarıcıyı algıladıktan sonra uyarıcıya gösterdiği tepki değil, bunun zihinde ne gibi değişikliklere yol açtığı önemlidir.

Selçuk (2007) ise davranışçı ve bilişsel yaklaşım arasındaki farklılıkları şöyle özetlemektedir:

1. Davranışçılar açısından uyaran ve organizmanın verdiği tepki önemlidir. Uyaranla tepki arasında zihinde olup biten süreçler gözlenemediğinden davranışçılar bununla ilgilenmemektedir. Bilişselciler ise içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklere işaret etmektedir. Bilişsel yaklaşım uyarıcı ve tepki arasında olup biten içsel süreçleri vurgulamaktadır.
2. Davranışçılar öğrenmeyi davranış değişmesi olarak tanımlarken; bilişselciler ise öğrenmeyi bireyin içsel kapasitesindeki değişim olarak tanımlamaktadır. Bunun bir sonucu olarak, davranışçılar davranışın öğrenildiğini belirtirken; bilişselciler ise bilginin öğrenildiğini ve bilgide oluşan değişimin davranışa yansıdığını savunmaktadırlar.
3. Davranışçılara göre dıştan verilen pekiştireçler önemlidir. Bilişselciler için dışsal pekiştireçlerin yanı sıra başarılı olma gibi içsel pekiştireçler de önemli görülmektedir.
4. Davranışçılar daha çok hayvanlar üzerinde ve basit davranışlar hakkında araştırmalar yapmışlardır. Bilişselciler ise problem çözme ve kavram öğretimi gibi karmaşık zihinsel davranışlarla ilgilenmişlerdir.
5. Davranışçılar öğrenmeyi açıklayan tüm değişkenlerin çevrede olduğunu belirtmektedir. Bilişselciler ise öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunu belirtmektedirler.

Davranışçı öğrenme kuramları, öğrenmedeki bireysel farklılıkları yeteri kadar açıklayamamaktadır. Çünkü öğrenme kişiye özgü bir olaydır ve öğrenme açısından insanlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Dönmezer, 2007). Öğrenciler arasındaki farklılıkları aşağıdaki gibi şematize etmek mümkündür.

Şekil 1.2. Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıklar



Kaynak: Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995; Gözütok, 2004: s.228'deki alıntı.

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi bireysel farklılıklar, bireyin kişisel özelliklerinin yanı sıra çevresel etmenleri de kapsamaktadır. Bir öğretmen açısından, tüm bu farklılıkları dikkate alarak her bir öğrenciye uygun öğretim yapmak oldukça güç görülmektedir (Gözütok, 2004). Yine de öğretmenler, öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlerken, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve zeka alanlarına sahip olduklarını göz önüne almalıdırlar (Taşdemir, 2007).

Buraya kadar öğrenmenin ne olduğu ve nasıl oluştuğuna yönelik kuramlara yer verilmiştir. Bu bölümden sonra öğrenme stili kavramı üzerinde durulacaktır.

1.1.3. Öğrenme Stili

Stil kavramı bazen bilişsel stil, bazen öğrenme stili, kimi zaman da düşünme stili şeklinde kullanılmaktadır. Bilişsel stil bir kimsenin bilgiyi nasıl kavradığını tanımlamak için kullanılabilirken; öğrenme stilleri bir kimsenin belirli bir bilgiyi nasıl öğrenmeyi tercih ettiğini örneklemek için kullanılmaktadır. Düşünme stilleri

ise bir kişinin, öğreniyorken veya zaten bildiği bir bilgiyi nasıl düşünmeyi tercih ettiğini açıklamak için kullanılabilmektedir (Zhang, 2003). Bilişsel stil kavramının zaman zaman öğrenme stili yerine kullanıldığı da görülmektedir.

Altun (2005)'un aktardığına göre stil kavramı, öğrenme kuramlarındaki gelişmelere paralel olarak 1950'li yıllardan sonra ön plana çıkmıştır. Öğrenme stilleri kavramı ise ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır (Boydak, 2001).

Dunn (1993; Boydak, 2001'deki alıntı)'a göre öğrenme stili, öğrencilerin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye başlarken, öğrenirken veya hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır. Keefe'ye (1987; Veznedaroğlu ve Özgür:2005'deki alıntı) göre öğrenme stili, öğrenen bireyin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür. Kolb (1984; Karadeniz, 2008'deki alıntı) ise öğrenme stilini, bilginin algılanması ve işlenmesi sürecinde bireylerin seçtiği yol olarak tanımlamıştır. Gregorc (1985; Açıkgöz, 1998'deki alıntı) ise öğrenme stilinin, ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranışlar, özellikler ve haller olduğunu belirtmektedir. Sarasin (1999; Cesur, 2008'deki alıntı) ise öğrenme stilini bireyin bilgiyi algılamasında ve belli bir yolla ya da yolları birleştirerek işleminde gösterdiği tercih ya da eğilim şeklinde tanımlamıştır. Grasha (1996; M. Güven, 2004'deki alıntı) ise öğrenme stilini, öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki becerisi ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamaktadır. McCarthy (1987; Duman, 2007'deki alıntı) öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi algılarken ve işleme yeteneklerini kullanırken tercih ettikleri yol olarak tanımlamıştır.

Tüm bu tanımlamalara göre öğrenme stili, genel olarak bireylerin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresine nasıl tepki verdiğini açıklayan bireysel özellikler ve tercihler grubudur (Şimşek, 2002).

Öğrenmenin beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenen açısından kendini tanımak ve öğrenme özelliklerini bilmenin, onların yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, alacakları isabetli kararlarla özel ve profesyonel yaşamlarında da bazı avantajlar sağlayacağı açıktır. Kendi öğrenme stillerini farkında olmanın bireye sağladığı yararlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (<http://www.studyingstyle.com/learning-style-benefits.html>).

Akademik (okul yaşamı) avantajlar;

- Size avantajlı bir başlangıç sağlar ve öğrenme potansiyelinizi en üst düzeye çıkarır.
- Okulda veya üniversitede başarılı olmanızı sağlar.
- Test ve sınavlardan daha yüksek notlar almanız için size uyarlanmış teknikler sağlar.
- Sizin kendi yönteminizle (kendi en iyi stratejileriniz yoluyla) öğrenmenize izin verir.
- Yetersiz öğretmenlerin sınırlamalarını nasıl aşacağınızı gösterir.
- Öğrenme yaşantılarının stres ve düş kırıklıklarını azaltır.
- Mevcut öğrenme ve ders çalışma stratejilerinizi genişletir. (<http://www.studyingstyle.com/learning-style-benefits.html>).

Kişisel avantajlar;

- Kendinize olan güveninizi artırır.
- Benlik imajınızı geliştirir.
- Beyninizi en iyi nasıl kullanacağınızı öğretir.
- Zayıf ve güçlü yanlarınızı ve alışkanlıklarınızı daha yakından görmenizi sağlar.
- Her öğrenme sürecinden keyif almanızı sağlar.
- Yaşam boyu öğrenme için muhteşem bir merak ve motivasyona neden olur.
- Doğal becerileriniz ve eğilimlerinizden nasıl yararlanacağınızı gösterir. (<http://www.studyingstyle.com/learning-style-benefits.html>)

Profesyonel (meslek yaşamı) avantajlar;

- Profesyonel bir biçimde güncel kalmanızı sağlar.
- Rakiplerinizden üstün olmanızı sağlar.
- Ekipleri daha etkili bir şekilde yönetmeniz için olanak tanır.
- Farklı kitlelere etkili sunumlar yapma konusunda size rehberlik yapar.
- İkna etme ve satış becerilerinizi geliştirir.
- Meslektaşlar arasında dayanışmanın geliştirmesine yardım eder.
- Öğrenme gücünü, kar etme (rantabilite) gücüne çevirir.
(<http://www.studyingstyle.com/learning-style-benefits.html>)

Öğrenme stilini yalnızca bireyin kendisi değil, öğretmenler hatta ana-babalar da bilmelidir. Böylece başarısız olarak nitelenen birçok çocuğun anlaşılması kolaylaşabilmektedir (Vural, 2004).

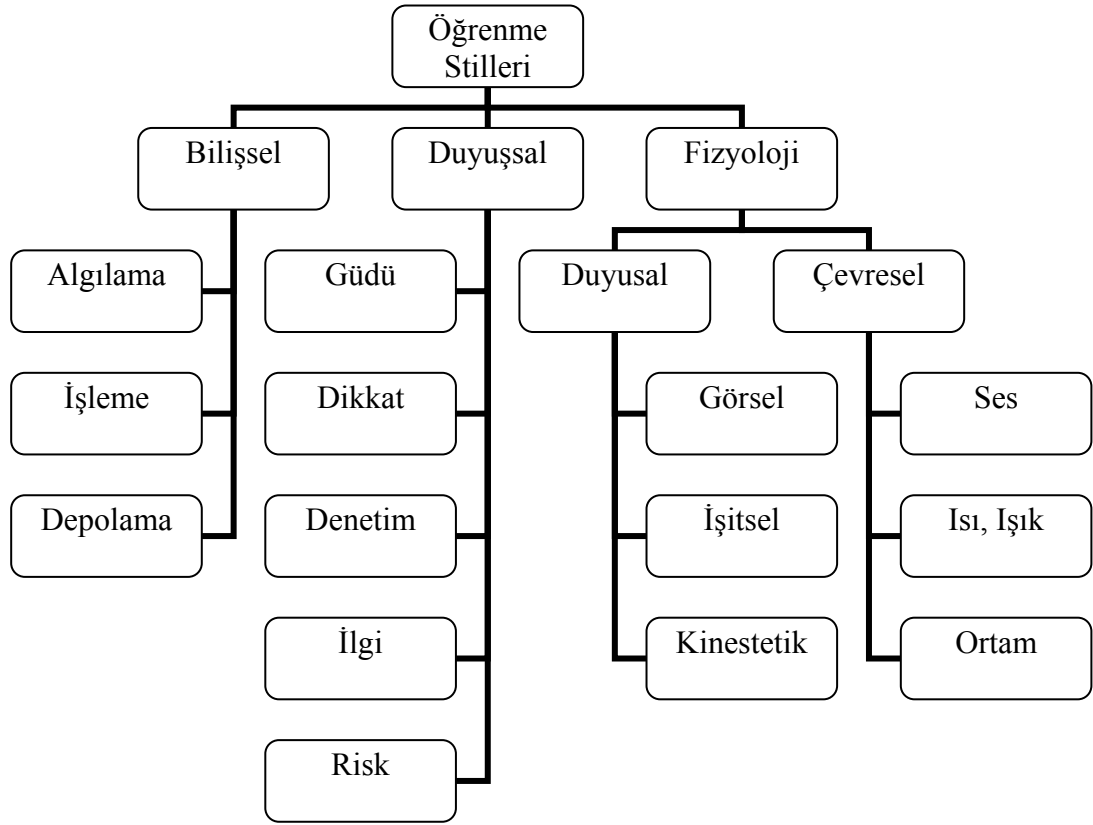
Öğrenme stillerinden yalnızca öğretimi düzenlemede değil aynı zamanda program geliştirmede, öğrenci başarısını ölçerken ve öğrencilere rehberlik ederken de yararlanılabilmektedir (Açıkgöz, 1998). Bu nedenle program geliştirme uzmanları, program geliştirirken, sezgiyi, hissetmeyi, hayal etmeyi, analiz, akıl yürütme ve problem çözmeyi dikkate almalıdırlar (Doğanay, 2008). Ayrıca öğretmenler her bir öğrenme stiline ve tüm zeka alanlarına hitap eden değişik değerlendirme teknikleri kullanmalıdırlar (Doğanay, 2008).

Bu bölümde öğrenme stilleri başlığı altında öğrenme stiline çeşitli tanımları, bireye sağladığı avantajlar, öğrenme stillerinin eğitimi nasıl etkilediğine dair bilgiler verilmiştir. Bundan sonraki bölümde öğrenme stili modelleri incelenecektir.

1.1.4. Öğrenme Stili Modelleri

Her bir kuramcının odaklandığı boyut farklı olduğundan birbirinden farklı öğrenme stili modelleri ortaya çıkmıştır. Her bir öğrenme stili modeli belirgin bir takım özellikler taşımasına rağmen hiçbirisi diğerinden daha iyi veya daha kötü değildir (Myers ve Dyer, 2006). Öğrenme stilleri kuramsal olarak şu şekilde gruplandırılabilir.

Şekil 1.3. Öğrenme Stilinin Kuramsal Boyutları



Kaynak: Duman, 2007:311

Cornet (1983; Çelik, 2004'deki alıntı)'e göre öğrenme stilinin kuramsal boyutları şunlardır:

1-Bilişsel boyut: bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimidir.

2- Duyuşsal boyut: güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik ve heyecansal özelliklerdir.

3-Fizyolojik boyut: duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık ve oda düzeni), çalışma sırasında yeme ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimidir.

Bu açıklamalara göre öğrenme stilleri hem bilişsel, hem duyuşsal, hem de fizyolojik etkenlere bağlıdır. Öğrenme kapasitesini maksimum düzeye çıkarmak amacıyla bu etkenlerin bireylerin öğrenmesi üzerinde nasıl bir rol üstlendiğini bilmek gerekmektedir.

Bu bölümde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili, Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı, Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Modeli, McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 Mat Öğretim Sistemi), Gregorc'un Düşünme Stilleri Modeli, Grasha ve Reichman'ın Öğrenme Stilleri Modeli, Pask Öğrenme Stili, Schmeck Öğrenme Stili Modeli, Witkin'in Bilişsel Stil Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli, Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli ve Duyusal Modeller açıklanacaktır.

1.1.4.1. “Dunn ve Dunn” Öğrenme Stili

Günümüzde en popüler öğrenme stili modellerinden biri de Rita ve Kenneth Dunn (1978, 1987) tarafından düzenlenmiştir (Kauchak ve Eggen, 2003). Bu model aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993; Searson ve Dunn, 2001'deki alıntı):

1. Bireylerin çoğu öğrenebilir.
2. Öğrenme ortamları, kaynakları ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerinin güçlü yönlerine yanıt verir.
3. Herkes öğrenme gücüne sahiptir, ancak farklı insanlar farklı öğrenme gücüne sahiptir.
4. Bireysel öğretim tercihleri vardır ve bunlar güvenilir bir şekilde ölçülebilir.
5. Öğrenme stillerine göre uyarlanan ortamlar, kaynaklar ve yaklaşımlardan sonra öğrencilerin başarıları istatistiksel olarak artar.
6. Birçok öğretmen öğretim sırasında öğrenme stillerini kullanmayı öğrenebilir.
7. Pek çok öğrenci yeni veya zor bir akademik bilgiye yoğunlaştığında kendi öğrenme stillerinin güçlü yönlerinden yararlanabilir.

Şekil 1.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Çevresel	Ses	Işık		Isı	Ortamın düzeni	
Duygusal	Motivasyon	Sabır		Sorumluluk	Yapılandırma	
Sosyal	Bireysel	Çift	Akran	Grup	Yetişkin	Çeşitlilik
Fizyolojik	Algı	Girdi (yeme- içme)		Zaman	Hareketlilik	
Psikolojik	Analitik & Bütüncül		Beyin küreleri		Düşüncesizce hareket eden & Derin düşünen	

Kaynak: Dunn R., 2001: 69

Bu modele göre öğrenme stilleri beş temel boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu temel boyutlar ve açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

1. Çevresel Unsurlar (Environmental Elements) : Öğrenciler ortamda ses varken öğrenebilirler mi? Örneğin diğerleri fısıldarken, aksırırken, öksürürken veya dışarıdan gelen trafik gürültüsü onları rahatsız eder mi? Yoksa öğrenciler en iyi sessiz ortamlarda mı öğrenir? Öğrenciler parlak ışığı mı yoksa loş ışığı mı tercih ederler? Onlar ılık odada mı yoksa serin odada mı daha rahat ders çalışırlar? Öğrenciler sandalyede dik bir biçimde mi otururlar? Yoksa yayılmış bir pozisyonda, rastgele oturmayı mı tercih ederler? (Dunn, 2001)

2. Duygusal Unsurlar (Emotional Elements) : Öğrenciler okulda motive oluyor mu? Onlar devamlı çalışmayı mı yoksa ara vermeyi mi severler? Sorumluluk sahibi midirler yoksa değil midirler? Onlar otoriter yapıya duyarlı mıdır yoksa kendi başlarına mı çalışmayı severler? (Dunn, 2001)

3. Sosyal Unsurlar (Sociological Elements): Hangi öğrenciler yalnız öğrenmeyi sever? Hangi öğrenciler bir arkadaşıyla ya da birkaç akranıyla veya bir yetişkinle öğrenmeyi tercih eder? Öğrenciler çeşitli yaklaşımlar aracılığı ile öğrenmeyi mi tercih eder yoksa benzer ve rutin yollar aracılığı ile mi? (Dunn, 2001)

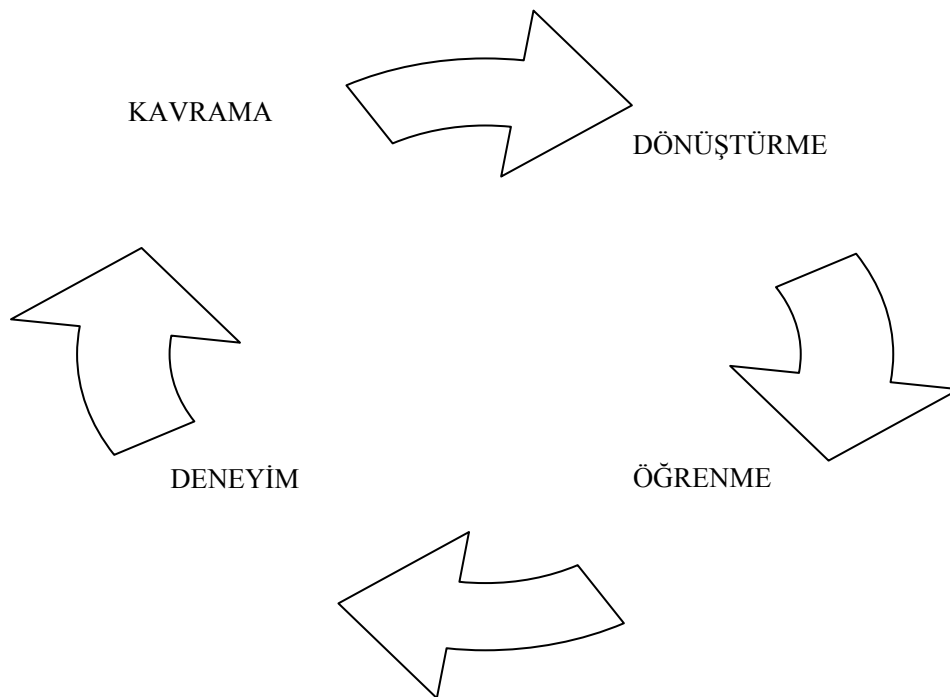
4. Fiziksel Unsurlar (Physiological Elements) : Öğrencilerin güçlü algısal yönleri nelerdir (işitsel, görsel, dokunsal veya kinestetik yöntemler)? Gün boyunca enerjileri yükselir ve düşer. Buna göre derse odaklanırken böyle gereksinimler karşısında bir şeyler yudumlar veya atıştırırlar mı? (Dunn, 2001)

5. Psikolojik Unsurlar (Psychological Elements) : Öğrenciler bilgiyi ardışık, sıralı (analitik) mı yoksa bütüncül mü (öykü, drama, mizah, gösteri veya oyunlar aracılığı ile) işlerler? (Dunn, 2001).

1.1.4.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Deneyimsel öğrenme, genelde öğrencinin gerçek kişilerle veya gerçek sorunlarla bağlantı kurduğu ilk elden yaşantılar üzerine kurulu öğrenmeler ile ilgilidir (Higgins ve Nicol, 2002). D. Kolb tarafından geliştirilen bu model, öğrenmeyi dört aşamadan oluşan bir döngü olarak betimlemektedir. Kolb'un döngüsü, öğrenmenin yaşantısal yollarını açıklamak için kullanılmaktadır (Higgins ve Nicol, 2002). Bu döngüyü aşağıdaki gibi gösterebiliriz.

Şekil 1.5. Kolb Öğrenme Stili Modeli



Kaynak: Duman, 2007:306

Kolb'e göre öğrenme döngüsü, öğrencinin çevreyle etkileşimi ile başlamaktadır (somut yaşantı). Bu deneyimden duyuşal yollarla edinilen bilgiler mevcut bilgilerle karşılaştırılarak tamamlanmaktadır (yansıtıcı gözlem). Bu bilgilerden, eyleme geçmek için yeni modeller, fikirler ve planlar yaratılmaktadır (soyut kavramsallaştırma) ve sonunda yeni eylem kazanılmaktadır (etkin yaşantı) (Wirth ve Perkins, 2008). Kolb'e göre öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört öğrenme aşamasından da geçmelidir. (Kolb, 1984; 1999; Gencel, 2006'daki alıntı). Söz konusu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

Somut yaşantı; bu aşamada öğrenciler, öğrenme konusuyla ilgili özel durumlara ve örneklere, olayların içinde yer almaya gereksinim duymaktadır (Gencel, 2006). Diğer bir deyişle, bir eylemi gerçekleştirerek deneyim sahibi olmaya çalışmaktadırlar.

Yansıtıcı gözlem; bu aşamada öğrenciler düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek farklı görüş açılarından değerlendirme süreci üzerinde odaklanmıştır (Demirel, 2002). Kısacası, yaşanılmış bir deneyimi yorumlayarak yeni fikirler üretmeye çalışmaktadırlar.

Soyut kavramsallaştırma; bu aşamada öğrenciler gözlem yaparak kuramsal bir yapı içine özümlemektedir (Ülgen, 1997). Özetle, önceki deneyimlerinden çıkardığı sonuçlardan hareketle deneyimlerini genellemeye çalışmaktadırlar.

Etkin (aktif) yaşantı, bu aşamada öğrenciler için gözlem yapmak ve dinlemek yerine etkinliğe katılmak daha önemli görülmektedir (Hein ve Budny, 2000; Kılıç, 2002; Kolb, 1984; Gencel, 2006'daki alıntı). Başka bir anlatımla, deneyimi uygulamaya ve sonraki adımları planlamaya çalışmaktadırlar.

Bu dört öğrenme biçimini tanımlayan öğrenme yollarındaki tercihler birbirinden farklıdır. Bunlar; Somut Yaşantı için "hissederek"; Yansıtıcı Gözlem için "izleyerek"; Soyut Kavramsallaştırma için "düşünerek" ve Etkin Yaşantı için "yaparak" öğrenmedir (Ekici, 2003).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme stilleri, yukarıda değinilen dört temel öğrenme yolunun bileşenleri olarak ifade edilmektedir. Buna göre, değıştirme (diverging), özümseme (assimilating), ayırıştırma (converging) ve yerleştirme (accomodating) öğrenme stillerini oluşturan öğrenme yolları aşağıda özetlenmektedir (Gencel, 2006).

Değıştirme (diverging) öğrenme stiline, baskın öğrenme becerileri somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler bir durumu farklı açılardan değerlendirmede başarılıdırlar (Stenberg ve Zhang, 2001). Değıştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırlar (Ekici, 2003). Bunun yanı sıra düşüncelerinde değer ve duygularının farkında olmaya çalışırlar (Bacanlı, 2002). Bu gruptaki insanlar mesleklerine karar verirken hümanizm ve sanatla ilgili alanları tercih ederler (Ülgen, 1997).

Özümseme (assimilating) öğrenme stiline, baskın öğrenme becerileri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi geniş biçimde ele alıp, mantıklı bir forma sokmakta oldukça başarılıdırlar (Stenberg ve Zhang, 2001). Sosyal konular üzerine daha az odaklanan bu gruptaki öğrenciler, somut olaylardan ziyade, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilenirler (Z.Z. Güven, 2007). Eğitim, sosyoloji, hukuk gibi mesleklere ilgi duyarlar (Bacanlı, 2002).

Ayırıştırma (converging) öğrenme stiline, baskın öğrenme becerileri soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimdir. Ayırıştırma öğrenme stiline sahip bireyler fikirler ve teorilerin pratik uygulamalarını bulma konusunda başarılıdırlar (Stenberg ve Zhang, 2001). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, planlama, daha çok teknik sorunlarla uğraşmaları tercih etme, detaylara önem verme ve parçalardan bütünü anlamlaştırma olarak özetlenebilir (Duman, 2007). Ekonomi, fizik, mühendislik ve tıp gibi mesleklere eğilimlidirler (Bacanlı, 2002).

Yerleştirme (accomodating) öğrenme stilinin, baskın öğrenme becerileri somut yaşantı ve aktif deneyimdir. Yerleştirme öğrenme stiline sahip bireyler en çok birinci elden deneyimler konusunda başarılıdırlar (Stenberg ve Zhang, 2001). Bu öğrenme stilindeki bireylerin en önemli özellikleri, benzetim kurma, not alma, hataları düzeltme, olumlu düşünme, bilgi arasında bağ kurma, somuttan soyuta ulaşma, somut örnek üretme, düşünmeye yoğunlaşma ve öyküyü kullanma olarak sıralanabilir (Duman, 2007). Teknik, ticaret, iş ve pazarlama alanlarında başarılı olmaktadırlar (Ülgen,1997).

1.1.4.3. Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Modeli

Bu model Kolb'un öğrenme döngüsüne dayanmaktadır. Bu nedenle amaçsal, bir şeyleri yaşama; yansıtıcı, deneyimi yorumlama vb. şeklinde ilişkilendirilmektedir (Higgins ve Nicol, 2002).

Honey ve Mumford (1982) öğrenenin özelliklerini öğrenme tercihleri açısından yararcılar, kuramcılar, yansıtıcılar ve amaçsallar olmak üzere dört grupta toplamaktadır. Kimi öğrenciler, bu öğrenme eğilimlerinden tek birini seçerken, kimi öğrenciler de bunlardan birkaçına yönelik güçlü bir eğilim gösterebilmektedir (Ülgen, 1997).Söz konusu öğrenme tercihleri aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır:

Amaçsallar (activist); yeni deneyimlerin içinde olmayı severler, yeni düşüncelere karşı açık fikirli ve istekli olmaya eğilimlidirler ama fiili uygulamalardan çabuk sıkılabilmektedirler. Atılgan olup, ilk önce davranmaya eğilimlidirler ve sonrasındaki sonuçları da hesaba katmaktadırlar. Amaçsallar grup içinde çalışmayı ve ilgi odağı olmayı sevmektedirler.

Amaçsallar en çok;

- Yeni deneyimlerin, sorunların ve fırsatların içinde,
- İş oyunlarında, takım görevlerinde, rol oynamada diğerleriyle etkileşim halinde iken,
- Zor bir işi yaparlarken,

- Toplantılara başkanlık ettiğinde ve tartışmaları yönettiğinde, öğrenmektedirler.

Amaçsallar en az;

- Yalnızca dersleri ya da uzun açıklamaları dinlediğinde,
 - Kendi kendilerine okuyup, yazıp, düşündüklerinde,
 - Bilgiyi anladıklarında ve kavradıklarında,
 - Ayrıntılı yönergeleri tamamıyla izlediklerinde, öğrenmektedirler.
- (<http://www.newlifenetwork.co.uk/whats-my-learning-style-c75.html>)

Yansıtıcılar (reflector); geri planda durmayı ve duruma çeşitli açılardan bakmayı tercih etmektedirler. Çeşitli bilgi ve görüşleri toplamayı, karar vermeden veya sonuca varmadan önce her şeyi kapsamlı biçimde hesaba katmayı sevmektedirler. Diğerlerini gözlemlemekten hoşlanmaktadırlar. Başkalarının fikirlerine katılmadan ve kendi önerilerini söylemeden önce, diğerlerini dinlemek istemektedirler.

Yansıtıcılar en çok;

- İş başındaki bireyleri veya grupları gözlemlediğinde,
- Ne olup bittiğini gözden geçirme ve öğrendikleri hakkında düşünme fırsatı yakaladıklarında,
- Kısıtlı zaman olmaksızın raporları ve çözümlemeleri ortaya koyduğunda ve görevlerini yürüttüğünde, öğrenmektedirler.

Yansıtıcılar en az;

- Diğerleri önünde lider gibi davrandığında ya da rol yaptığında,
- Hazırlama zamanının (kendilerine göre) yetersiz olduğu görevleri yürütürken
- Zor bir işi yapmaya sürüklendiklerinde,
- Teslim tarihi yüzünden acele ettirildiğinde ya da baskı yapıldığında, öğrenmektedirler. (<http://www.newlifenetwork.co.uk/whats-my-learning-style-c75.html>)

Kuramcılar (theorist); gözlemleri karmaşık ve mantiken sağlam teorilere uyarlamayı ve katmayı, problemleri titiz basamak yöntemiyle düşünmeyi istemektedirler. Onlar kendi düşünme süreçlerinde, öznel veya duygusal olmak yerine, tarafsız ve analitik olarak işleri rasyonel bir şema içine sığdırmayı seven mükemmeliyetçi kişilerdir.

Kuramcılar en çok;

- Kendi becerileri ve bilgilerini kullanmak zorunda kaldıkları karışık durumlara sokulduklarında,
- Açık amaçlı yapılandırılmış durumlarda,
- O an için konuyla ilgili olmasa bile, İlginç fikirler veya kavramlar sunulduğunda,
- Olayların ardındakini sorgulama ve araştırma fırsatı yakaladığında, öğrenmektedirler.

Kuramcılar en az;

- Duygu ve hislere vurgu yapan durumlara katılmak zorunda olduklarında,
- Bir etkinlik yapılandırılmadığında ya da bilgilendirme toplantısı iyi yürütülmediğinde,
- İlgili ilke veya kavramları bilmeden görevleri yürütmek zorunda olduğunda,
- Diğer grup üyeleri (örneğin çok farklı öğrenme stillerine sahip olan insanlarla) ile aynı frekanslara sahip olmadıklarını hissettiğinde, öğrenmektedirler.(<http://www.newlifenetwork.co.uk/whats-my-learning-style-c75.html>)

Yararcılar (pragmatist); yeni metotlar denemeye isteklidirler. Onlar işlerine uygulanabilir fikirler istemektedirler. Aşırı uzun, soyut tartışmalar karşısında sabırsız olma eğilimindedirler. Pratik ve gerçekçidirler.

Yararcılar en çok;

- İş ile konu arasında açık bir bağlantı olduğunda,
- Rol oynama gibi geribildirim olan teknikleri deneme fırsatı yakaladıklarında
- Bariz avantajları olan teknikler gösterildiğinde (örneğin; zaman veya para tasarrufu),
- Kopyalayabilecekleri bir numune gösterildiğinde (örneğin, bir film veya saygın bir lider gibi), öğrenmektedirler.

Yararcılar en az;

- Fark edebilecekleri belirgin veya ivedi bir fayda olmadığında,
- Nasıl yapılacağına ilişkin yönerge veya uygulama olmadığında,
- Öğrenmeye, görünür bir getiri/fayda sağlamadığında,

- Durum ya da öğrenme tamamen teoriye dayanıp, görünür uygulama olmadığında, öğrenmektedirler (<http://www.newlifenetwork.co.uk/whats-my-learning-style-c75.html>).

Sonuç olarak, yansıtmacılar “niçin önemli”; kuramcılar “ne hakkında”; yararcılar “gerçek dünyada nasıl uygulanabilir” sorularını sormaktadır ve amaçsallar “şimdi ve burada uygulamalıyım” şeklinde düşünmektedirler (Peng, 2002; Doğanay, 2008’deki alıntı).

1.1.4.4. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 Mat Öğretim Sistemi)

McCarthy tarafından geliştirilen 4 MAT (4 Mode Application Techniques) modeli, Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramını temele alan bir modeldir. Duman (2007), 4 MAT öğrenme stillerinde bilginin algılanması ve işlenmesinde kullanılan yeteneklerin, Kolb’un öğrenme stili modelindeki öğrenme yeteneklerine benzediğini ifade etmiştir.

Bu modele göre dört ayrı öğrenen tipi bulunmaktadır. Söz konusu stiller aşağıda yer almaktadır:

Birinci tip öğrenenler - imgesel öğrenenler; bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. “Niçin?” sorusunun yanıtını ararlar. Fikirleri dinleyerek ve paylaşarak öğrenirler. Yaşantılarını, tecrübelerini kendileriyle bütünleştirirler. Bir şey öğrenirken iç yüzünü kavramaya, bu konuda düşünmeye önem verirler. Bu gruptaki bireyler özel olarak ilgilenilmeye gereksinim duyarlar (McCarthy, 1987).

İkinci tip öğrenenler - analitik öğrenenler; bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. “Ne?” sorusunun yanıtını ararlar. Sistematik düşünmeye önem verirler. Detaylardan hoşlanırlar. Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar. Gözlemlerini bildikleriyle tamamlayarak teoriler oluştururlar. Yaşantılar ve fikirler yoluyla öğrenirler (McCarthy, 1987).

Üçüncü tip öğrenenler - sağduyulu öğrenenler; bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp aktif yaşantı yoluyla işlerler. “Nasıl?” sorusunun yanıtını ararlar. Sonuca ulaşmaya çok önem verirler. Kuram ile uygulamayı birleştirirler. Stratejik düşünebilirler. Problem çözmede iyidirler ve problemleri kendileri çözmek isterler,

sonucun verilmesinden hoşlanmazlar. Deneyler yaparlar ve bunlar üzerinde akıl yürütürler (McCarthy, 1987).

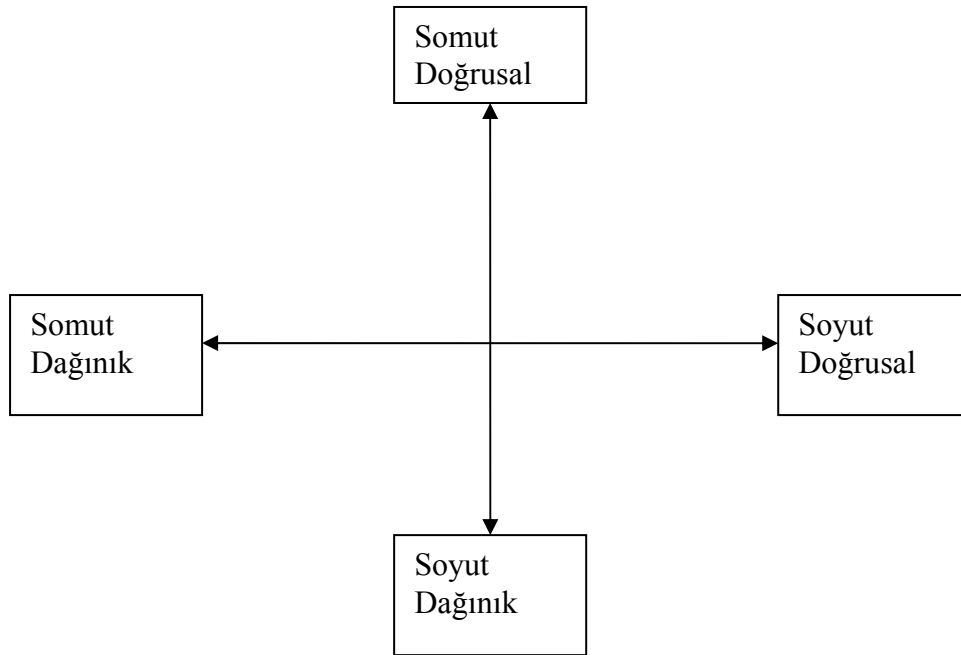
Dördüncü tip öğrenenler - dinamik öğrenenler; bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayıp aktif yaşantı yoluyla işlerler. “Böyle ise ne olur?” sorusunun yanıtını ararlar. Risk almayı severler. Deneylerle ve formüllerle neler yapılabileceğini denemek ve öğrenmek isterler. Onlar için, olmayacak gibi görünen şeyleri araştırmak heyecan vericidir. Bu tip öğrenciler için okul can sıkıcıdır. Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Kendi kendilerine keşfetme özellikleri vardır (McCarthy, 1987).

1.1.4.5. Gregorc’un Düşünme Stilleri Modeli

Gregorc (1979) öğrenme stillerinin bireylerin zihinsel becerileri hakkında ipuçları sağlayan ayırıcı ve gözlemlenebilir davranışlarından oluştuğunu ifade etmektedir (Myers ve Dyer, 2006). Gregorc (1979)’dan aktaran Reed (2000), insanların bilgiyi soyut ya da somut olarak algıladığı ve algıladığı bilgiyi doğrusal veya dağınık olarak düzenlediğini belirtmektedir.

Algılama (perception) becerileri, bireylerin bilgileri kavramasını sağlayan araçlardır. Bu yetenekler zıt kutuplarda somutluk ve soyutluktan oluşan bir süreklilikle ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bazı bireyler olayları, doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, siyah ya da beyaz olarak algılamaktadır. Diğerleri ise doğru ya da yanlışın, siyah ve beyazın değişen derecelerini sadece grinin tonlarında görmektedirler. Bireyin bilgisini düzenleme, sistematize etme ve bilgiye başvurma yolları ise düzenleme (ordering) becerileri olarak tanımlanmaktadır. Düzenleme yetenekleri kutbun her iki tarafında da doğrusallık ve dağınıklık ile bir süreklilik oluşturmaktadır. Örneğin başkaları materyalleri düzenli yığınlarla istiflerken bazı bireyler materyalleri titizce dosyalamaktadır (alfabetik sıraya göre, rengine göre vb.). Hatta diğerleri, materyalleri belirgin bir düzenleme işlemi olmadan her nerede bir boş alan varsa oraya koymaktadırlar (Myers ve Dyer: 2006). Açıkgöz (1998)’ün de açıkladığı gibi, algılama yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir Bunu aşağıdaki gibi şematize etmek mümkündür.

Şekil 1.6. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli



Kaynak: Gregorc, 1982; Reed, 2000:s.37'deki alıntı

Kısaca özetlemek gerekirse, bireylerin elde ettiği öğrenmeler, algılama becerileri ve düzenleme becerileri sürekliliklerinin üzerinde yukarıdaki şekilde gösterildiği gibi kutupsal bir biçimde yer almaktadırlar.

Gregorc'a göre somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağılık ve soyut dağılık olmak üzere dört öğrenme stili vardır (Açıkgöz, 1998). Bu kanallar aşağıda açıklanmıştır.

Somut doğrusal (Concrete Sequential) stile sahip olanlar; bilgiyi doğrudan ve yaparak-yaşayarak elde etmeyi tercih etmektedirler (Gregorc, 1979; Reed, 2000'deki alıntı). Bu bireyler deneyimlere düzenli ve ardıl bir yolla yaklaşmaktadırlar. Doğal olarak bu bireyler yapılandırılmış ve görev odaklıdır. Bu tip öğrenciler olay ve olguları kategorilere ve alt kategorilere ayırabilmektedirler (Myers ve Dyer, 2006). Bu stile sahip olanların öne çıkan davranış örnekleri olarak, işe dönüklük, güvenilirlik, netlik sayılabilmektedir (Açıkgöz, 1998).

Soyut doğrusal (Abstract Sequential) stile sahip olanlar, yaşama, akıl ve mantıklarını kullanarak yaklaşmaktadırlar; düzenli ve zihinsel olarak uyarıcı çevreyi tercih etmektedirler (Myers ve Dyer, 2006). Bu grupta bulunanların sıkça gösterdikleri davranış örnekleri şunlardır: okumak için zamanın azlığından şikâyet etme, kitapçıların önünden kitap almadan geçip gitmeme, kendilerinin düşünür, araştırmacı ve uzman olduğunu düşünme (Açıkgöz, 1998).

Somut dağınık (Concrete Random) stile sahip olanlar, düşünme süreçlerinde sezgi ve içgüdülerine güvenmektedirler. Bu tip öğrenenler gerçeklerden çok tutumlarla daha fazla ilgilenmektedirler. Ayrıca; yaratıcı, rekabetçi ve risk almaya eğilimlidirler (Myers ve Dyer, 2006). Bu stile sahip kişiler bireysel veya küçük gruplarla çalışmayı tercih etmektedirler (Gregorc, 1979; Reed, 2000'deki alıntı). Bu grupta yer alanların tipik davranışları; rahat ve güzel çevrelerden hoşlanma, ilişkileri başarılarından üstün tutma, yarışmama, sanata özel bir değer verme olarak sıralanabilmektedir (Açıkgöz, 1998).

Soyut dağınık (Abstract Random) stile sahip kişiler, rutini ve düzeni sıkıcı olarak görmektedirler. Birden çok duyuya hitap eden renkli ve çeşitli ortamlardan hoşlanmaktadırlar (Myers ve Dyer, 2006). Bu bireyler yapılandırılmamış bir yolla öğrenmeyi tercih etmektedirler (Gregorc, 1979; Reed, 2000'deki alıntı). Bu gruptakilerin tipik davranışlarına şunlar örnek olabilir: değişiklikten hoşlanma, risk almaktan kaçınmama, problem çözücülük, değişik düşünceler üretme (Açıkgöz, 1998).

1.1.4.6. Schmeck Öğrenme Stili Modeli

Schmeck, derin işleyen (deep-elaborative) ve sığ tekrarlayan (shallow-reiterative) olmak üzere iki tür öğrenen olduğunu varsaymaktadır. Öğrenen kişi bunlardan birini diğerine tercih etmektedir (Hale, 2007). Bu stillerin özellikleri şöyle özetlenebilmektedir:

1- Derin işleme süreci; kavramın anlamı üzerinde önemli ölçüde derin bir düşünmeyi gerektirmektedir. Ayrıca, kişisel deneyim, kendi sözcükleriyle ifade

etme ve çeşitli kaynaklardan gelen diğer bilgiler çerçevesinde anlamını analiz etmeyi kapsamaktadır. Dolayısıyla, derin-işleyen öğrenciler, sık-tekrarlayan öğrencilerden daha fazla ve daha hızlı öğrendikleri gibi testlerde ve diğer sınıf görevlerinde de performansları daha iyidir. Üst düzey zihinsel beceriler üzerine kurulu görevler ve test stratejileri, öğrencilerin derin-işleme stilini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hale, 2007).

2- Sık tekrarlı süreç; sözcükle, kavramla veya fikirle ilgili olguların basit tekrarlarını ve ezberini gerektirmektedir. Ne yazık ki sık- tekrarlı öğrenme sürecine uygun (örneğin, alfabeyi veya kelimeyi öğrenme gibi) öğrenme durumları daha fazla kullanılmaktadır (Hale, 2007).

1.1.4.7. Grasha ve Reichman'ın Öğrenme Stilleri Modeli

F. Anthony Grasha and Sheryl Hruska-Reichmann, öğrenme stillerini bağımsız, bağımlı, işbirlikli, yarışmacı, katılımcı ve kaçınan olarak 6 grupta toplamıştır. Bu stillerin özellikleri şunlardır:

Bağımsız (Independent): kendisi için düşünmeyi seven öğrencilerdir ve kendi öğrenme becerilerine güvenmektedirler. Önemli gördükleri içerikleri öğrenmekten hoşlanmaktadırlar. Ders projelerinde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktansa kendi kendilerine çalışmayı tercih etmektedirler (Grasha, 2002).

Bağımlı (Dependent): çok az entelektüel merak göstermektedirler. Sadece gerekli olanı öğrenmeye eğilimlidirler. Öğretmen ve akranlarını düzen ve destek kaynağı olarak gördükleri için, yapılacak belli yönergeler için otorite figürlerine gereksinim duymaktadırlar (Grasha, 2002).

İşbirlikli (Collaborative): fikirleri ve yetenekleri paylaşarak öğrenebilmeye eğilimlidirler. Öğretmenlerle işbirliği yapmaktan ve arkadaşlarıyla çalışmaktan hoşlanmaktadırlar (Grasha, 2002).

Yarışmacı (Competitive): bilgiyi, sınıftakilerden daha iyi performans göstermek amacıyla öğrenen öğrencilerdir. Sunulan ödülleri kazanmak için sınıftaki diğer öğrencilerle yarışmaları gerektiğine inanmaktadırlar. Sınıfta ilgi odağı olmaya ve başarıları için takdir edilmeye eğilimlidirler (Grasha, 2002).

Katılımcı (Participant): sınıftaki iyi öğrencilerdir. Sınıfta olmaktan ve mümkün olduğu kadar ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanmaktadırlar. Doğal olarak, zorunlu ve gönüllü görevlerin gereklerini yapmaya isteklidirler (Grasha, 2002).

Kaçınan (Avoidant): içeriği öğrenme ve sınıfta bulunma konusunda isteksizdirler. Sınıftaki öğretmen ve öğrencilere katılmama eğilimi göstermektedirler. Sınıfta olup bitene karşı bunalmış ve ilgisizdirler (Grasha, 2002).

1.1.4.8. Pask Öğrenme Stili

Pask'ın yaptığı sınıflamaya göre öğrenciler, holist (bütüncü) ve serialist (sıralamacı) olmak üzere iki eğilime sahiptirler. Holist öğrenciler, olayı veya konuyu bütün olarak görme eğilimindedirler. Düşünceler arasında bağlantı kurarak kendilerine göre benzetmeler yapmaktadırlar. Temsiller ve anekdotlar kullanmaktadırlar (Bacanlı, 2002). Holistler, analitik (top-down approach) bir yaklaşımla, detaylı içeriği kapsayan, geniş ve kapsamlı bir çerçeve oluşturmaktadırlar. Bu nedenle holistler, kapsamlı öğrenenler olarak da adlandırılabilir (Hale, 2007).

Serialist öğrenciler ise dar bir odağa yoğunlaşıp ayrıntılarla uğraşmaktadırlar. Dikkatli ve ardışık adımları izleyen işlemlerle ilgilenmekten hoşlanmaktadırlar (Bacanlı, 2002). Serialistler, sentez (bottom-up approach) yaklaşımını kullanarak, bilginin küçük parçacıklarına yoğunlaşmaktadırlar. Mantıklı analizler yaparak hiyerarşik bir çerçeve oluşturmaktadırlar. Serialistler, operasyonel öğrenenler olarak da adlandırılmaktadır (Hale, 2007).

Ayrıca Pask, öğrenmenin kavram (description) ve işleyiş (procedure) olmak üzere iki boyutu olduğunu ileri sürmektedir. Kavramsal yapılanmada; içeriğin birbiri

ile nasıl bağlandığını belirten kavramsal bir harita yapılandırılmaktadır. Böylece küresel bir çerçeve sağlanmaktadır. İşleyiş yapılanmasında ise küresel bakış açısının zengin tanımını destekleyen iskeleye (örneğin, ana çatı ve bağlantılar) yoğunlaşmaktadır. Pask'ın anlayışına göre bir arabanın dizaynı kavram yapılanmasına örnekken; elektrik ve fren sistemleri ise işleyiş yapılanmasına örnektir. Holistler kavram yapılandırmasında daha iyiyken; serialistler işleyiş yapılandırmasını tercih etmektedirler. Çoklu öğrenenler ise hem kavram hem de işleyiş yapılandırmasında oldukça yeteneklidirler (Hale, 2007).

1.1.4.9. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli

Witkin (1977) bilme biçimini iki boyutta incelemiştir. Kavramsal (conceptual) tempo adı verilen birinci boyut kendi arasında tepkisel (impulsive) tempo ve düşünsel (reflective) tempo olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İkinci boyut ise alana bağımlı olma (field depended) ve alandan bağımsız olma (field independent) kavramlarından oluşmaktadır (Ülgen, 1997).

Düşünsel kişiler mantığı ön plana alma ve ayrıntılı belirleme özelliği gösterirken, tepkisel kişiler sezgilerine güvenme ve içlerinden geldiği gibi davranma eğilimindedirler (Bacanlı, 2002). Düşünsel öğrenciler sorulan sorulara yanıt vermeden önce tepkisel öğrencilere kıyasla daha fazla düşünmektedirler. Düşünsel öğrenciler üst düzey problem çözme becerilerinde de avantaj sahibidirler. (Kauchak ve Eggen, 2003).

Kimi öğrenciler olayları ele alırken çevrelerinden soyutlayarak değerlendirmektedirler. Oysa bazı öğrenciler ise olayları meydana geldiği ortam içinde ele almayı tercih etmektedirler. Witkin'in alan bağımlı ve alan bağımsız kavramları bu farkı belirtmektedir (Bacanlı, 2002). Witkin'in öne sürdüğü alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler arasındaki farklılıklar aşağıda yer almaktadır:

Tablo 1.1. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli

Alan bağımlı	Alan bağımsız
Global olarak algılar.	Analitik olarak algılar.
Genel kavramlar arasında ayırım yapar, ilişkileri görür.	Belirli kavramların ayırımını yapar.
Sosyal odaklıdır.	Bireysel odaklıdır.
En iyi sosyal içerikli malzemeyi öğrenir.	Sosyal malzemeleri sadece bir kasıtlı görev olarak öğrenir.
En iyi kendi deneyimi ile ilgili malzemelere katılır.	Kendi çıkarları için yeni kavramlarla ilgilenirler.
Harici olarak tanımlanmış hedefler ve takviye (dışsal pekiştireç) gerektirir.	Kendinden tanımlı hedefler ve takviyelere (içsel pekiştireç) sahiptir.
Kavrama ulaşmak için seyirci yaklaşımlar kullanır.	Kavrama ulaşmak için hipotezleri test eden yaklaşımlar kullanır.
Eleştiriden çok etkilenir	Eleştiriden daha az etkilenir.
Öğrencilerle tartışma ve etkileşime izin veren durumlarda öğrenmeyi tercih ederler.	Özel bir şahsa ait olmayan öğrenme durumlarını tercih ederler. Öğretimin bilişsel boyutuna vurgu yaparlar.
Sözel övgüler yoluyla, öğretmenin yardımı sayesinde, harici ödüllerle (yıldızlar, çıkartmalar vb.) verilen görevin değerini diğer insanlara göstererek, ana hatları ve genel yapıyı sağlamak suretiyle motive olurlar.	(Sınav) notlarıyla, rekabet ederek, faaliyetleri seçerek, kişisel amaçlarla, verilen görevin onlar için ne kadar önemli olduğunu göstererek, özgürlüğü ile kendi yapısını tasarlayarak motive olurlar.

Kaynak:http://faculty.mdc.edu/jmcnair/Joe13pages/field_dependence.htm (J.McNair)

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi, alan bağımlı öğrenciler bütünü algılama eğilimindedirler. Olaylara veya deneyimlere bütüncül bir yaklaşım ve sosyal bir duyarlılık göstermektedirler. Sosyal içerikli bilgileri hatırlamada, grup çalışmasında ve tarih, edebiyat gibi alanlarda daha başarılıdırlar. Alan bağımsız öğrenciler ise kapsamlı bir konuyu parçalara ayırarak analiz etmektedirler. Analizci düşünme becerilerinden dolayı sayılar, fen alanları ve problem çözme becerileri açısından daha başarılıdırlar (Aydın, 2005).

Witkin, alan bağımlı ve alan bağımsız ayrımını daha sonra analitik ve global şeklinde ele almıştır (Bacanlı, 2002). Witkin'in öne sürdüğü analitik ve global bireylerin özellikleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1.2. Witkin'in Bilişsel Stil Modeli

Global	Analitik
Önce kavramları öğrenirler, sonra detaylara yoğunlaşırlar.	Adım adım öğrenirler.
Küçük grup teknikleri ile öğrenirler.	Bir kavrama doğru kümülatif ardıl örüntülerle ilerlerler.
Resimlere iyi yanıt verirler.	Rakamlar ve sözcüklere iyi yanıt verirler.
Aynı anda birkaç ödev üzerinde çalışabilirler. Eğlenerek çalışabilirler.	Üzerinde çalıştıkları ödevi tamamlamak için güçlü bir gereksinim duyarlar.
Sık sık ara verirler.	Sakin, iyi aydınlatılmış formal tasarımları tercih ederler.
Yazılı ve dokunsal katılıma gereksinim duyarlar.	Görsel uygulamalara ihtiyaç duyarlar.
Çoğu yetenekli çocuk bu gruba girer.	Bilgi sayfaları verirler ve önemli bölümlerin altını çizerek.
Onlara ilginç gelen derslere ihtiyaç duyarlar.	Detaylar üzerinde geribildirim sağlarlar. (sırasına uygun olarak)

Kaynak: media.inhatc.ac.kr/papers/learning/Hall.pdf

Tablo 1.2.'de görüldüğü gibi global öğrenen öğrenciler genelden özele gitme eğilimi gösterirken; analitik öğrenen öğrenciler ise özelden genele gitme özelliği taşımaktadırlar.

1.1.4.10. Curry Öğrenme Stili Modeli

Curry (1983) öğrenme stillerine ilişkin çeşitli boyutları dört genel başlık altında toplamıştır (Claxton ve Murrell, 1987; Davis, 2001; Griggs, 1991; Hale, 2007; Swanson 1995). Bu boyutlar şunlardır:

- Kişilik
- Bilgiyi işleme
- Sosyal etkileşim
- Öğretimsel tercih

Curry söz konusu boyutlar arasındaki ilişkileri açıklamak için soğanı bir metafor olarak kullanmıştır (Hale, 2007). Buna göre;

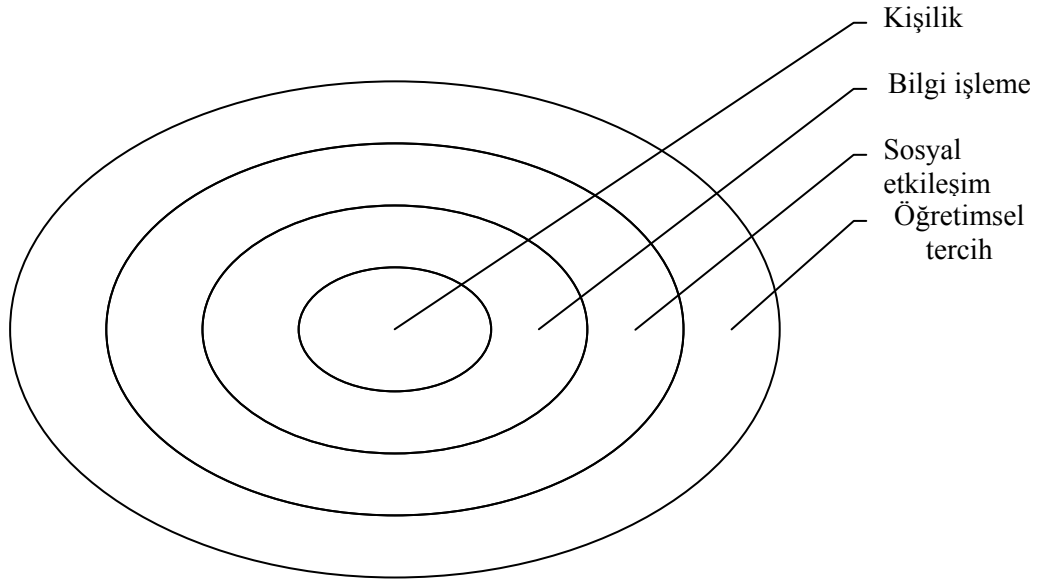
1- En kararlı, yani değişime en az açık olan karakteristikler merkezde yer alan kişilik seviyesindedir.

2- Bir sonraki boyut, insanın bilgiyi nasıl aldığını ve işlediğini açıklayan bilgi işleme boyutudur.

3- Üçüncü katman olan sosyal etkileşim, öğrencinin sınıftaki davranış ve etkileşimini tanımlamaktadır.

4-Dördüncü ve en üst katman olan öğretimsel tercihler, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stilini açıklamaktadır.

Şekil 1.7. Curry Öğrenme Stili Modeli



Kaynak: Hale, 2007: 12

Kısaca özetlemek gerekirse, bireysel tercihler merkezden dış katmana doğru ilerledikçe değişime daha elverişli bir özellik göstermektedirler.

1.1.4.11. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeli

Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2008)' nun aktardığına göre Felder (1993), bilgiyi algılamada kullanılan duyu (duyu organları, sezgiler), bilgi almada tercih edilen sunum şekli (görsel, sözel), bilginin organizasyonunda tercih edilen yöntem (tümdengelim, tümevarım), bilgi işlemede izlenen yol (aktif/fiziksel katılım, pasif/düşünsel katılım) gibi pek çok unsurun öğrenme stillerinin şekillenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne göre öğrenme stilleri, “ algısal ya da sezgisel öğrenenler”, “görsel ya da işitsel öğrenenler”, “tümevarım ya da tümdengelimle öğrenenler”, “aktif ya da yansıtıcı öğrenenler” ve “ardışık ya da bütünsel öğrenenler” olarak beşe ayrılmaktadır. Ancak, Felder ve Solomon (2002), “tümevarımsal ve tümdengelimsel” boyutun diğer boyutlar tarafından kapsandığını düşünerek modelden çıkarmayı tercih etmişlerdir. Böylece model dört kategoriye indirgenmiştir.

Algısal ya da Sezgisel öğrenenler (Sensing-Intuitive) : Öğrenme stili bu boyutunu “somut” ve “soyut” kavramlarıyla da nitelendirmek mümkündür. Buna göre, insanların bir kısmı çevrelerindeki somut uyarıcıları, diğer bir kısmı ise soyut uyarıcıları tercih etme eğilimindedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Aşağıda algısal-sezgisel öğrenenlerin özellikleri yer almaktadır (Felder ve Solomon, 2002).

- Algısal gerçekleri öğrenmeye eğilimli iken; sezgiseller ise sıklıkla olasılıkları ve ilişkileri keşfetmeyi tercih ederler.
- Algısal genelde bilinen, köklü yöntemlerle problem çözmeyi severler, zorluklarla ve sürprizlerle karşılaşmayı pek sevmezler. Sezgiseller ise yenilikleri severler, tekrarları sevmezler.
- Algısal detaylarda daha sabırlıdır. Olayları hatırlamada ve elle yapılan işlerde (laboratuar vb.) daha iyidirler. Sezgiseller ise yeni kavramları kavramada, özellikle matematiksel formüllerde ve soyutlamalarda daha başarılıdır.

- Algısal, sezgisellere göre daha dikkatli ve pratiktir; sezgisel öğrenenler ise daha hızlı çalışmaya ve algısal öğrenenlere kıyasla çok daha yenilikçi olmaya eğilimlidirler.

Görsel ya da İşitsel öğrenenler (Visual-Verbal): Aşağıda görsel- işitsel öğrenenlerin özellikleri yer almaktadır (Felder ve Solomon, 2002).

- Görsel öğrenenler en iyi gördüklerini hatırlarlar (resimler, şemalar, akış şemaları, zaman çizelgeleri, filmler, gösteriler vb.). İşitsel öğrenenler ise sözcükler üzerinden daha iyi algılarlar (yazılı ve sözlü açıklamalar vb.).

Aktif ya da Yansıtıcı öğrenenler (Active-Reflective): Aktif öğrenen literatürde kinestetik öğrenen adı verilen öğrenme biçemi ile benzerlikler taşımaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Aşağıda aktif-yansıtıcı öğrenenlerin özellikleri yer almaktadır (Felder ve Solomon, 2002).

- Aktif öğrenenler etkin olarak bir şeyi yaparak (tartışarak veya uygulayarak ya da diğerlerine açıklayarak) anlama ve bilgiyi koruma eğilimindedirler. Yansıtıcı öğrenenler önce konu hakkında sessizce düşünmeyi tercih ederler.
- “Hadi deneyelim ve nasıl işe yaradığını görelim!” ifadesi aktif öğrenenlere ait bir cümle iken; “hadi önce konuyu etraflıca düşünelim!” ifadesi yansıtıcı öğrenenlerin cümlesidir.
- Aktif öğrenenler, yalnız çalışmayı tercih eden yansıtıcı öğrenenlere göre, grupta çalışmaktan daha fazla keyif alırlar. Hiçbir şey yapmadan ders boyunca oturmak ve not almak her iki öğrenen tipi için de zor olmakla beraber, aktif öğrenenler için bu durum daha zordur.

Ardışık ya da Bütünsel öğrenenler (Sequential-Global): Bu alanın, Gregorc’un öğrenme stilindeki “aşamalı-dağınık” alanla yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Aşağıda ardışık-bütünsel öğrenenlerin özellikleri yer almaktadır (Felder ve Solomon, 2002).

- Ardışık öğrenenler, çözümleri bulurken, her bir adımın mantıksal olarak bir öncekini takip ettiği doğrusal bir dizi aşamayı izleyerek anlayış kazanmaya eğilimlidir.

- Bütünsel öğrenenler ise bağlantıları görmeksizin materyali (bilgiyi) rastgele çeken, sonra aniden keşfeden ve büyük sıçramalar yapan bir özellik taşırlar. Karışık problemleri hızlıca çözebilirler ancak bunu nasıl yaptıklarını açıklamakta zorlanabilirler.

1.1.4.12. Duyusal Modeller

Bu model, öğrenme stili modelleri arasında en geleneksel olanıdır (Sanyal, 2007). Boydak (2001)'in aktardığına göre öğrenme stillerini bu şekilde sınıflandıran birçok araştırmacı vardır. Bu araştırmacılardan bazıları şunlardır: Walter B. Barbe ve Michael N. Milone, Jr., 1980; Barbara K. Given, 1997; Catherina M. Petrini, 1990; Angela, Klavas, 1994). Benzer bir anlayışla, J. Barsch (1991; Sanyal, 2007'deki alıntı) ve Sarasin (1999) de öğrenme stillerini görsel, işitsel ve dokunsal/hareketsel olarak sınıflandırmaktadır. Aynı zamanda araştırmamızın da temelini oluşturan bu modele uygun olarak 2002 yılında Şimşek tarafından BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri geliştirilmiştir. Her bir öğrenme biçimini ölçmeye yönelik 16 madde yer aldığından ve öğrenme biçimleri (bedensel-B), (işitsel -İ), (görsel-G) olarak adlandırıldığından ölçeğe bu isim verilmiştir. Vural (2004), her insanın bu stillerden biri ağırlıklı olmak üzere, ikisine hatta üçüne farklı derecelerde sahip olabileceğini belirtmektedir. Araştırmamızda iki veya üç stil için aynı puanı elde eden öğrenciler, çoklu (multi-modal) öğrenme stiline sahip bireyler olarak kabul edilmiştir. Bu stillerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Bedensel (kinesthetic) tip öğrenenler: Bu öğrenciler daha çok dokunarak ve dokunduklarını hissederek öğrenmeyi tercih ederler. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin dokunabilecekleri somut araçları ve üç boyutlu öğretim materyallerini kullanması önemli görülmektedir (Demirel, 2002). Bu öğrenciler eğer dışsal uyarıcılar yoksa dikkatlerini kaybederler. Dinlerken not almak isteyebilirler. Okurlarken önce materyali gözden geçirirler ve sonra detaylara odaklanırlar (Doğanay, 2008). Ellerini kullanabilecekleri öğrenme ortamına gereksinim duyarlar. Derslikler yerine, laboratuvar, okul bahçesi, uygulama alanı gibi ortamlarda yaparak-yaşayarak daha iyi öğrenirler (Vural, 2004). Bu tip öğrencilerin oyun oynamasına, eşyaları yapıp bozmasına, model inşa etmelerine, deney

kurmalarına ve rol yapmalarına fırsat verilmelidir (Taşdemir, 2007). Bu öğrenciler aktör, sporcu, heykeltıraş, cerrah, teknik eleman olmaya yatkındırlar (Şimşek, 2002). Yapılanı hatırlama, taklit ederek ve deneyerek öğrenme, dokunarak anlam çıkarmaya çalışma, laboratuvar ortamlarında ve dans, gezi, koşu, yüzme gibi alanlarda başarılı olma en güçlü yanları olarak gözlenirken; Okumayı sevmemeleri, konuşulanı veya görüleni hatırlamakta zorlanmaları, işittiklerinden anlam çıkarmakta zorlanmaları ve bulundukları ortamın durumuna önem vermeden hareket etmeleri en zayıf yanlarından birkaçı olarak görülmektedir (Boydak, 2001).

Tablo 1.3. Bedensel (Kinesthetic) Tip Öğrenenler

Doğal olduğu yerler	• Spor, dans • Macera, rekabet, meydan okuma • Koşma, zıplama, atlama, yuvarlanma • Büyük kas becerilerini kullanma
Problem çözme yolları	• Sonuç odaklı planlar yapmak ve eyleme geçmek • Problemleri fiziksel güç ile çözmek • Önemli fiziksel aktiviteler gerektiren çözümler aramak • Problemleri bireysel veya küçük bir grupta çözmeyi tercih etmek • Denemeler yapmak ve sonrasında hata yapmak veya sonuca ulaşmak
Değerlendirme ve test etme ihtiyacı	• Performansa dayalı • Proje odaklı • Öğrenciler ne öğrendiklerini performans olarak gösterirler • Uygulama boyutu (bir şeyin nasıl yapılacağını göstermeyi tercih eder)
En iyi öğrenme yolları	• Öğrenmede fiziksel katılım • Bilgi edinmek için alan gezileri • Küçük grup tartışmaları
Okuma-çalışma özellikleri	• Eğlenmekten çok anlamak ve işlevini öğrenmek için okur • Bir şeyin nasıl yapılacağını anlatan kitapları okur • Eylem odaklı kitap ve piyesleri okur • Kısa kitapları tercih eder

	• Ders çalışırken kısa aralıklarla gezinme molaları verir • Ders çalışırken yerde veya yatakta uzanır
Okuldaki güçlükleri	• El yazısı okunaklı olmayabilir • Hareketsiz oturamaz • Dersleri dört dakikadan fazla dinleyemez • Gördüklerini veya duyduklarını tekrarlar (yapılan her şeyi hatırlar) • Fiziksel hareketler kullanmadan duygularını ifade eder • Herhangi bir aktiviteye uzun bir süre yoğunlaşamaz

Kaynak: www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc

Tablo1.3’de görüldüğü gibi bedensel öğrenme stiline sahip öğrenciler sürekli hareket halinde olmayı ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedirler.

İşitsel (aural) tip öğrenenler: Ses ve müziğe karşı daha duyarlıdırlar(Vural, 2004). Bu öğrenciler için dersi dinleme, sınıf içinde yapılan tartışmaları dinleme, video ve ses bantları, radyo ve televizyon yayınları en etkili uyarıcılardır. Bu tip öğrenciler sözlü tartışmayı gerektiren konularda ödev yapmayı da tercih ederler (Demirel, 2002). Bu öğrenme stiline sahip öğrencilere, konuşma, mülakat yapma, panele katılma, soru sormasına, yüksek sesle okumasına, seslendirme yapmasına fırsat verilmelidir (Taşdemir, 2007). Bu gruba giren öğrencilerin şarkıcı, besteci, hatip, öğretmen, eleştirmen, politikacı olma eğilimleri vardır (Şimşek, 2002). Yazarken konuşabilmeleri, uzun anlatımlarda bile anlatılanların içerisinde kaybolmamaları, isimleri kolayca hatırlayabilmeleri ve müziğin hatırlamalarını kolaylaştırması en güçlü yanları olarak sıralanırken; resimler ve resimli anlatımlardan rahatsız olmaları, gürültülü ortamlarda konsantre olamamaları, yazılı bilgileri anlamakta zorlanmaları ve yüzleri hatırlamakta zorlanmaları zayıf yanlarından birkaçı olarak görülebilir (Boydak, 2001). Bu öğrenme tercihiyle sahip olanlar, önce konuşacaklarını düşünüp sonra konuşmak yerine, söyleyeceklerini konuşurken düşünmeyi tercih ederler(<http://www.varklearn.com/english/page.asp?p=categories>).

Tablo 1.4. İşitsel (Aural) Tip Öğrenenler

Doğal olduğu yerler	• Doğaçlama konuşma – ayaküstü düşünme • Karşılaştığı insanların yüzlerini unutma ama adlarını hatırlama • Kelimelerle ve dille çalışma • Hafif sesli ortamlar
Problem çözme yolları	• Lehte- aleyhte konuşma • Seçenekler hakkında konuşma • Bir durumda ne yapılacağını o durumu yaşayanlara sorma • Hedefi sözle ifade etme • Sözlü tekrarlama
Değerlendirme ve test etme ihtiyacı	• Yazılıdan ziyade sözlü • Projelerini sözlü olarak sunma • Proje olarak şiir okuma, şarkı söyleme • Ne öğrendiğinin birileri tarafından sorulması
En iyi öğrenme yolları	• Yüksek sesle konuşma • Bir öğretmeni dinleme • Küçük ve büyük grup tartışması yapma • Çalışma yerinde fon olarak sözsüz müzik dinleme
Okuma–çalışma özellikleri	• Diyalog ve oyunları (piyesleri) okuma • Karşılaştırma için içten ve dıştan seslendirme • Okurken, ne okuduğu hakkında kendi kendine ve başkalarına konuşma • Yeni kelimeleri seslendirmede başarı
Okuldaki güçlükleri	• Hızlı okuma; görsel öğrencilerden daha yavaş okuma • Uzun sürede sessizce okuma • Okuma yönlendirmeli; resimleri umursamama • Okunması ve yazılması gereken zamana bağlı testler isteme • Sessizleştirilmiş ortamda yaşama – konuşmayı beklememe • Anlamlı ayrıntıları görme

Kaynak: www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc

Tablo 1. 4’de görüldüğü gibi işitsel öğrenme stilini tercih eden öğrenciler daha çok dinleyerek ve konuşarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenler bu tip öğrencilere sesli okuma çalışmaları yaptırabilirler.

Görsel (visual) tip öğrenciler: Bu öğrenciler bakarak öğrenmeyi tercih ettiklerinden haritalar, diyagramlar, çizelgeler, grafikler, akış şemaları, tüm sembolik oklar, daireler, hiyerarşiler ve eğitmenlerin bilgiyi ifade etmek ve kelimeleri temsil etmek için kullandığı diğer tüm araçlar önemli görülmektedir (<http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=categories>). Bu tip öğrenciler yazılı ödevleri daha çok tercih etmektedirler (Demirel, 2002). Gördüklerini ve okuduklarını hatırlamaları, renkleri kullanması, resimlerle veya sözcüklerle düşünmeye yatkın olması, okumayı sevmesi, yüzleri iyi hatırlaması, planlı ve programlı olmaları en güçlü yanları iken; İşittiklerini uzun süre bellekte tutamamaları, isimleri hatırlamakta zorlanmaları, yazılı olmayan bilgiyi algılamakta zorlanmaları, görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara katlanamamaları en zayıf yanlarından birkaçı olarak görülebilir (Boydak, 2001). Bu öğrenme biçimini tercih edenler için öğretmenlerin, konuyla ilgili resimler göstermesi, yazılı bilgiyi görsellerle desteklemesi, yazılı metinlerin yanına metinle ilgili resimler çizdirmesi faydalı olabilir (Doğanay, 2008).

Tablo 1.5. Görsel (Visual) Tip Öğrenenler

Doğal olduğu yerler	• İyi giyinir • Ayrıntıları ve renkleri hatırlar • Okuma, yazma, kanıt okuma • İnsanların yüzünü hatırlama (ama adlarını unutma) • Yazılarda görülen isimleri hatırlama • Zihinsel (görsel) imgeler yaratma
Problem çözme yolları	• Talimatları okuma, problemleri listeleme • Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlama • Akış kartları kullanma • Kağıt üzerinde grafiksel çalışmaları görme ve akıl gözünde canlandırma

Değerlendirme ve test etme ihtiyacı	• Görsel/yazılı testler • Araştırma raporları • Yazılı raporlar • Grafiksel gösterimler
En iyi öğrenme yolları	• Not alma, liste yapma • Öğrenilecek bilgileri okuma • Kitaplar, video filmleri, filmler ve basılı malzemelerle öğrenme • Bir gösteriyi izleme
Okuma-çalışma özellikleri	• Eğlenme ve dinlenme için okuma • Uzun süre çalışabilme • Çalışma sırasında sessiz ortam • Hızlı okuma • Kelimelerin sesinden ziyade yazılı şeklini hatırlama
Okuldaki güçlükleri	• Ne yapılacağını görmeden hareket etme • Gürültülü ve hareketli bir çevrede çalışma • Ses akort etme • Görsel resim ve malzeme olmadan öğretmeni dinleme • Öğretmenin hoş olmayan görüntüsü ile ilgilenme • Sıkıcı ve süslenmemiş sınıfta çalışma • Konsantrasyonu bozan flüoresan ışığı altında çalışma

Kaynak: www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc

Tablo 1.5’de görüldüğü gibi görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler bakarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Kavram haritaları bu tip öğrencilerin anlama düzeyini artırabilir.

Bütün bu bilgiler doğrultusunda kimi araştırmacıların öğrenme stiline bilişsel boyutuna, bazılarının duyuşsal boyutuna ve bir kısım araştırmacıların da fizyolojik boyutuna odaklandığı görülmektedir. Öğrenme stili nasıl tanımlanırsa tanımlansın, hangi şekilde sınıflandırılırsa sınıflandırılsın herkesin öğrendiği ancak öğrenirken farklı yollar tercih ettiği ve öğretim ortamlarının bu tercihlere göre düzenlenmesi gerektiği varsayımı dayanmaktadır.

Buraya kadar olan bölümde öğrenme stiline tanımları ve modellerinin oluşturulmasındaki çeşitliliğe ve bu çeşitliliğe neden olan değişkenlere yer

verilmiştir. Bundan sonraki bölümde ise düşünme ve onunla bağlantılı olarak eleştirel düşünme kavramlarına değinilecektir.

1.1.5. Düşünme

Geçmişten bugüne, bugünden geleceğe uzanan süreçte insanoğlunun değişik sorunlarla yüz yüze gelmesi kaçınılmazdır. Bireylerin yaşamda karşılaştığı problemlerle mücadele edebilmesi öncelikle o sorunları farkında olmasına bağlıdır. Farkında olması için de düşünebilmesi gerekmektedir.

İnsanı diğer varlıklardan ayıran ve onu yücelten özelliği düşünebilmesidir (Köken, 2004). Düşünebilme yetisi, insanlığın kendi geleceğini yine kendisinin belirlemesine olanak tanımaktadır. Bireyler, düşünme becerileri sayesinde çözmek zorunda oldukları problemlerin üstesinden gelebilmektedir. M. Şahinel (2005) de açıklamalarında, kişilerin sorunlarını çözebilmesi için gereksinim duyduğu çözümleri üreterek iyi vatandaş yetiştirmenin, eğitimin temel görevi olduğunu belirtmektedir.

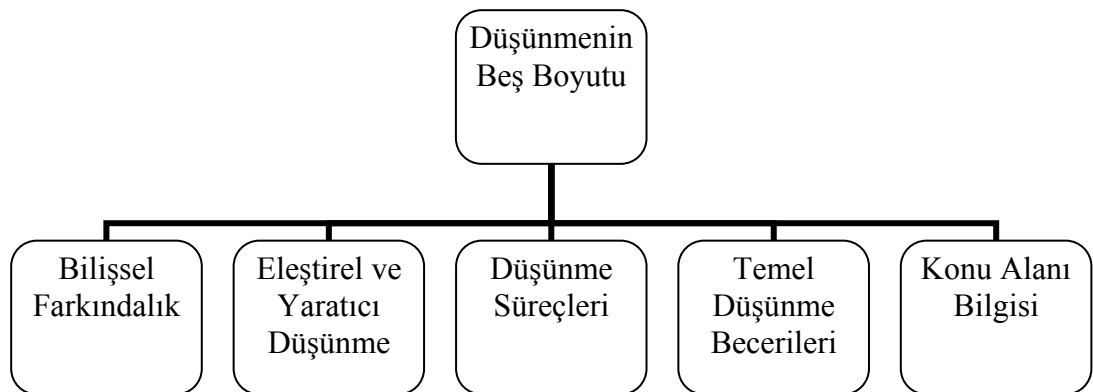
Bu bağlamda düşünmeyi; halihazırdaki bilgilerden başka bir şeye ulaşma veya eldeki bilgilerin daha ötesine gitme şeklinde tanımlamak mümkündür (Saban, 2004). Özden (2003) düşünmeyi; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer yollarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli olarak tanımlarken; üst düzey düşünmeyi ise öğrencinin bilgiyi kullanması, kendine göre anlamlandırması, açıklama, sentez, genelleme ve hipotez geliştirme yoluyla bilgi ve fikirleri değişik durumlara uyarlamasıdır şeklinde açıklamaktadır. Dewey (1997) ise eleştirel düşünmeyi, derinlemesine düşünme (reflective thinking) olarak ele almakta ve herhangi bir inancı veya varsayım halindeki bilgiyi, onu destekleyen kanıtlar ışığında aktif, devamlı ve dikkatli incelemeye tabi tutma şeklinde tanımlamaktadır. Duman (2007) ise düşünmeyi çıkarımlar yapma, kavramlar ve önermeler arasında ilişkiler kurma biçiminde açıklamaktadır. Sonuçta düşünme, zihinsel ve duyuşsal davranışları kapsayan zihnin en alt düzeyinden (bilgi, kavrama, uygulama) en üst düzeyindeki (analiz, sentez, değerlendirme) davranışına kadar kendini gösteren çok yönlü bir faaliyettir (Semerci, 2003; Köken, 2004'deki alıntı).

Düşünme kavramının tanımlarında bazı yorum farkları olmakla beraber; muhakeme, tecrübe, bilgi ve mantıksal çözümlere ilişkin vurgulamalar öne çıkmaktadır.

Bilgi, düşünme sürecinde gerekli görülen bir objedir (Duman, 2007). İnsan bilgi sahibi olmadığı bir konu hakkında düşünemeyeceği için bilgi ve düşünme birbirleriyle ilişkilidir (Köken, 2004). Diğer bir anlatımla, düşünce ancak bilgi üzerinde temellenirse bir değer kazanmaktadır. Bu durumda, bilgilerin periyodik olarak güncellenmesi yerinde bir yaklaşım olacaktır. Bireyin artan bilgi birikimine paralel olarak düşünme gücü ve düzeyinin de artması beklenmektedir (Kürüm, 2002). Bu açıdan eğitimin amacı, bilgi kazandırmanın yanı sıra, eleştirel düşünme merkezli problem çözme becerilerini geliştirmek olmalıdır. Demirel(2002)'in belirttiği gibi öğrenme yaşantıları öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeli; onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir.

Yalnızca bir alana dair bilgi varlığımız değil, geçmiş deneyimlerimiz de düşünme sürecine etki eden bir başka etkidir (Duman, 2007). Başka bir deyişle, geçmişten elde edilen bilgi birikiminin yanı sıra, yaşam koşulları içinde karşılaşılan farklı ve çeşitli sorunlar yoluyla kazanılan yeni ve orijinal çözüm yolları da geleceğe dair düşünme eylemini yönlendirmektedir. Düşünme tek boyutlu bir süreç olmayıp, birbiri ile etkileşim halinde olan beş boyutlu bir özellik taşımaktadır. Bu boyutlar şunlardır:

Şekil 1.8. Düşünmenin Boyutları



Kaynak: Duman, 2007:357

Bilişsel farkındalık boyutu, en basit anlatımla bireyin kendi düşünmesinin farkında ve kontrolünde olması şeklinde açıklanmaktadır. İkinci boyutta, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirlerini tamamladığı ve birlikte çalıştığı şeklinde görüşler yer almaktadır. Eleştirel düşünenlerin iddiaları test ettiği, yaratıcı düşünenlerin de yeni düşünceleri kullanılabilirlik ve geçerlik açısından incelediği vurgulanmaktadır. Düşünme süreçleri, birbiriyle dinamik olarak bağlantılı ve aynı anda birden fazla düşünme becerisi kullanmayı gerektiren süreç elemanları olarak kabul edilmektedir. Düşünme süreçleri, hedef odaklı aktiviteleri içerirken; temel düşünme becerileri ise kavram oluşturma, problem çözme, özetleme gibi süreçleri gerçekleştirmek için amaç kaygısı gütmeksizin kullanılan işlemleri ifade etmektedir. Temel düşünme becerilerinin, düşünme süreçlerine kıyasla daha mikro düzeyde oldukları kabul edilmektedir. Beşinci ve son boyutta, daha önce söz edilen tüm boyutların, konu alanı bilgisinin kazanılmasına yönelik olduğu vurgulanmaktadır (Marzano vd., 1988; Dolapcı, 2009'deki alıntı).

Çok çeşitli düşünme şekilleri açıklanmaktadır. Özden (2003)'e göre en çok bilinen düşünme şekilleri arasında eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik (tümevarım, tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünme yer almaktadır. Üstünoğlu (2006) ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisini üst düzey düşünme becerileri olarak değerlendirmiştir. Lipman (2003) da düşünme becerilerini üç grupta toplamıştır. Bunlar eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme şeklinde sıralanabilmektedir. Görüldüğü gibi düşünme, farklı kişilerce farklı türlere ayrılrsa da eleştirel düşünme sınıflamalarda kendi yerini almıştır.

Buraya kadar olan bölümde düşünme üzerinde durulmuştur. Bundan sonraki bölümde ise eleştirel düşünmenin tanımı ve özellikleri ile bunlara ilişkin olarak eleştirel düşünme eğilim ve becerileri açıklanmaya çalışılacaktır.

1.1.6. Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan “critical” kelimesi; değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca “kritikos”

teriminden türetilmiş, Latinceye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Kaya, 1997; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006’daki alıntı).

Eleştirel düşünme ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından tanımlanmıştır. Ennis, “kritere dayalı durumları doğru değerlendirme” üzerinde durduğu bu tanımında süreçten çok ürün olarak eleştirel düşünmenin niteliğine odaklanmıştır ve eleştirel düşünmeye dair on iki özellik belirlemiştir (Kong, 2004). Bu özellikleri şöyle sıralamak mümkündür;

1. Bir ifadenin anlamını kavrama
2. Muhakeme sürecinde bir karışıklık olup olmadığını değerlendirme
3. Kesin ifadelerin birbiriyle çelişip çelişmediğini değerlendirme
4. Akıl yürütme sürecinin mutlak bir sonuca ulaşp ulaşmadığını değerlendirme
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını değerlendirme
6. Bir ifadenin aslında belli bir kuralın uygulaması olup olmadığını değerlendirme
7. Bir gözlem ifadesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirme
8. Tümevarımsal bir sonucun garanti olup olmadığını değerlendirme
9. Problemin tanımlanıp tanımlanmadığını değerlendirme
10. Bir ifadenin varsayım olup olmadığını değerlendirme
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını değerlendirme
12. Bir otorite tarafından iddia edilen bir ifadenin kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme.

Ennis, daha sonra yapmış olduğu çalışmalarda, “ürün niteliği odaklı” tanımını değiştirerek eleştirel düşünmeyi “ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme süreci” olarak tekrar tanımlamıştır. Ennis’in yeni eleştirel düşünme tanımı ise üç temel bölümden oluşmaktadır. Birincisi; eleştirel düşünme dünya ve diğer insanlarla etkileşim bağlamında problem çözme süreci olarak başlamaktadır. İkincisi; eleştirel düşünme altyapı bilgisi ve önceden kabul görmüş sonuçlarla bilgilendirilen bir muhakeme

süreci olarak devam etmektedir ve bu süreç tümevarım, tündengelim ve değer yargıları yoluyla elde edilen bir takım çıkarımlarla sonuçlanmaktadır. Üçüncü ve son olarak; eleştirel düşünme süreci, yapılan veya inanılan şeyler üzerinde verilen bir kararla sona ermektedir (Kong, 2004).

Eleştirel düşünme üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında, tek bir tanımın olmadığı, farklı bakış açılarına sahip yazarlar tarafından çeşitli tanımların ortaya atıldığı görülmektedir. Aslında eleştirel düşünme hem felsefe hem de psikolojinin konu alanı olduğu için iki disiplin de kendi bakış açılarına uygun açıklamalar yapmıştır. Felsefi yaklaşım daha çok, düşünce kavramı ve normları, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken; psikolojik yaklaşımlar ise düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, öğrenmedeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde durmaktadır (S. Şahinel, 2005; Akınoğlu, 2001; Teyfur, 2008'deki alıntı).

Paul'un anlayışına göre eleştirel düşünme halihazırda var olan soruna yönelik dikkati ve ilgiyi sürdürmeye hizmet eden disiplinli ve öz-güdümlü düşünme olarak görülmektedir (Kong, 2004). Demirel (2002)'in aktardığına göre Norris (1985) eleştirel düşünmeyi öğrencilerin daha önceden bildikleri her şeyi uygulamaları ve kendi düşüncelerine değer biçip, onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Halpern (1996:5; Rudd ve Baker, 2000'deki alıntı) ise eleştirel düşünmeyi arzu edilen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanımı olarak tanımlamıştır. Rudd, Baker ve Hoover'a (2000; Ricketts ve Rudd, 2004'deki alıntı) göre inkar edilemez çözümün olası olmadığı eleştirel düşünme, eksik delillerle ve bilgilerle problemleri çözmek veya soruları ele almak için mantıklı, amaca yönelik ve özeleştirisel yaklaşımdır. Duman (2007)'ın açıklamalarına göre eleştirel düşünme mevcut düşünme ve düşünceleri test edip, değerlendirerek karar verme becerisidir. Paul ve Elder (2004)'den aktaran Wirth ve Perkins (2008) ise düşünmenin iki temel boyutu olduğunu ve bu bileşenleri öğrencilerin mutlaka bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Söz konusu boyutlar şunlardır:

- 1- Öğrenciler kendi düşüncelerinin parçalarını tespit edebilmelidir ve
- 2- Düşüncesinde bu parçaların kullanımını değerlendirebilmelidir.

Cüceloğlu (1995) da eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olmak ve başkalarının düşünce süreçlerini de göz önünde tutmak koşulu ile öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç olarak açıklamaktadır. Facione (1990) ise eleştirel düşünmeyi şu şekilde ifade etmektedir: verilen bir kararın dayandığı delilsel, kavramsal, yöntemsel, ölçütsel veya içeriksel açıklamaların yanı sıra yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan amaçlı ve öz düzenleyici bir karardır. Eleştirel düşünmenin bu tanımı, Amerikan Felsefe Birliği (APA) tarafından başlatılan ve 46 uzmandan oluşan Delphi araştırma projesinin bir ürünü olarak geliştirilmiştir. Bu tanım eleştirel düşünmeyi “amaçlı ve öz-düzenleyici bir karar” olarak nitelemektedir.

1990 yılında açıklanan Delphi projesi sonucunda “ideal bir eleştirel düşünürün” özellikleri de formüle edilmiştir. Buna göre ideal eleştirel düşünür; araştırmacı, bilgili, güvenilir, açık fikirli, uyumlu, değerlendirmede sağduyulu, kişisel önyargılarla karşılaştığında dürüst, yargılarken ihtiyatlı, tekrar gözden geçirmekte istekli, sorunlar hakkında net, karmaşık konularda düzenli, alakalı konuları araştırmakta gayretli, kıstas seçiminde mantıklı, araştırmaya odaklı ve araştırma izninin şartları ve konu kadar hassas olan araştırmanın sonuçlarında ısrarcıdır (Facione, 1990).

Eleştirel düşünmenin tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme olmak üzere beş ana kuralı vardır. Buna göre; eleştirel düşünen kişi düşüncelerinde tutarlı olmalı, düşündüklerini tüm boyutları ile ele alabilmeli, anladıklarını da düşüncelerine ekleyerek bunları bir modelde uygulayabilmeli, tecrübelerini sağlam bir şekilde oturtabilmeli ve tüm bunları düşünceleriyle birleştirerek anladıklarını çevresi ile paylaşabilmelidir (Demirel, 2002; Özden, 2003).

Ennis’in eleştirel düşünme taksonomisi ise beş ana boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutları şu şekilde özetlemek mümkündür (Norris ve Ennis, 1989; Kong, 2004’deki alıntı):

1. Açıklığa kavuşturma becerileri

2. Destekleme becerileri
3. Çıkarım becerileri
4. İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri
5. Strateji ve teknik becerileri

Kong (2004)'un Norris ve Ennis (1989)'den aktardığına göre bu becerilerinin temelinde “açıklık ve eleştirel düşünme eğilimleri” unsurları yer almaktadır. Söz konusu eleştirel düşünme eğilimleri düşünürün “eleştirel ruhunu” tanımlamaktadır. Eleştirel ruh, aynı zamanda doğuştan getirilen özellikleri ifade etmektedir ve böyle bir eleştirel ruh, kendi düşünme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini uygulaması için düşünürü motive etmektedir.

Paul ve Elder (2004; Wirth ve Perkins, 2008'deki alıntı)'in eleştirel düşünme kavramı ise aşağıdaki unsurları kapsamaktadır;

- Tüm akıl yürütme süreçlerinin bir amacı vardır
- Tüm akıl yürütme süreçleri bir şeyleri anlamak, bazı soruları yerleştirmek ve birtakım problemleri çözmek için bir girişimdir
- Tüm akıl yürütme süreçleri varsayımlara dayalıdır
- Tüm akıl yürütme süreçleri bazı bakış açıları tarafından gerçekleştirilir
- Tüm akıl yürütme süreçleri veri, bilgi ve kanıta dayanır
- Tüm akıl yürütme süreçleri kavramlar ve fikirler yoluyla ifade edilir ve bunlar tarafından şekillendirilir
- Tüm akıl yürütme süreçleri anlamlandırdığımız ve sonuçlandırdığımız çıkarımları içerir
- Tüm akıl yürütme süreçleri bir etki ve sonuca sahiptir.

Eleştirel düşünme sürecini açıklığa kavuşturmak için gösterilen çabada, Paul (1995; Rudd ve Baker, 2000'deki alıntı) eleştirel düşünmenin, düşünmenin sistematik ve kasıtlı olarak uygulanan benzersiz ve amaçlı bir biçimi olduğunu belirtmiştir. Bu tanıma göre düşünür, standartları ve kriterleri düşünme sürecine yüklemekte ve bunları düşünceyi yapılandırırken kullanmaktadır. Aşağıdaki tablo Paul'un yaptığı eleştirel düşünmenin işlevsel tanımını özetlemektedir:

Tablo 1.6. Paul’un Eleştirel Düşünmeye Yönelik İşlevsel Tanımı

Amaçlı düşünmenin özgün türü	İster akademik olsun ister pratik, vücut için fiziksel eğitim, zihin için entelektüel eğitim gerektiren herhangi bir konu veya alanda.
Düşünürün sistematik ve alışıldık şekilde	Entelektüel bütünlük, entelektüel tevazu, tarafsızlık, entelektüel empati ve entelektüel cesaret gibi özellikleri etkin biçimde geliştirir.
Kriter ve zihinsel standartları düşünmeye empoze etmek (dayatmak)	Doğruluk, uygunluk, derinlik, duyarlılık, yeterlilik gibi güvenilir muhakemenin ölçütlerini belirler ve düşünmenin etkililiğini değerlendirecek açık standartları oluşturur.
Düşünme yapısında sorumluluk almak	Tüm mantıklı düşüncelerde bulunan her bir öğenin gösterildiğini belirten bilinçli, aktif ve disiplinli bir çaba, varsayımlar ve bakış açısı gibi düşünme unsurlarının farkında olmak.
Düşünme yapısına standartlara göre rehberlik etmek	Süreç boyunca yapı seyrini sürekli değerlendirmek. Ayarlamak, uyarlamak, kriter ve standartları kullanmayı geliştirmek.
Amaç, kriter ve standartlara göre düşünme etkinliği değerlendirmek	Tanımlanan amaç, kriter ve standartlara göre düşünmenin gücünü ve sınırlarını belirlemek için düşünmeyi kasıtlı olarak değerlendirmek. İleri düşünme ve ilerleme için imaları incelemek.

Kaynak: Paul (1995; Rudd ve Baker, 2000’deki alıntı)

Yukarıdaki tabloya göre eleştirel düşünürlerin özellikleri “bağımsız düşünme, entelektüel empati, entelektüel tevazu, cesaret, dürüstlük, azim, entelektüel merak, akla olan güven, entelektüel nezaket, entelektüel sorumluluk” gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu özelliklerin yalnızca eleştirel düşünürlerde bulunduğunu iddia etmek doğru değildir. Çünkü eleştirel düşünürler adı geçen nitelikleri düşünme sürecini yönlendirmek için kasıtlı olarak kullanmaktadırlar (Paul, 1995; Rudd ve Baker, 2000’deki alıntı).

1.1.6.1 Eleştirel Düşünme Eğilimi

Piyano çalabilir misiniz? Piyano çalar mısınız? Birbirinden farklı olan bu iki sorunun birincisinin yanıtı büyük olasılıkla “evet”, ikincisinin yanı ise “hayır” olacaktır. Birinci soru olan “Piyanonun başına oturduğunuzda onu çalabilir

misiniz?” bir beceriyi yoklarken, ikincisi ise “Piyano çalmaya eğilimli misiniz? Piyano çalmayı sever misiniz? Düzenli çalar mısınız?” beceriden ötesini, bir alışkanlığı, tutumu veya eğilimi yoklamaktadır (Tishman, Jay ve Perkins, 1992). Piyano çalma becerisine sahip olmamız, piyano çaldığımız anlamına gelmediği gibi; eleştirel düşünme becerisine sahip olmamız da eleştirel düşünebildiğimiz anlamına gelmemektedir. Başka bir anlatımla, eleştirel düşünmek için çeşitli becerilere sahip olmak yeterli değildir, aynı zamanda onları kullanmak gerekmektedir. Eğilimlerin ise söz konusu becerilerin kullanılmasını kolaylaştırıcı, destekleyici ve yönlendirici bir özellik taşıdığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme, aslında bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme, kullanma yeteneği ve eğilimine dayanmaktadır (Demirel, 2002). Eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim olmak üzere iki boyuttan oluştuğu konusunda Kong (2004) ve Lai (2011) gibi araştırmacılar da aynı görüştedirler. Scriven ve Paul (Wirth ve Perkins, 2008’deki alıntı) da eleştirel düşünmenin iki bileşeni olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bileşenler şunlardır;

- 1-Bilgiyi işlemek ve üretmek için bir takım beceriler
- 2-Davranışları yönlendirmek için bu becerileri kullanma alışkanlığı.

Facione (2000; Lai, 2011’deki alıntı) eleştirel düşünme eğilimlerini insanlara, olaylara, alışılmış koşullara veya henüz ortaya çıkabilecek durumlara karşı doğru hareket etmek veya cevap vermek için kullanılan tutarlı içsel motivasyonlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, P. Facione ve N. Facione eleştirel düşünme eğilimlerini; tutumlar, entelektüel değerler ve zihin alışkanlıklarından oluşan bir takım olarak açıklamaktadır. (Facione ve diğerleri, 2000; Kong, 2004’deki alıntı). Benzer bir anlayışla, Lai (2011) tarafından tutum ya da zihin alışkanlıkları olarak da görülebilen eleştirel düşünme eğilimleri; açık ve adil görüşlülük, (entelektüel) meraklılık, esneklik, sebebi arama eğilimi, iyi bilgilendirilmiş olma arzusu, farklı bakış açılarına karşı saygılı olma ve istekli olmayı kapsamaktadır.

Facione (1990)'e göre eleştirel düşünürler aynı zamanda eleştirel düşünme gerektiren durumları ele almaya olanak sağlayan birtakım duyuşsal eğilimlere sahiptir. Eleştirel düşünmenin duyuşsal eğilimleri şunlardır:

Yaşama genel yaklaşımlar:

- Çok çeşitli konulara meraklılık
- Bilgili olmak ve öyle kalmak için kaygılanmak
- Eleştirel düşünmeyi kullanmak için fırsatlara açık olmak
- İyi düşünülmüş ve mantıklı araştırma sürecine güvenmek
- Kişinin mantık yürütme yeteneğine özgüven
- Farklı görüşlere karşı açık fikirlilik
- Alternatifleri ve seçenekleri dikkate almada esneklik
- Başkalarının görüşlerini anlama
- Mantık yürütme sürecini değerlendirmede tarafsızlık
- Kişinin kendi önyargılarına, klişelerinde, benmerkezci ve sosyo-merkezci eğilimleriyle yüzleşmede dürüstlük
- Yargılamaları ertelemede, yapmada ve ya değiştirmede sağduyu
- Güvenilir fikirlerin değişimin garanti edildiğini önerdiği görüşleri muhakeme etmek ve gözden geçirmek için isteklilik

Belirli konulara, sorulara ve problemlere yaklaşımlar:

- Soru ya da endişe belirtmede açıklık
- Karmaşıklık içinde çalışmaya düzenlilik
- İlgili bilgiyi aramada titizlilik
- Kriterleri seçmede ve uygulamada makullük
- İlgili şeye dikkati toplamaya özen göstermek
- Karşılaşılan zorluklara rağmen sebat
- Konu ve koşulların elverdiği derecede duyarlılık

Norris ve Ennis (1989; Kong, 2004'deki alıntı) tarafından belirtilen eleştirel düşünme eğilimleri ise şunlardır:

- Bir iddia ya da sorunun net bir açıklamasını irdeleme
- Nedenleri irdeleme
- Donanımlı olmaya çalışma

- Güvenilir kaynakları kullanma ve bu kaynakları belirtme
- Duruma bütünsel bakabilme
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma
- Asıl ya da ana sorunu akılda tutma
- Alternatifleri arama
- Açık fikirli olma:
 - a. Başkalarının bakış açılarını da dikkate alma
 - b. Kabul görmeyen dayanak noktalarının, kabul görmemesinden kaynaklanan etkisinden kurtularak karar verme
 - c. Deliller ve nedenler yeterli olmadığında kararı erteleme
- Delil ve nedenler yeterli olduğunda pozisyon alma veya pozisyon değiştirme
- Konunun izin verdiği kadarıyla kesinlik arama
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma
- Eleştirel düşünme becerilerini kullanma
- Diğer insanların duygularına, bilgi düzeylerine ve kültür seviyelerine duyarlı olma

Ennis'in (2011) yaptığı başka bir sınıflamaya göre ideal bir eleştirel düşünürün eğilimleri şunlardır;

1-İnançlarının gerçek, kararlarının haklı olduğuna dikkat etmek. Böylece mümkün olduğu ölçüde doğruyu yakalamak için kendi karar ve inançlarını sorgulamak. Bu eğilim aşağıdaki nitelikleri kapsamaktadır:

- a-Alternatif, hipotezleri, açıklamaları, sonuçları, planları, kaynakları vb. irdelemek ve bunları açığa çıkarmak.
- b- Kendi bakış açılarından farklı olanları da ciddi biçimde göz önünde bulundurmak.
- c- İyi bilgilendirilmiş olmaya çalışmak.
- d- Bir durumu mevcut bilgilerin elverdiği ölçüde desteklemek.
- e-Eleştirel düşünme becerilerini kullanmak.

2- Kendi duruşu kadar başkalarının duruşunu da açık ve dürüst bir şekilde anlamaya ve ortaya koymaya dikkat etmek. Bu eğilim aşağıdaki nitelikleri kapsamaktadır;

- a- Diğerlerinin görüşlerini ve gerekçelerini dinlemek.
- b- Söylenen, yazılan ya da diğer yollarla iletilenlerin altında yatan niyeti anlamak konusunda, durumun gerektirdiği gibi daha fazla duyarlılık arayarak, açık olmak.
- c- Sonuç ya da soruyu belirlemek ve buna odaklanmayı sürdürmek.
- d- Sorunla ilgili nedenleri araştırmak ve sunmak.
- e- Durumu bütünüyle göz önünde bulundurmak.
- f- Kendi temel inançlarının farkında olmak.

3- Her bireyin değerlerine dikkat etmek. (Bu bir yardımcı eğilimdir. Kurucu eğilim olmamasına rağmen, bu bağlantı olmadan eleştirel düşünme tehlikeli olabilir.) Eleştirel düşünürler şunlara dikkat ederler:

- a- Diğerlerinin algılarını ve duygularını da göz önünde bulundurarak, kendi eleştirel düşünme cesaretleri ile diğerlerinin gözünü korkutmaktan ve kafalarını karıştırmaktan sakınırlar.
- b- Diğer insanların mutluluğu ile ilgilenirler.

Tishman, Jay ve Perkins (1992) ise kilit öneme sahip yedi eleştirel düşünme eğilimi fikrini geliştirmişlerdir. Bu yedi eğilimden her birinin farklı duyarlılıklar, eğilimler ve yetenekler içerdiğini savunmuşlardır. Bu eğilimler şunlardır;

1. Açık ve maceracı olma eğilimi: Açık fikirli olmaya, alternatif görüşleri keşfetmeye eğilimli, dar düşünmeye karşı dikkatli ve çoklu seçenekler oluşturma yeteneği
2. Sürekli entelektüel merakı olma eğilimi: Meraklı olmaya, araştırmaya, problem bulmaya, araştırma zevkine eğilimli; anormalliklere karşı dikkatli; yakından gözlemlleme ve soruları formüle etme yeteneği.
3. Açıklama, netleştirme ve uzlaşma bulma eğilimi: Açıkça anlamak, bağlantı ve açıklamaları araştırmak için istek; belirsizliğe karşı dikkatli olma ve odaklanma ihtiyacı; kavramsallaştırmaları oluşturma yeteneği

4. Planlı ve stratejik olma eğilimi: Hedefleri belirleme, planları yapma ve uygulama, çıktıları tasavvur etme dürtüsü; yön eksikliğine karşı dikkatli olma; hedefleri ve planları formüle etme yeteneği

5. Entelektüel olarak dikkatli olma eğilimi: Hassasiyet, organizasyon ve mükemmellik için teşvik etme; olası bir hata veya yetersizliğe karşı dikkatli olma; tam olarak bilgiyi işleme yeteneği.

6. Nedenleri arama ve değerlendirme eğilimi: Verileni sorgulamak ve gerekçe talep etmek için eğilim; kanıt ihtiyacına karşı dikkatli olma; nedenleri inceleme ve değerlendirme yeteneği

7. Metabilişsel (üstbilişsel) olma eğilimi: Kişinin kendi düşünce akışını farkında olmak ve izlemek için eğilim karmaşık düşünme durumlarına karşı dikkatli olma; zihinsel süreçlerin kontrolünü yapmak ve yansıtıcı olma yeteneği.

Bu açıklamalara göre eleştirel düşünmeyi iki şekilde ifade etmek mümkündür: bunlardan ilki, öğrenmeden bağımsız olarak bizim yapabileceklerimizi ifade eden bir beceri iken; diğeri ise bu beceriyi bilinçli ve amaçlı olarak kullanmaya yönelik bir eğilimdir.

Buraya kadar olan bölümde eleştirel düşünme eğilimlerine yer verilmiştir. Bundan sonraki bölümde ise eleştirel düşünme becerileri açıklanmaya çalışılacaktır.

1.1.6.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme eğilimlerinin tek bir araştırmacı tarafından hazırlanan kesin bir listesi olmadığı gibi, eleştirel düşünme becerilerinin sınıflandırılması konusunda da ortak bir görüşe varılamamıştır. Buna rağmen araştırmacılar, eleştirel düşünme becerileri ile ilgili olarak benzer gruplamaları açıklama eğilimi göstermektedirler.

Beyer (1987; Rudd ve Baker 2000'deki alıntı) eleştirel düşünme becerilerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1-Doğrulanabilir gerçekler ve değer iddiaları ayırt etmek

- 2.Alakasız bilgi, iddia ve nedenleri alakalı olanlardan ayırmak
- 3.Bir açıklamanın olgusal doğruluğunu belirlemek
- 4.Bir bilgiye ait kaynağın güvenilirliğini belirlemek
- 5.Belirsiz iddiaları veya argümanları (kanıtları) belirlemek
- 6.Belirsiz varsayımları belirlemek
- 7.Önyargıları saptamak
- 8.Mantıksal yanılgıları belirlenmek
- 9.Bir dizi muhakemedeki mantıksal tutarsızlıkları tanımlamak
- 10.Bir görüş veya iddianın etkinliğini belirlenmek

Kökdemir (2003a:) ise eleştirel düşünme sürecinin dayanak noktası olarak gördüğü başlıca becerileri şöyle belirtmektedir:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition).

Paul (1990) de eleştirel düşünme becerilerini; duyuşsal stratejiler ve bilişsel stratejiler olmak üzere iki ana başlık altında incelemektedir. Bu beceriler şunlardır:

Tablo 1.7. Duyuşsal Stratejiler

- Bağımsız düşünme
- Ben-merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme
- Tarafsız düşünebilme
- Duyguların altında yatan düşünceleri keşfetme
- Hüküm vermeyi (yargılamayı) erteleme

Kaynak: Paul, 1990:476

Tablo 1.7’de görüldüğü gibi, duyuşsal stratejiler, bireylerde bağımsız düşünebilme gücünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Tablo 1.8. Bilişsel Stratejiler

Makro beceriler	Mikro beceriler
• Aşırı basitleştirmeden kaçınma • Düşünceleri yeni bağlamlara transfer etme • Görüş geliştirme • Sorunları ve iddiaları açık hale getirme • Düşünceleri açık hale getirme • Değerlendirme için kriter geliştirme • Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme • Temel sorular sorma ve bunların sürekliliğini sağlama • Farklı görüşleri değerlendirme • Yeni çözümler üretme veya mevcut çözümleri değerlendirme • Eylemleri ve politikaları değerlendirme • Metinleri açıklama veya kritik etme • Disiplinler arası ilişki kurma • Sokratik tartışmayı uygulama • Diyalojik düşünmeyi geliştirme • Diyalektik düşünmeyi geliştirme	• Gerçekler ile ideallerin ayırımına varma • Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma • Düşüncelerin ayırımına varma • Varsayımları inceleme • İlgisiz bilgileri ilgili olanlardan ayırt etme • Akılcı çıkarımlar yapma • Sonuç elde etmek için kanıtlara başvurmak • Çelişkileri fark etme • Etkileri (nedenleri) ve sonuçları keşfetme • Genellemeleri ayrıntı hale getirmek

Kaynak: Paul, 1990:476-478

Tablo 1.8’ de görüldüğü gibi, bilişsel beceriler kendi içerisinde makro ve mikro beceriler olarak ikiye ayrılmışlardır. Makro bilişsel beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro bilişsel beceriler ise bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerilerini içermektedir.

Facione (1990)’in açıkladığı eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri ise aşağıdaki tabloda yer aldığı gibidir:

Tablo 1.9. Facione'nin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Becerileri

Beceriler	Alt Beceriler
• Yorumlama	Kategorize etme
	Deşifre etme
	Anlamı açıklama
• Analiz	Fikirleri sınama
	Savları tanımlama
	Savları analiz etme
• Değerlendirme	İddiaları değerlendirme
	Savları değerlendirme
• Çıkarım	Kanıtları sorgulama
	Alternatifleri tahmin etme
	Bir sonuç çıkarma
• Açıklama	Sonuçları açıklamak
	İşlemleri savunmak
	Savları sunmak
• Öz-düzenleme	Öz-sınama
	Öz-düzeltilme

Kaynak: Facione, 1990:6

Tablo 1.9'da görüldüğü gibi Facione, eleştirel düşünme becerilerini yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenleme olmak üzere altı ana başlık altında toplamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda ele alınan konular özetlendiğinde karşımıza şöyle bir durum çıkmaktadır:

1-Öğrenciler için hazırlanacak eğitim ortamı ve öğretim etkinliklerinin temelini bireysel farklar oluşturmaktadır. Öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olması bireylerin kişisel özellikleri ile bağlantılı olduğu kadar, öğretmenin düzenlemiş olduğu eğitim ortamı ile de yakından ilişkilidir. Söz gelimi, bir sınıftaki öğrencilere aynı çevre

düzenlenmesi sağlanmasına rağmen farklı öğrenmeler meydana gelmektedir. Bu fark, öğrenmelerin bireyselliğinden kaynaklanmaktadır (Erden, 1998). Öğrenme stilleri ile öğretim ortam ve etkinlikleri arasında uyum olduğu durumlarda etkili öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmektedir (Açıkgöz, 1998). Ayrıca, uygun ortam ve uyarıcılar sunulduğunda öğrenme güçlüğü var diye nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildikleri vurgulanmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin öğrenme stillerinin araştırılmasının önemli olduğu kanısına varılmıştır. Farklı öğrenme stilleri modelleri temel alınarak yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların birbirleriyle karşılaştırılmasının, ilişkiyi farklı yönleriyle ortaya koyması bakımından bu çalışmada BİG-16 öğrenme biçimleri envanteri tercih edilmiştir.

2- Var olan bilgilere her geçen gün yenileri eklenmektedir. Gelişen iletişim yollarıyla bu bilgiler çok çabuk paylaşılabilmekte ve kısa bir süre içinde de güncelliğini kaybetmektedir. Bir yandan üretilen bilgiler sayesinde mevcut sorunlara çözümler bulunurken diğer yandan elde edilen bilgiler ışığında yeni problem çözme süreçleri ortaya çıkmaktadır. Bilginin bu denli önem kazandığı günümüzde, toplumların gereksinim duyduğu insan profili de değişmiş; sorgulayabilen, olayları derinlemesine irdeleyerek eleştirel yaklaşabilen, geniş bakış açısına sahip, bilgiye ulaşip bilgiyi problem çözmede ve yeni bilgi üretmede kullanabilen, yaratıcılık özellikleri açığa çıkarılmış bireyler yetiştirilmesi günümüzün ihtiyacı haline gelmiştir (Beşoluk ve Önder, 2010). Bu öneminden dolayı, öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilim ve düzeyleri merak edilmiş ve araştırmaya değer görülmüştür.

3-Bilgi toplumu ile birlikte bireylerin birçok farklı niteliğe sahip olmaları gerektiği, özellikle vurgulanan konulardan birisi haline gelmiştir. Bu nitelikler arasında hem eleştirel düşünme sürecine, hem de öğrenme stillerine yönelik nitelikler bireyin yaşamını ve öğrenme sürecini kolaylaştıran etmenler olarak kabul edilebilmektedir (M. Güven ve Kürüm, 2006). Bu noktadan hareketle, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin onların cinsiyet

ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin detaylı bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Bu konu ile ilgili yurt dışında yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Türkiye’de ise konuya olan ilgi yakın zamandan bu yana giderek artmakta ve çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Ancak Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların birçoğu ilköğretim veya yüksek öğretim düzeyinde olup, eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan orta öğretim düzeyinde gerçekleştirilen pek fazla bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla Türkiye’de de öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme konuları ile ilgili lise (orta öğretim) düzeyinde gerçekleştirilmiş araştırmalara gereksinim vardır. Söz konusu araştırma ile alan yazındaki bu boşluğun giderilmesi amaçlanmıştır.

Yukarıda açıklanan noktalar göz önünde tutularak bu araştırmada öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimlerin öğrencilerin okul türü ve cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına ışık tutması ve eğitimcilerin öğrenme-öğretme etkinliklerini tasarlarken, öğrencilerin bireysel farklarına uygun öğrenme ortamı sunmasına katkı sağlaması umulmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır? Ve bu eğilimler öğrencilerin okul türü ve cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1-Öğrenciler öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

2-Öğrenciler eleştirel düşünme eğilimleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

3- Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?

4- Öğrenme stillerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- Öğrenme stillerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4.Tanımlar

Eleştirel düşünme: Okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmadır (Kökdemir, 2003b).

Öğrenme stili: Bireyin farklı bir bilgiyi öğrenme durumunda yoğunlaşma ve öğrenme sürecini gerçekleştirmek için izlediği süre, bilgileri içselleştirmesi ve hatırlama yaklaşımıdır (Aydın, 2005).

1.5. Sayıtlar

1- Öğrenciler ölçek formlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1- Uygulama, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, İzmir ili Bornova ilçesindeki orta öğretim kurumlarına devam eden onuncu sınıf lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Kısaltmalar

BİG 16: Öğrenme Biçemleri Envanteri

CCTDI: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız (1998), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik başarıları üzerindeki etkilerini ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın verileri matematik başarı gözlem formu, matematik öğretim ölçeği ve görüşme kayıtları ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme, okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili bulunmuştur. Ayrıca, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle, işbirlikli öğrenme yönteminin başarıyı yükselterek sosyal becerileri geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

M. Güven (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı, hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri seçtiğini belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bilgi toplama aracı olarak “Kolb öğrenme stilleri envanteri” ve “öğrenme stratejileri belirleme ölçeği” kullanılan araştırmanın sonunda, orta öğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı da ortaya çıkmıştır.

Tepehan (2004) tarafından yapılan araştırmada, Deniz Harp Okulu 1'inci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise kaynağı ve lisans ders grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek maksadıyla; Nurettin Şimşek tarafından ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini (biçemlerini) tespit etmek amacıyla 2002 yılında geliştirilen “BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrenme stili puan ortalamaları arasında, 0.05 manidarlık düzeyinde en yüksek olanın, “görsel öğrenme stili” puanları olduğu tespit edilmiştir.

Gencel (2006) tarafından yapılan çalışma ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacını taşımaktadır. Araştırmanın betimsel boyutunda örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stili, öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Deneysel boyutta ise deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Koçak (2007) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Öğrenme stili ölçeği olarak Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf

öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çağlayan (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme biçimleri ile problem çözme becerilerini belirlemek, kişisel özelliklerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yarıdan fazlasının (%54,6) görsel, %25,1'inin bedensel, %20,2'sinin ise işitsel öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, ders çalışma zamanlarını nasıl planladıkları değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyet, yas, bölüm, sınıf, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lise alan türü, branş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Z. Z. Güven (2007) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil eğitiminde öğrencinin derse aktif katılımının şart olmasından ve bu katılımda dinleme becerilerinin geliştirilmesinin öneminden hareketle, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin bu beceriyi ilerletmede etkisi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Fleming'in VAK (Visual- Auditory- Kinesthehtic) modeli temel alınmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki deneklerin ön test-son test ve kalıcılık testi puanları ile kontrol grubundakilerin ön test-son test ve kalıcılık puanları arasında, deney grubundakilerin lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonunda deney grubundaki öğrencilerin, gerek, erişiş gerek derse yönelik tutum, gerekse öğrenilenlerin kalıcılığı konusunda kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı ve yüksek düzeyde puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırmada ayrıca deney grubundaki öğrencilerin erişiş ve kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, dokunsal-devinimsel öğrencilerin dinleme becerisi erişiş puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmüştür. Kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Demir (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre öğrenme stilleri puanları ile çoklu zekâ alanları puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıkları; öğrencilerin öğrenme stilleri puanları, çoklu zekâ alanları puanları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, çoklu zekâ alanları puanlarının öğrenme stilleri puanlarını ne kadar yordadığı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Seber (2001) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri” ve Şimşek (2002) tarafından geliştirilen “BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri” kullanılmıştır. Buna göre Öğrencilerin, öncelikle görsel, daha sonra işitsel ve bedensel/kinestetik öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından “işitsel öğrenme stilinde” kızlar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili puanlarının anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Okul türü açısından ise, “işitsel öğrenme stilinde” devlet okulu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Reid (1987); tarafından yapılan çalışmada doğal olarak İngilizce konuşan ve ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri araştırılmıştır. Bu iki grubun öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre mezun öğrencilerin daha çok görsel ve dokunsal oldukları; mezun olmayan öğrencilerin ise işitsel oldukları belirlenmiştir. Erkeklerin kadınlara göre daha fazla görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, özellikle Koreli öğrencilerin görsel öğrenme stilinde yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

McCarthy (1987); Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve McCarthy Yarıküre Mod Göstergesi’ni kullanarak, 2367 öğretmen ve yöneticinin öğrenme stillerini araştırmıştır. Araştırmada; öğretmen ve yöneticilerin %23’ünün 1. tip öğrenen, %31,1’inin 2. tip öğrenen, %17,4’ünün 3. tip öğrenen ve %28,5’inin 4. tip öğrenen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Felder ve Silverman (1988) tarafından yürütülen "Mühendislik Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Stilleri" isimli araştırmada öğrenme stilleri; (1)duyumsal-sezgisel, (2) görsel-işitsel, (3) aktif-düşünsel, (4) ardışık-global ve (5) tümevarım-tümdengelimle öğrenenler olmak üzere beş grupta incelenmiştir. Buna göre çoğu mühendislik öğrencilerinin öğrenme stili ile mühendislik profesörleri tarafından kendilerine uygulanan öğretim stili arasında bir uyumsuzluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dunn ve Dunn (1993) tarafından yapılan araştırmada Dunn ve Price tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Çok kültürlülük ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma için Amerika'nın kırsal ve kentsel kesimlerinden, farklı sosyo-ekonomik düzeyden ve farklı etnik kökenlerden öğrenciler seçilmiştir. Araştırma sonucunda, kökenler arasında ve yaşam alanları arasında öğrenme stilleri bakımından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Ninnes (1994) tarafından yapılan araştırmada, Fen bilimleri ve Sosyal bilimlerde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonel öğrenme sistemleri incelenmiştir. Söz konusu araştırmada öğrenme sistemleri ile kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmış ve öğrenme stilleri de sistemin bir boyutu olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, her iki alanda da erkek öğrencilerin daha çok görsel öğrenme stiline sahip olduğu, kız öğrencilerin ise daha çok işitsel öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır.

Torres ve Cano (1995) tarafından yapılan "öğrenme stilinden etkilenen eleştirel düşünme" adlı çalışmada veri toplama aracı olarak Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (Group Embedded Figures Test / GEFT) (Witkin, Oltman, Raskin, & Karp, 1971) ve Bilişsel Becerileri Geliştirme Testi (Developing Cognitive Abilities Test/DCAT) (Beggs & Mouw, 1989) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 61,2'si alan bağımsız öğrenme stilini tercih etmiştir. Öğrenme stili ile eleştirel düşünme arasındaki korelasyon ise 0,36 olarak bulunmuştur ($r = 0,36$).

Gadzella, Masten ve Huang (1999) tarafından 51 Afrika kökenli Amerikalı öğrenci ile 52 Kafkasyalı öğrenci arasında yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmada Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) ve öğrenme stilleri ölçeği (the Inventory of Learning Processes) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme skoru Kafkasyalı öğrenciler lehine anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrenme stilleri açısından ise iki grup arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Reed (2000) tarafından yapılan araştırmada ortaokul teknoloji eğitimi öğretmenlerinin laboratuvar tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçme aracı olarak öğrenme tipi ölçeği (the Learning Type Measure instrument- LTM) kullanılan araştırmada öğretmenlerin % 69,2'si sağduyulu öğrenme tipine sahiptir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenme stillerinin laboratuvar tercihini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Myers ve Dyer (2006) tarafından yapılan “Öğrenme Stilinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada Gregorc Stil Belirleyici (Gregorc Style Delineator) ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Cornell Critical Thinking Test) kullanılmıştır. Araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerisi açısından bir farklılık bulunmazken; soyut ardışık öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puanları daha yüksek çıkmıştır.

Salehi (2007) tarafından 294 hemşire adayı öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kolb öğrenme stilleri ölçeği (LSI) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre hemşire adaylarının çoğu ayrıştırma (converger) öğrenme stiline sahiptir. Değiştirme (diverge) ve yerleştirme (accomodate) öğrenme stillerini tercih edenlerin sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken; özümseme (assimilate) ve ayrıştırma (converger) öğrenme stillerini tercih edenlerin sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Johnson (2008) tarafından yapılan araştırmada yaşı 19-67 arasında değişen toplam 111 yetişkinin öğrenme stilleri ile duygusal zekaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrenme stili ölçeği olarak, Gregorc Stil Saptayıcısı ve Mayer-Salovey-Caruso Duygusal Zeka Testi (MSCEIT) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zeka ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Cox (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yüksek öğrenimdeki öğrencilerin öğrenme stilleri ve teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Lukow'un teknolojiyi kullanmaya yönelik tutum ölçeği (ATUTS) ve Kolb öğrenme stilleri ölçeği (LSI) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Alavinia ve Ebrahimpour (2012) tarafından yapılan araştırmada 132 üniversite birinci sınıf öğrencisinin duygusal zeka ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada Chislett and Chapman (2005) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zeka ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

2.3. Eleştirel Düşünme Eğilimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kökdemir (2003a) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yolları araştırılmış ve eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan grupta yer alan rasyonel karar veren kişilerin sayısı eleştirel düşünme puanı düşük olan gruptakilerden daha fazla çıkmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme puanı ile derslerden alınan notlar arasında olumlu doğrusal ilişki olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünme ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemek için psikoloji dersi alan deney grubu ve sosyoloji dersi alan kontrol grubu arasındaki farka bakılmıştır. Eleştirel düşünme eğitimi alan bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri almayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Türnükü ve Yeşildere (2005) tarafından yapılan “Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri” adlı çalışmaları ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği(CCTDI) ve Matematiksel Eleştirel Düşünme Problemleri ölçeği (MCTP) olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yönde fakat yeterince yüksek çıkmamıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim ölçeği sonuçları ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri sonuçları bir uyum göstermiştir.

Akbıyık ve Seferoğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemek amaçlanmıştır. Bu nedenle;

- (1) yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup ile düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasındaki genel akademik başarı farkı,
- (2) yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasındaki Matematik dersi akademik başarı farkı,
- (3) yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasındaki fen grubu (Fizik, Kimya ve Biyoloji) dersleri akademik başarı farkları,
- (4) yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasındaki dil grubu (Türk Dili ve Edebiyatı ve İngilizce) dersleri akademik başarı farkları ve
- (5) yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasındaki sosyal grubu (Tarih ve Coğrafya) dersleri akademik başarı farkları incelenmiştir. Araştırma, 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Veriler, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında, genel akademik başarı, Matematik dersi akademik başarı, fen grubu dersleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları ve sosyal grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel

olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmasına karşın gruplar arasındaki İngilizce dersi akademik başarısı farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Aybek (2006) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca; Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından; (a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

M. Güven ve Kürüm (2007) tarafından yapılan “öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri” adlı çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirmektir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi için de California Eleştirel Düşünme Eğilimler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları, eleştirel düşünme eğilimlerinin ise, genel olarak düşük düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, devam ettikleri programlara, sınıf düzeylerine ve

akademik başarı ortalamalarına göre öğrenme stillerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zayif (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemektir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi bayan öğretmen adayları lehine anlamlı çıkmıştır. Ayrıca öğrenim gördükleri program türüne göre de anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gürleyük (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeyleri çeşitli değişkenler (öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, liseden mezun oldukları alan türü, sosyo-ekonomik düzeyleri) açısından incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kolb öğrenme stilleri envanteri, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği(CCTDI) ve mantıksal düşünme grup testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; öğretmen adaylarının akademik başarıları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Dutoğlu ve Tuncel (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada amaç aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. 374 aday öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplamam aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Bar-On Duygusal Zeka Anketi” kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ölçeği ile duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Korkmaz ve Yeşil (2009), öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri adlı çalışmada “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” (CCTDI) ölçeğini ilköğretim 8. sınıftan 110; lise 12. sınıftan 145 ve üniversite 4. sınıftan 140 olmak üzere toplam 395 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Çalışma sonunda ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ekinci (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri bağımlı değişkenleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” (CCTDI) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çalışkan (2009), sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi adlı çalışmada 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada veri toplama aracı olarak CCTDI ölçeğini kullanmıştır. Ancak daha çok yüksek öğrenim düzeyinde kullanılmış olan bu ölçek ilköğretim düzeyine uygun hale getirebilmek için yeniden düzenlenmiştir. 51 maddeden oluşan 6’lı dereceleme ölçeğinin dili ilköğretim seviyesine uygun hale getirilerek yeni bir şekil verilmiştir. Ölçek üzerinde yeni düzenlemeler yapıldığından ve uygulanan deneklerin düzeylerinin farklı olmasından dolayı geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu 12

madde ölçekten çıkarılmış ve toplam varyansın %48,14'ünü açıklayan 6 faktörden ve toplam 38 maddeden oluşan yeni ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

Ay, Padem ve Eriş (2009) “ teknik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stilleri” adlı çalışmalarında öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ve seviyelerinin belirlemek için Facione, Facione ve Giancarlo’nun (1998) California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nin (CCTDI) Türkçeye çevrilen (Kökdemir, 2003) versiyonu ile öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacı ile Kolb’un geliştirdiği (1984) öğrenme stilleri envanterinin Türkçe çevirisini (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993) kullanmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre teknik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri oldukça düşük düzeydedir. Eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu özümseyen ve ayırtıran öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stilleri de cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı ilişki yoktur.

Beşoluk ve Önder (2010) “öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” adlı araştırmalarında Öğrenme Yaklaşımları Anketi (R-SPQ-2F), Algısal Öğrenme Biçimleri Anketi (PLSQ) ve Eleştirel Düşünme Ölçeğini (CCTDI) veri toplama araçları olarak kullanmışlardır. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genelde orta ve düşük düzeyde olduğu ve baskın öğrenme stillerinin çoğunlukla devinimsel, bireysel ve işitsel olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile derin öğrenme yaklaşımı, dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ise negatif ilişki bulunmuştur. Derin öğrenme yaklaşımı ile dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ve derin öğrenme yaklaşımı puanları karşılaştırıldığında kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisans öğrencileriyle yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve derin öğrenme yaklaşımı puanları ortalamaları arasında yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Durukan ve Maden (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini, öğrenme stili ve sınıf değişkenleri açısından değerlendirmektir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ve “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının ortalamanın üstünde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yerleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Küçükgüçlü ve Kanbay (2011) tarafından hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile klinik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 175 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılan araştırmanın sonucuna göre öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanları ile klinik başarıları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

H. İ. Yıldırım ve Şensoy (2011), İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi adlı çalışmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizini yapabilmek amacıyla ölçek 2007–2008 öğretim yılında 165 ilköğretim 7. sınıf öğrencisine uygulanmış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur.

Tümekaya (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Analizler öğrencilerin yarıdan fazlasının (% 52.6) özümseyen, % 29.4 „ünün ayırıştırıcı, % 10.5’inin değiştiren, %7.5’inin de yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca analizler, öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını, başarıları azaldıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de azaldığını göstermiştir.

2.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Colucciello (1997) tarafından 328 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen “hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri: değerlendirme için kavramsal bir model” adlı çalışmada veri toplama aracı olarak California eleştirel düşünme becerileri testi (California Critical Thinking Skills Test) (CCTST) ve California eleştirel düşünme eğilimleri envanteri (the California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre en yüksek eleştirel düşünme ortalamasına birinci sınıflar sahipken; en düşük eleştirel düşünme ortalamasına ise ikinci sınıflar sahiptir. Ayrıca, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı puanına göre eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Rudd, Baker ve Hoover (2000) tarafından yapılan “tarım bölümünde okuyan lisans öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerileri: bir ilişki var mı?” adlı çalışmada eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory / CCTDI) ile Witkin ve ötekiler tarafından (1971) yılında öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirilen Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (Group Embedded Figures Test / GEFT) kullanılmıştır. Araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında eleştirel düşünme eğilimi açısından önemli bir fark bulunurken; alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin % 30,5’i düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahipken; % 1,7’si yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahiptir.

Zhang, L. F. (2003) “Düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimine katkıları” adlı çalışmada veri toplama aracı olarak düşünme stilleri envanteri (R.J. Stenrnberg ve R.K. Wagner, 1992) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (P.Facione ve N. Facione, 1992) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre birinci tip ve üçüncü tip düşünme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönde önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Ricketts and Rudd (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 50 vilayetten toplam 212 gönüllü gençlik liderinin eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerileri testi ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (EMI) kullanılmıştır. Sonuçta eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında negatif ve düşük bir ilişki bulunmuştur.

Lampert (2006) tarafından güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören ve görmeyen öğrenciler arasında yapılan “güzel sanatlar eğitiminin çıktısı olarak eleştirel düşünme eğilimi” adlı çalışmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre iki grubun eleştirel düşünme eğilimi genel ortalamaları arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Ancak güzel sanat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin gerçeği arama, olgunluk ve açık fikirlilik alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Suliman (2006) tarafından 130 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, geleneksel ve hızlandırılmış programlarda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stilleri araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ile Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği (LSI) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre hızlandırılmış programlarda okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Carter (2006) tarafından yapılan “Ontario’ya Kayıtlı Hemşireler İçin Online Eğitim: Eleştirel Düşünme İncelemesi” adlı çalışmada veri toplama araçlarından biri olarak California eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre asenkron yansıtıcı yazma etkinliklerini de içeren online hemşirelik derslerinin, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini artırdığına ilişkin bulgular ortaya çıkmamıştır.

Lederer (2007) tarafından yapılan “Ergoterapi (İş ve Uğraşı Terapi) Öğrencileri Arasında Eleştirel Düşünmeye Doğru Eğilim” adlı çalışmasında bir programda yer alan üç seviyedeki toplam 79 öğrenciye California eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği (CCTDI) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre program için harcanan sürenin uzunluğu ile eleştirel düşünme eğilimi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Lisans ve lisansüstü öğrenciler arasında ise ölçeğin, açık fikirlilik ve olgunluk alt boyutlarında farklılık bulunmuştur.

Wangenstein, Johansson, Björkström ve Nordström (2010) tarafından hemşirelik okulundan mezun 618 hemşirenin eleştirel düşünme eğilimi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre katılımcıların yaklaşık %80’i eleştirel düşünmeye yönelik pozitif bir eğilim göstermektedir. 30 yıldan fazla görev yapanlarda bu eğilimin daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Khandaghi, Pakmehr ve Amiri (2011) tarafından beşeri bilimlerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. 123 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark saptanmadığı gibi eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyi arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Mahmoud (2012) tarafından yapılan araştırmada 208 hemşire adayı öğrencinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki ve bu ilişkinin onların okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ile Felder ve Solomon tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Anketi (LSQ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre “aktif ya da yansıtıcı” öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örneklem, araştırmada izlenen yol ile veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Bu araştırma, lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerini saptamaya çalıştığından, ilişkisel tarama niteliğinde bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ile örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak açıklanmaktadır (Karasar, 2009).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini İzmir ili Bornova ilçesinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta öğretim kurumlarında öğrenime devam eden onuncu sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Burada önemli olan evreni kendi içinde saf ve homojen bir olgu olarak kabul etmektense, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (A. Yıldırım ve H. Şimşek, 2006). Bu örnekleme yönteminde evren ayrı ayrı tabakalara bölünmektedir ve bu tabakalardan ya şans ya da sistematik yolla, istenen sayıda obje seçilerek örneklem oluşturulmaktadır (Kaptan, 1998). Tabakalı örnekleme yöntemiyle elde edilen örnekleme dayalı istatistikler, daha gerçekçi bulguları göstermektedir (Arseven, 2001).

3.4. İşlem Yolu

Araştırmanın örneklemini belirlemek amacıyla sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

1.Evreni oluşturan öğrenci sayısı 4798'dir.

2.Arzu edilen örneklem büyüklüğü evrenin %15'i yani 720 öğrencidir.

3. Okul türleri Anadolu lisesi, meslek lisesi, fen lisesi, genel lise ve özel lise olmak üzere beş grup olarak belirlenmiştir ve her bir grup bir tabaka olarak ele alınmıştır.

4. Alt gruptaki öğrenciler tabakalara ayrılmıştır. Buna göre 4798 öğrencinin;

% 29,4'ü (1420) Anadolu lisesi,

% 47,8'i (2295) meslek lisesi,

% 1,6'sı (73) fen lisesi,

% 17,7'si (847) genel lise ve

% 3,5'i (163) özel lise öğrencisidir.

5. Arzu edilen örneklem büyüklüğü 720 olduğundan temsili oranlara göre örneklemin;

% 29,4'ünü (211) Anadolu lisesi,

% 47,8'ini (344) meslek lisesi,

% 1,6'sını (12) fen lisesi,

% 17,7'sini (127) genel lise ve

% 3,5'ini (25) özel lise öğrencileri oluşturmaktadır. Böylece araştırma için her bir okul türünü temsil gücüne sahip, 720 öğrenciden oluşan bir örneklem elde edilmiştir. Ancak uygulanan ölçeklerin yanlış veya eksik doldurulmasından dolayı toplam 700 öğrencinin verileri geçerli sayılmıştır.

Tablo 3.1. Okul İsimleri ve Araştırma Örneklemine Oluşturan Öğrenci Sayısı

Okul İsimleri	Okul Türü	Kız	Erkek	Toplam
Atatürk Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Meslek Lisesi	201	133	334
Seyit Şanlı Teknik ve Endüstri Meslek L.				
Bornova Kız Teknik ve Meslek Lisesi				
Suphi Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	107	100	207
Cem Bakioğlu Anadolu Lisesi				
İzmir Fen Lisesi	Fen Lisesi	6	5	11
Özel Ege Lisesi	Özel Lise	10	15	25
Hayrettin Duran Lisesi	Genel Lise	70	53	123
Toplam		394	306	700

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini, 394 kız ve 306 erkek olmak üzere toplam 700 öğrenci oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin 201’i meslek lisesi grubunda, 107’si Anadolu lisesi grubunda, 6’sı fen lisesi grubunda, 10’u özel lise grubunda ve 70’i genel lise grubunda yer almaktadır. Erkek öğrencilerin 133’ü meslek lisesi grubunda, 100’ü Anadolu lisesi grubunda, 5’i fen lisesi grubunda, 15’i özel lise grubunda ve 53’ü genel lise grubunda yer almaktadır. Öte yandan, meslek lisesi grubunda 334, Anadolu lisesi grubunda 207, fen lisesi grubunda 11, özel lise grubunda 25 ve genel lise grubunda ise 123 öğrenci yer almaktadır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek için California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI); öğrenme stillerini tespit etmek amacı ile BİG-16 Öğrenme Biçemleri Envanteri olmak üzere iki adet veri toplama ölçeği kullanılmıştır.

3.5.1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) :

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin yürüttüğü Delphi projesinde geliştirilmiştir. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır. Ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. Başka bir anlatımla, eleştirel düşünme eğilimi toplam puan olarak hesaplanmaktadır. Orijinal ölçek toplam 75 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal alt boyutları şunlardır: doğruyu arama alt ölçeği, açık fikirlilik alt ölçeği, analitik alt ölçeği, sistematiklik alt ölçeği, kendine güven alt ölçeği, olgunluk alt ölçeği, meraklılık alt ölçeği (Kökdemir, 2003a).

Gerçekleştirilen çalışmalar sonucu toplam 51 maddeye ve 6 boyuta indirgenen yeni CCTDI ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0.88 ve açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki boyutun (Açık Fikirlik ve Olgunluk) birleştiği görülmektedir. Buna göre yeni alt boyutlar şunlardır; analitiklik alt ölçeği (analyticity), açık fikirlilik alt ölçeği (open-mindedness), meraklılık alt ölçeği (inquisitiveness), kendine güven alt ölçeği (self-confidence), doğruyu arama alt ölçeği (truth-seeking) ve sistematiklik alt ölçeği (systematicity) (Kökdemir, 2003a).

Bu araştırmada ölçeğin alt boyutları değil, tamamı eleştirel düşünme eğiliminin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Söz konusu ölçek;

Tamamen Katılıyorum=6,

Katılıyorum=5,

Kısmen Katılıyorum=4,

Kısmen Katılmıyorum= 3,

Katılmıyorum=2

Hiç Katılmıyorum= 1 şeklinde değerlendirilmiştir

Olası en düşük puan 60, en yüksek puan ise 360'dır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Kökdemir, 2003a).

CCTDI'nın benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, bireylerin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir ifadeyle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003a).

3.5.2. BİG-16 Öğrenme Stilleri Ölçeği:

“BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri” bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç tür öğrenme stilini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bilgilere göre görsel stilin yüzde 24.22, işitsel stilin yüzde 9.84 ve bedensel stilin yüzde 8.86 olmak üzere, üç faktörün birlikte açıkladığı toplam varyansın yüzde 42.92 olduğu belirlenmiştir (Şimşek, 2002).

Söz konusu ölçek;

Kesinlikle Katılıyorum=2,

Katılıyorum=1,

Kararsızım=0,

Katılmıyorum= -1,

Kesinlikle Katılmıyorum= -2 şeklinde değerlendirilmiştir.

Şimşek (2002), Cronbach Alpha ile hesapladığı güvenirlik katsayılarını, bedensel stil için 0.68; işitsel stil için 0.77; görsel stil için 0.79; tüm envanter için 0.84 olarak bulmuş ve bulduğu bu katsayıların envanterin kullanımı açısından yeterli olduğunu belirtmiştir.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programı ile çözümlenmiştir. Araştırmada önem denetim düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aşağıda yer alan istatistik teknikleri kullanılmıştır.

- 1.Öğrencilerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimine göre dağılımı göstermeye yönelik, Frekans ve Yüzde
2. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koymaya yönelik, Ortalama ve Standart Sapma
- 3.Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin, Bağımsız Örneklem t-Testi (independent samples-t test) analizi,
- 4.Öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin öğrenme stillerine ve okul türüne göre farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin olarak ise ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) gerçekleştirilmiştir

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS paket programında hesaplanarak Tablo 4.1' de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Stilleri	f	%
Bedensel	134	19,1
İşitsel	158	22,6
Görsel	349	49,9
Çoklu	59	8,4
Toplam	700	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan 700 öğrencinin yaklaşık yarısının (% 49,9) görsel öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, en fazla tercih edilen öğrenme stiline görsel (% 49,9) sonra işitsel (% 22,6), daha sonra bedensel (% 19,1) ve en az tercih edilen öğrenme stiline ise birden çok öğrenme stilini ifade eden çoklu (%8,4) öğrenme stili olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS paket programında hesaplanarak Tablo 4.2' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.**Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Eleştirel Düşünme Eğilimi	f	%
Düşük düzey	323	46,1
Orta düzey	347	49,6
Yüksek düzey	30	4,3
Toplam	700	100,0

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan 700 öğrencinin yaklaşık yarısının (% 49,6) orta düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu görülmektedir. Düşük düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci oranı (% 46,1) iken; yüksek düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci oranı (% 4,3) olarak bulunmuştur.

4.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğiliminin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.3.1’de ve öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.3.1**Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Öğrenme Stilleri	n	$\bar{X}$	ss
Bedensel	134	242,96	28,90
İşitsel	158	243,87	28,12
Görsel	349	246,32	28,17
Çoklu	59	239,16	33,78
Toplam	700	244,52	28,82

Yöntem bölümünde belirtildiği gibi üç düzeye ayrılan öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre 60- 240 puan aralığı düşük düzey, 241-299 puan aralığı orta düzey ve 300- 360 puan aralığı ise yüksek düzey eleştirel düşünme eğilimi olarak kabul edilmektedir. Araştırmamızda elde edilen minimum eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı 171,94 iken; maksimum eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı ise 335,00 olarak tespit edilmiştir. Tablo 4.3.1. incelendiğinde örnekleme oluşturan toplam öğrencinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tamamından elde ettikleri ortalamanın ($\bar{X}=244,52$) “orta düzey” diliminde yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin genel olarak orta düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrenme stillerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. En yüksek eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı ortalaması görsel öğrenme stili ($\bar{X}=246,32$) grubundaki öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla işitsel öğrenme stili ($\bar{X}=243,87$) grubu, bedensel öğrenme stili ($\bar{X}=242,96$) grubu ve çoklu öğrenme stili ($\bar{X}=239,16$) grubunda yer alan öğrenciler izlemektedir. Öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.3.2

**Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin
Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	Önem Denetimi
Gruplar arası	3218,641	3	1072,880	1,293	p=0,276 Fark önemsiz
Grup içi	577712,876	696	830,047		
Toplam	580931,517	699			

* p<0,05

Tablo 4.3.2’de öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre öğrenme stillerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.4. Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Cinsiyet

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-Testi uygulanmıştır. t-Testi sonuçları Tablo 4.4’de sunulmaktadır.

Tablo 4.4
Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin
Cinsiyetlerine Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t- Testi Sonuçları

Öğrenme Stili	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	SD	t	Önem Denetimi
Bedensel	Kız	56	249,35	31,83	132	2,199	p=0,030 Fark önemli*
	Erkek	78	238,37	25,83			
İşitsel	Kız	91	246,30	28,63	156	1,265	p=0,208 Fark önemsiz
	Erkek	67	240,58	27,27			
Görsel	Kız	210	247,51	27,15	347	0,971	p=0,332 Fark önemsiz
	Erkek	139	244,52	29,65			
Çoklu	Kız	37	242,34	35,02	57	0,937	p=0,353 Fark önemsiz
	Erkek	22	233,81	31,65			

* p<0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde her bir öğrenme stilinde kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin bütününden aldıkları puanların ortalamasının, erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme stillerine göre kız ve erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t-Testi uygulanmıştır. Tablo 4.4’e göre bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi onların cinsiyetine göre farklılaşmaktadır. İşitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip kız öğrenciler ile işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla, cinsiyetin işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline

sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

4.5. Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okul Türü

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin onların okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğiliminin onların okul türüne göre toplam puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.5.1’de ve öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğiliminin onların okul türüne ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.5.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.5.1.
Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğiliminin
Okul Türüne Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Öğrenme Stili	Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss
Bedensel	Meslek	67	238,02	28,60
	Anadolu	37	240,18	28,82
	Fen	2	257,84	38,98
	Özel	6	275,63	12,75
	Genel	22	252,42	25,89
İşitsel	Meslek	73	242,00	26,02
	Anadolu	48	243,55	29,66
	Fen	1	301,13	.
	Özel	5	244,29	23,19
	Genel	31	246,87	30,59
Görsel	Meslek	167	243,73	29,22
	Anadolu	101	247,98	27,23
	Fen	7	264,37	22,96
	Özel	12	249,33	29,28
	Genel	62	247,99	26,77
Çoklu	Meslek	27	234,05	31,11
	Anadolu	21	240,50	33,79
	Fen	1	293,26	.
	Özel	2	247,99	51,09
	Genel	8	243,92	40,69

Tablo 4.5.1 incelendiğinde okul türüne göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir.

Okul türüne göre bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin en yüksek puan ortalaması özel lise ($\bar{X}=275,63$) grubundaki öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla fen lisesi ($\bar{X}=257,84$) grubu, genel lise ($\bar{X}=252,42$) grubu, Anadolu lisesi ($\bar{X}=240,18$) grubu ve meslek lisesi ($\bar{X}=238,02$) grubunda yer alan öğrenciler izlemektedir.

Okul türüne göre işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin en yüksek puan ortalaması fen lisesi ($\bar{X}=301,13$) grubundaki öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla genel lise ($\bar{X}=246,87$) grubu, özel lise ($\bar{X}=244,29$) grubu, Anadolu lisesi ($\bar{X}=243,55$) grubu ve meslek lisesi ($\bar{X}=242,00$) grubunda yer alan öğrenciler izlemektedir.

Okul türüne göre görsel öğrenen öğrencilerin en yüksek puan ortalaması fen lisesi ($\bar{X}=264,37$) grubundaki öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla özel lise ($\bar{X}=249,33$) grubu, genel lise ($\bar{X}=247,99$) grubu, Anadolu lisesi ($\bar{X}=247,98$) grubu ve meslek lisesi ($\bar{X}=243,73$) grubunda yer alan öğrenciler izlemektedir.

Okul türüne göre çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin en yüksek puan ortalaması fen lisesi ($\bar{X}=293,26$) grubundaki öğrencilere aittir. Bunu sırasıyla özel lise ($\bar{X}=247,99$) grubu, genel lise ($\bar{X}=243,92$) grubu, Anadolu lisesi ($\bar{X}=240,50$) grubu ve meslek lisesi ($\bar{X}=234,05$) grubunda yer alan öğrenciler izlemektedir.

Okul türüne göre eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamaları arasında görülen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.5.2

Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğiliminin Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme Stili	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	Önem Denetimi
Bedensel	Gruplar arası	10736,033	4	2684,008	3,450	p=0,010 Fark önemli*
	Grup içi	100354,717	129	777,944		
	Toplam	111090,750	133			
İşitsel	Gruplar arası	3817,120	4	954,280	1,213	p=0,308 Fark önemsiz
	Grup içi	120349,865	153	786,600		
	Toplam	124166,985	157			
Görsel	Gruplar arası	3966,043	4	991,511	1,253	p=0,288 Fark önemsiz
	Grup içi	272273,798	344	791,494		
	Toplam	276239,841	348			
Çoklu	Gruplar arası	4006,686	4	1001,671	0,869	p=0,488 Fark önemsiz
	Grup içi	62208,614	54	1152,011		
	Toplam	66215,299	58			

* p<0,05

Tablo 4.5.2’de işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin okul türlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre okul türünün işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini etkilemediği söylenebilir. Diğer bir anlatımla işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin okul türlerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre okul türünün bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bu farklılığın kaynağını görmek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonuçları Tablo 4.5.3’ de verilmiştir.

Tablo 4.5.3
Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Eleştirel Düşünme Eğiliminin Okul Türü Değişkenine İlişkin LSD Testi Sonuçları

Okul türü	Okul türleri	
Meslek Lisesi	Anadolu lisesi	-2,15750
	Fen lisesi	-19,82175
	Özel lise	-37,60615(*)
	Genel lise	-14,40076(*)
Anadolu Lisesi	Meslek lisesi	2,15750
	Fen lisesi	-17,66425
	Özel lise	-35,44865(*)
	Genel lise	-12,24326
Fen Lisesi	Meslek lisesi	19,82175
	Anadolu lisesi	17,66425
	Özel lise	-17,78439
	Genel lise	5,42100
Özel Lise	Meslek lisesi	37,60615(*)
	Anadolu lisesi	35,44865(*)
	Fen lisesi	17,78439
	Genel lise	23,20539
Genel lise	Meslek lisesi	14,40076(*)
	Anadolu lisesi	12,24326
	Fen lisesi	-5,42100
	Özel lise	-23,20539

LSD testi sonuçları, farkın, özel lise ile meslek ve Anadolu lisesi arasında, özel lise lehine olduğunu göstermektedir. Bu sonuç özel lisede öğrenim gören bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğiliminin meslek ve Anadolu lisesinde öğrenim gören bedensel tip öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Tablo 4.5.3’de genel lise ile meslek lisesi arasındaki farkın genel lise lehine olduğu da görülmektedir. Buna göre genel lisede öğrenim gören bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik eğiliminin meslek lisesinde öğrenim gören bedensel tip öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu araştırma İzmir ili, Bornova ilçesinde yer alan liselerde öğrenimine devam eden onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini, öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerini, eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

1- Ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin yaklaşık yarısı (% 49,9) görsel öğrenme stilini tercih etmektedir. Bu durum onların daha çok görerek öğrendiğini ortaya koymaktadır. Görsel öğrenme stilini sırasıyla işitsel (% 22,6), bedensel (% 19,1) ve birden fazla öğrenme stilini ifade eden çoklu (%8,4) öğrenme stiline izlediği belirlenmiştir.

2- Araştırma grubunu oluşturan 700 öğrencinin yaklaşık yarısının (% 49,6) orta düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu saptanmıştır. Düşük düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci oranı (% 46,1) iken; yüksek düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenci oranı yalnızca (% 4,3) tür.

3- Ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır. Buna göre öğrenme stillerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4- Bedensel öğrenme stiline sahip kız öğrenciler ile bedensel öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir

fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre cinsiyetin bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini farklılaştırdığı söylenebilir. Öte yandan işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip kız öğrenciler ile işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre cinsiyetin işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

5- Ortaöğretim onuncu sınıf bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin okul türlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu saptanmıştır. Buna göre okul türünün bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini etkilediği söylenebilir. Diğer taraftan, işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin okul türlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır. Buna göre okul türünün işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

5.2. Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme sırasında en çok görsel, sonra sırasıyla işitsel, bedensel ve birden fazla öğrenme stilini ifade eden çoklu (multi-modal) öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrenme stillerine ilişkin bu sıralama daha önce yapılan bazı araştırmalardaki (Tepehan, 2004; Çubukçu, 2004; Çağlayan, 2007; Çağlayan ve Taşgın, 2007; Çağlayan ve Şirin, 2007; Çelik, 2004; Bricheno ve Younger, 2004; B. Güven, 2008; Z.Z. Güven, 2007; Erton, 2010; Babadoğan, 2008; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Şimşek, 2002; Demir, 2010) bulguları destekler niteliktedir. Ancak ulaşılan tüm araştırmalarda bu sıralamanın aynı şekilde ortaya çıkmadığı görülmektedir. Farklı sıralamaların elde edildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Gürol (2010)'un gerçekleştirdiği araştırmada bedensel öğrenme stili ilk sırada yer alırken, bunu sırasıyla işitsel ve görsel öğrenme stilleri izlemektedir. Gürkan (2007), Eskici (2008) ve Sever (2008)'in yaptıkları çalışmalarda en çok tercih edilen öğrenme stili görsel iken, bunu bedensel ve işitsel öğrenme stilleri izlemektedir.

Araştırmada lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin toplam puan olarak incelendiği birçok araştırmada da eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Kürüm, 2002; Şen, 2009; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011; Ö. Korkmaz, 2009; Saçlı ve Demirhan, 2008; Küçükgüçlü ve Kanbay, 2011; Özdemir, 2005; Rudd, Baker ve Hoover, 2000; Beşoluk ve Önder, 2010; Ö. Korkmaz ve Yeşil, 2009).

Öte yandan yapılan bazı araştırmalarda (Yenice, 2011; Tural ve Seçgin, 2012; Tümkaya, 2011; M. Güven ve Kürüm, 2007; Suliman, 2006) eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanının düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen kimi araştırmaların (Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Argon ve Selvi, 2011) sonucuna göre eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanı, ortalamanın biraz üstünde ama yeterli düzeyde görülmezken; kimi araştırmalarda da (Durukan ve Maden, 2010; Kalkan, 2008; Wangenstein, Johansson, Björkström ve Nordstro, 2010) eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde bulunduğu belirtilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum (Rudd, Baker ve Hoover, 2000; Ay, Padem ve Eriş, 2010; Mahmoud, 2012) çalışmaları ile benzer sonuçlar taşımaktadır. Diğer yandan öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark olduğunu ispatlayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Torres ve Cano, 1995; Durukan ve Maden, 2010; M. Güven ve Kürüm, 2007; Myers ve Dyer, 2006; Gürleyük, 2008)

Araştırmada lisede öğrenim gören kız öğrencilerin toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrenciler arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu belirten başka araştırmalar da bulunmaktadır (Kökdemir, 2003a; Beşoluk ve Önder, 2010; M. Güven ve Kürüm, 2007; Rudd, Baker ve Hoover, 2000; Gülveren, 2007). Ancak, eleştirel düşünme eğilimlerinin toplam puan olarak incelendiği birçok araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir (Akar, 2007; Aybek, 2006; Ay, Padem ve Eriş, 2010; Kürüm, 2002; Şen, 2009; Khandaghi,

Pakmehr ve Amiri, 2011; Ekinci, 2009; Yenice, 2011; Özdemir, 2005; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011; Tural ve Seçgin 2012; Tümkeya, 2011; Ö. Korkmaz, 2009; Saçlı ve Demirhan, 2008; Myers ve Dyer, 2006; Wangenstein, Johansson, Björkström ve Nordstro, 2010).

Elimizdeki araştırmaya göre eleştirel düşünme eğilimi bakımından en yüksek ortalamaya sahip okul türü fen lisesi olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla özel lise, genel lise, Anadolu lisesi ve meslek lisesi izlemektedir. Fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi yönünden ilk sırada yer alması Doğanay, Taş ve Erden (2007)'in çalışmasını destekler niteliktedir. Doğanay, Taş ve Erden (2007)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada fen lisesinden mezun olan öğrenciler eleştirel düşünme düzeyi bakımından ilk sırada yer alırken bunu sırasıyla meslek lisesi, imam hatip lisesi, diğer liseler, süper lise, Anadolu lisesi, genel lise ve özel lise izlemektedir. Gülveren (2007)'in yaptığı çalışmada ise fen lisesinden mezun olan öğretmen adayları eleştirel düşünme düzeyi bakımından son sırada yer almaktadır. Kürüm (2002)'ün farklı lise türlerini bitiren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünü incelediği çalışmasında Anadolu lisesi mezunları ilk sırayı alırken, mesleki/teknik lise mezunları ise son sıralarda yer almaktadır. Meslek lisesi grubunun eldeki araştırmada da son sırada yer alması yönüyle Kürüm (2002)'ün çalışmasına benzer nitelik taşıdığı söylenebilir. Akar (2007)'in araştırmasında da Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi yönünden ilk sırayı aldığı belirlenmiştir. Şen (2009)'in Türkçe öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmada Anadolu öğretmen lisesi en yüksek ortalama ile birinci sırada yer alırken bunu sırasıyla Anadolu lisesi, diğer liseler ve genel lise izlemektedir. Beşoluk ve Önder (2010) ise öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre en yüksek eleştirel düşünme eğilimine yabancı dil ağırlıklı liseden mezun öğrencilerin sahip olduğunu ve bunu sırasıyla Anadolu lisesi, genel lise ve Anadolu öğretmen lisesinin takip ettiğini belirtmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak program geliştirmeciler, akademisyenler ve lise öğretmenleri için şu öneriler getirilebilir:

1-Bir ülkenin eğitim programlarının hedefleri arasında öğrencilerde belli düşünme süreçlerini geliştirmek ilk sıralarda yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda lise öğrencilerinin düzeyine uygun olarak seçmeli düşünme becerileri dersinin lise müfredatında yer alması sağlanmalıdır.

2-Öğretim programları öğrencilerin yalnızca düşünme boyutunda değil, düşündüğünü ve anladığını ifade etme boyutunda da yol gösterici olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında programların uygulayıcısı olan öğretmenler, demokratik sınıf atmosferi oluşturabilmek için öğrencilerin kişisel tercihlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak onlara zengin öğrenmeler yaşamaya elverişli ortamlar sağlayabilmelidir.

3-Demirel (2002) eleştirel düşüncenin her yaştaki bireylere öğretilebileceğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme eğitimi ile çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak hayat boyu öğrenen kişiler olmaya hazırlanmalıdır.

4- Eleştirel düşünmeyi öğretebilmek için öğrenme stilleri ve bunun gibi bir öğrenciyi diğerinden ayıran farklılıkların ve kişisel tercihlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Elde ettikleri bulgulara göre öğretmenler, farklılaştırılmış eğitim yapmalıdır.

5-Öğretmenlere, öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim semineri verilmelidir.

6-Bu araştırmada kullanılan öğrenme stili ölçeği yerine farklı bir ölçek kullanılarak öğrencilerin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimi yeniden araştırılmalıdır.

7-İyi bir öğretim programı oluşturmak birçok faktöre bağlıdır. Bunların içinden ikisi öne çıkmaktadır. Buna göre başarılı bir program, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel süreçlere yönelik olmalıdır ve çeşitli öğrenme stillerinin güçlü yanlarına hitap etmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1998).**Etkili Öğrenme ve Öğretme** (2. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası

Akar, Ü. (2007). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyonkocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (Güz 2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(32), 90-99.

Alavinia, P. ve Ebrahimpour, S. (2012). On the Correlation between Emotional Intelligence and Learning Styles: The Case of Iranian Academic EFL Learners. **Theory and Practice in Language Studies**, Vol. 2, No. 6, pp. 1291-1299,

Altun, S. (2005). Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü, Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altunoğlu, B. D. ve Atav, E. (2005).Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri.**Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.(28),19-28

Argon, T. ve Selvi, Ç. (2011) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çatışma Yönetimi Stilleri. **2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications** 27-29 April, Antalya-Turkey

Arı, R. (2005). **Gelişim ve Öğrenme** (2. baskı) Ankara:Nobel yayın

Arseven, A.D.(2001). **Alan Araştırma Yöntemi**. (2. Baskı) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Aybek, B. (2006). **Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi**, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, B. (2005), (Ed.). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

Azizoğlu ,N. ve Çetin, G. . 6 ve 7. (2009). Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:17 No:1 171-182

Babadoğan, C. (2008). **Stil Tabanlı Ders Tasarımı Geliştirme (İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)** Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretiminde Sorunları Kurultayı (7-9 Mayıs 2008), Muğla:Muğla Üniversitesi

Bacanlı, H. (2002). **Gelişim ve Öğrenme** (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010) **Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi**, İlköğretim Online, 9(2), 679-693

Beydoğan., H.Ö. (2001) **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Erzurum: Eser Ofset

Bilge, F. (2002). **Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımda Öğrenme** (Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ed.:Binnur Yeşilyaprak), Ankara: Pegem A yayıncılık

Boydak, A. (2001) **Öğrenme Stilleri**, İstanbul: Beyaz Yayınları

Bricheno P. ve Younger, M. (2004) **Some Unexpected Results of a Learning Styles İntervention?** [www-rba.educ.cam.ac.uk/Paper%20PB.pdf_\(06.06.2012\)](http://www-rba.educ.cam.ac.uk/Paper%20PB.pdf_(06.06.2012))

Carter, L. (2006) Online Education For Ontario's Registered Nurses: An Examination Of Critical Thinking. Doktora Tezi, Ontario/ Kanada :Windsor Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Cesur, M. O. (2008) Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercih ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Colucciello, RN Margaret L. (1997) Critical Thinking Skills And Dispositions Of Baccalaureate Nursing Students: A Conceptual Model For Evaluation. **Journal Of Professional Nursing**, Volume 13, Issue 4, July-August 1997, Pages 236-245

Cox, T. D. (2008) Learning Styles and Students' Attitudes Toward the Use of Technology in Higher and Adult Education Classes. University of Memphis. **Institute for Learning Styles Journal**. Volume 1, Fall 2008 page:1-13

Cüceloğlu, D. (1995). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Çağlayan, H. S. (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çağlayan H.S. ve Şirin, E. F. (2007). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Öğrenme Biçimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi**. Cilt:4 Sayı: 1 Sayfa: 22-30 <http://www.bayar.edu.tr/besbd/sayilar.html> (21.06.2011)

Çağlayan, H.S. ve Taşgın, Ö. (2007).Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Sınavına Başvuran Aday Öğrencilerin Öğrenme Biçimlerinin İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 20, 199-213.

Çalışkan, H. (2009) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:17 No:1 57-70

Çelik, L. (2004), Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu, Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çubukçu, Z. (2004) **Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi**. XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Demir, R. (2010). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Demirel, Ö. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A yayıncılık

Deryakulu, D. (2000). **Yapıcı Öğrenme**. (Ed.: A. Şimşek). Sınıfta Demokrasi. (ss. 53-77). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Dewey, J.(1997). **How We Think**. Mineola, New York: Dover Publications, Inc

Doğanay, A. (2008). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara:Pegem A Yayıncılık

Doğanay, A., Taş, M.A. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 52, 511-546.

Dolapcı, O. C. (2009). Öğretmenleri Eleştirel Düşünme Konusunda Bilgilendirmeye Yönelik Seminer Çalışmasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dönmezer, İ.(2007). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (6. Basım).İzmir: E. Ü. Basımevi

Duman, B. (2007). **Neden Beyin Temelli Öğrenme?** Ankara:Pegem A Yayıncılık

Dunn, R.(2001), **NASSP Bulletin** September 2001 vol. 85 no. 626 68-74
www.sagepub.com/eis2study/articles/**Dunn**.pdf(23.12.2011)

Dunn, R. ve Dunn K. (1993) “**Learning Styles of The Multiculturally Diverse**”,
Emergency Librarian, c. 20, s. 4, ss. 24–33.
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ461544&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ461544 (22.04.2012)

Durukan, E. ve Maden, S.(2010).Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 28: 25-34.

Dutoğlu, G. ve Tuncel M. (2008).Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Yle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8

Ekici, G. (2003) **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Ders Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**, Ankara:Gazi Kitapevi

Ekinci, Ö. (2009) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Ennis R. H., (2011) **The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities**.

http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_00.pdf_(18 Ağustos 2011)

Erden, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları

Ersanlı, K. (2002). **Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar** (Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ed.:Binnur Yeşilyaprak), Ankara: Pegem A yayıncılık

Erton, İ. (2010). Relations Between Personality Traits, Language Learning Styles And Success In Foreign Language Achievement . **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 38: 115-126

Eskici, M. (2008).Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Facione, P.A. (1990) **Critical Thinking:A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction –Executive Summary-The Delphi Report** . California Academic Pres. <http://www.insightassessment.com/CT-Resources/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Delphi-Consensus-Report-Executive-Summary-PDF>. (29.08.2011)

Felder R. M. ve Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**. 78 (7), 674-681.

Felder R. M. ve Solomon, B. A. (2002) **Learning Styles And Strategies** <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>____(14.09 2011)

Fidan, N. ve Erden, M. (1994) **Eğitime Giriş**, Ankara:Meteksan Matbaacılık:

Gadzella, B. M., Masten, W. G. ve Huang, J. (1999). Differences Between African American and Caucasian Students on Critical Thinking and Learning Style. **College Student Journal**. Source Volume: 33 Source Issue: 4 http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_33/ai_62839470/?tag=mantle_skin;content_(17.08.2011)

Gencel, İ.E. (2006) Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gözütok, D. (2004). **Öğretmenliği Geliştiriyorum**. (2.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi

Grasha, F.A. (2002). **Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles**. (San Bernadino :Alliance Publishers) pp.45-210

Gürkan, U. (2008). **Eğitimin Psikolojik Temelleri** (Eğitim Bilimine Giriş, Ed.:Nevin Saylan), Ankara: Anı Yayıncılık

Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürleyük, G. C. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gürkan, T. (2007). Hukuk Öğretimini ve Hukukçunun Eğitiminin Değerlendirilmesi <https://www.veribaz.com/viewdoc.html?/www.veribaz.com:443/login.htmlm=1&ul=hukuk-ogretiminin-ve-hukukcunun-egitiminin-degerlendirilmesi-454920.html> (07.07.2012)

Gürol, A. (2010). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanları ve Seviye Belirleme Sınav Sonuçlarıyla İlişkisini Belirleme. **E-Journal Of New World Sciences Academy**. V:5 N:4

Güven, B. (2008).İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 12(1), 35-54.

Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güven, M. ve Kürüm, D., (2006) Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. **Sosyal Bilimler Dergisi**, 2006/1.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). **Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri**. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 C.6 S.21 (60-90) (13.03.2012)

Güven, Z.Z. (2007) Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi, Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Hale, C. D. (2007). **Active Teaching and Learning: a primer**. http://www.charlesdennishale.com/books/atl_ap/Chapter_1_Learning_Learning_Styles.pdf (16.08.2011)

Higgins, P ve Nicol, R (2002) **Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes** (Volume 2) Sweden

Johson, G. D. K.(2008). Learning Styles And Emotional Intelligence of The Adult Learner. Doktora tezi. Alabama: Auburn Üniversitesi, Graduate Fakültesi.

Kalkan, G. (2008). Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**(Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekışık Yayınları

Karadeniz, Ş. (2008). **Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Öğrenme Stilleri**, (Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler, Ed.: Deniz Deryakulu.) Ankara: Maya Akademi,

Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (19. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kauchak, D. P. ve Eggen, P. D. (2003).**Learning and Teaching: Research-Based Methods**.(4. baskı). Boston: Allyn & Bacon

Khandaghi, M. A., Pakmehr, H. ve Amiri, E. (2011).The Status Of College Students' Critical Thinking Disposition In Humanities. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 15,1866–1869.

Kızılloluk, H. (2002).**Eğitimle İlgili Temel Kavramlar**.(Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ed.:Adil Türkoğlu). Ankara: Mikro Yayınları

Koçak, T.(2007). İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kong,L.S. (2004) .**Critical Thinking Dispositions of Pre-service Teachers in Singapore: A Preliminary Investigation**.
<http://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm>.(19.12.2011)

Korkmaz, İ.(2002). **Sosyal Öğrenme Kuramı** (Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ed.:Binnur Yeşilyaprak), Ankara: Pegem A yayıncılık

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(4), 879-902

Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009).Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri .**Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 10, Sayı 2, Sayfa 19-28

Kökdemir, D. (2003a) **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kökdemir, D. (2003b). **Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi**. Pivolka, 2(4), 3-5.
<http://www.elyadal.org/pivolka/04/edegitimi.htm>_(14.11.2011)

Köken, N. (2004).**Düşünme ve Eğitim** (Eğitime İlişkin Çeşitlemeler-I, Ed.:Musa Gürsel), Konya:Eğitim Kitabevi Yayınları

Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2008). **Bilgi Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin öğrenme Stilleri**. Türk Kütüphaneciliği 22, 3, 296-307

Küçükgüçlü, Ö. ve Kanbay, Y. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Klinik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi**. 14: 3
edergi.atauni.edu.tr/index.php/HYD/article/download/3396/6409 (09.04.2012)

Kürüm, D.(2002). **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lai. E.R.(2011) **Critical Thinking: A Literature Review**, Research Report
<http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> _ (19.07.2011).

Lampert, N. (2006).Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education. **Studies in Art Education A Journal of Issues and Research**. 47 (3), p: 215-228
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ740559&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ740559(11.06.2011)

Lederer, J. M. (2007). Disposition Toward Critical Thinking Among Occupational Therapy Students. **American Journal of Occupational Therapy**, 61, 519–526. <http://ajot.aotapress.net/content/61/5/519.abstract> (09.06.2011)

Lipman, M. (2003). **Thinking In Education**. Cambridge: Cambridge University Press

Mahmoud H.G., (2012). Critical Thinking Dispositions and Learning Styles of Baccalaureate Nursing Students and its Relation to Their Achievement. **International Journal of Learning and Development**, Vol. 2, No. 1 <http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijld/article/view/1379> (19.07.2012)

McCarthy, B. (1987) **The 4 Mat System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques**, Excel, Inc: Barrington.

Myers, B.E. ve Dyer, J.E. (2006). **The Influence of Student Learning Style On Critical Thinking Skill**, Journal of Agricultural Education, Volume 47, Number 1, <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol47/47-01-043.pdf> (18.08.2011)

Ninnes, P. M. (1994). Toward A Functional Learning System For Solomon Island Secondary Science Classrooms. **Journal of Science Education**. 16, 677-688.

Özden, Y. (2003) **Öğrenme ve Öğretme** (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özdemir, Ç. (2004), (Ed). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (2. Baskı). Ankara:Asil Yayın Dağıtım

Özdemir, S.M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt 3, Sayı 3.

Paul, R. W. (1990). **Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective** (Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction, Ed.: Jones, B. F. ve Idol, L.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Reed, P.A. (2000). The Relationship Between Learning Style And Conventional or Modular Laboratory Preference Among Technology Education Teachers in Virginia. Doktora Tezi. Blacksburg, Virginia

Reid, J. M.(1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. **TESOL Quarterly**. 21 (1), 87-111.

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3586356?uid=3739192&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101188127667> (21.08.2011)

Ricketts, J.C. ve Rudd R.. (2004). The Relationship Between Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders in the National FFA Organization. **Journal of Southern Agricultural Education Research**, Volume 54, Number 1, <http://jsaer.org/pdf/Vol54/54-01-021.pdf> (16.07.2011)

Rudd, R.D. ve Baker, M.T., (2000).Dimensions of Critical Thinking. **The Journal of Southern Agricultural Education Research**. Volume 50, Number 1, 133-138 <http://www.jsaer.org/archive.html> (16.07.2011)

Rudd, R., Baker, M., ve Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There A Relationship?, **Journal of Agricultural Education**, 41(3), 2-12. <http://www.jae-online.org/back-issues/43-volume-41-number-3-2000/440-undergraduate-agriculture-student-learning-styles-and-critical-thinking-abilites-is-there-a-relationship-.html>.(17.07.2011)

Saban, A. (2004). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008).Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. **Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi**. 19 (2), 92-110

Salehi, Sh. (2007). Nursing Students' Preferred Learning Styles. **Journal of Medical Education**.11 (3, 4), 85-89.
<http://journals.sbmu.ac.ir/jme/article/view/1376> (20.08.2012)

Sanyal, S.(2007). Survey, Analysis and Correlation of Medical Students' Thinking, Learning and Type Preferences and Stress Levels – Relevance to Learning. University of Bath. Yüksek Lisans Tezi. Edinburgh: Royal College of Surgeons

Sarasin, L. C. (1999). **Learning Styles Persfective Impact In The Classroom**. Madison: Atwood Pub.

Searson, R. ve Dunn, R. (2001). The Learning-Style Teaching Model. **Science and Children**, 38(5), 22-26.

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi**, 30, 193-200.

Selçuk, Z. (2007). **Gelişim ve Öğrenme** (14. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara:Gazi Kitabevi

Sever, E. (2008). Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Stenberg R.J. ve Zhang LF., (2001). **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles**.Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.

Suliman W. A. (2006) Critical Thinking and Learning Styles of Students in Conventional and Accelerated Programmes. **International Nursing Review**. Number:53, Page:73–79

Şahinel, M. (2005) **Etkin Öğrenme** (Eğitimde Yeni Yönelimler, Ed.: Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Şahinel, S. (2005) **Eleştirel Düşünme** (Eğitimde Yeni Yönelimler, Ed.: Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Şen, Ü. (2009).Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Zeitschrift für die Welt der Türken**.1 (2)

Şenlik, N.Z., Balkan, Ö. ve Aycan, Ş. (2011) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri: Muğla Üniversitesi Örneği.**Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi** 7(1), 67–76.

Şimşek, N. (2002). BİG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi** 1(1), 33-47

Taşdemir, M. (2007).**Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tepehan, T. (2004). Deniz Harp Okulu 1'inci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları İle Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teyfur, M. **Eğitim Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar** (Eğitim Bilimine Giriş, Ed.:Nevin Saylan), Ankara: Anı Yayıncılık

Tishman S., Jay E., ve Perkins D. N., (1993). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. Theory into Practice. **Teaching for Higher Order Thinking** 32(3), 147-153.

<http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/A27B3293-2FA6-43CD-8DED-7899FFD7C42B/0/teachingthinkingdispositions.pdf> (15.07.2011).

Torres, R. M., ve Cano, J. (1995). **Critical Thinking As Influenced By Learning Style. Journal Of Agricultural Education**, 36(4), 55-62.

<http://www.jae-online.org/back-issues/62-volume-36-number-4-1995/585-critical-thinking-as-influenced-by-learning-style.html>(13.08.2011)

Tümkiye, S. (2011) Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 12, Sayı 3, Sayfa 215-234

Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S.(2005) Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 38, sayı: 2, 167-185

Wangensteen, S., Johansson, I. S., Björkström M. E. ve Nordström G. (2010). Critical Thinking Dispositions Among Newly Graduated Nurses. **Journal Of Advanced Nursing**. volume:66, issue:10, page: 2170-2181. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2010.05282.x/abstract> (12.08.2012).

Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:5 Sayı:7 web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm (21.07.2012).

Ülgen, G. (1997) **Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. (3. baskı).Ankara:Alkım Yayınevi

Üstünoğlu, E. (2006). Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. (331), s. 17-24.

Veznedaroğlu, R.L. ve Özgür A. O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve işlevleri. **İlköğretim-online**. 4(2), 1-16.

<http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m1.pdf>(25.06.2011)

Vural, B. (2004).**Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**, İstanbul:Hayat Yayıncılık

Tural, A. ve Seçgin, F. (2012). Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. **E-International Journal Of Educational Research** Volume: 3 Issue: 1- pp. 63-77

Yenice, N. (2011) Investigating Pre-Service Teachers' Critical Thinking Disposition in Terms of Different Variables. **European Journal Of Social Sciences**. Volume 20, Number 4 p.p.593-603

Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö. (2011) İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Öğretiminin Etkisi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:19 No:2 sayfa: 523-540

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006).**Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırma Yöntemleri** (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okulöncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

WirthK. R. ve Perkins, D.(2008) **Learning to Learn**, <http://www.maclester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>(25.06.2011)

Zayıf, K. (2008) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Zhang, LF. (2003). Contributions Of Thinking Styles To Critical Thinking Dispositions. **The Journal Of Psychology: Interdisciplinary And Applied**,2003, v. 137 n. 6, p. 517-544. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14992346> (17.09.2011)

http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=117903(07.07.2011)

<http://www.studyingstyle.com/learning-style-benefits.html> (21.09.2011)

<http://www.newlifenetwork.co.uk/whats-my-learning-style-c75.html> (18.10.2011)

http://faculty.mdc.edu/jmcnair/Joe13pages/field_dependence.htm (19.11.2011)

<media.inhatc.ac.kr/papers/learning/Hall.pdf> (08.10.2011)

<http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=categories> (19.12.2011).

www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc (25.01.2012)

EKLER**Ek-1 İlgili Makamdan Alınan İzin**

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.29-604.01/
Konu : Sevda BAYDAR 'ın
Araştırma İzni

32469

26 Mayıs 2011

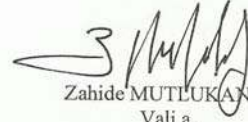
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 23/05/2011 tarih ve 1036 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 26/05/2011 tarihli ve 32299 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevda BAYDAR 'ın "Öğrenme Stillerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Bornova ilçesine bağlı ekli listedeki okulların 10. sınıf öğrencilerine uygulaması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan sunu çalışmasının tamamlanmasından itibaren ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak çalışmanın iki örneğinin CD'ye aktarılarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.


Zahide MUTLUKAN
Vali a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Okul Listesi (1 Sayfa)
- 4) Onaylı Veri Araçları (2 adet 5 sayfa)
- 5) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

26/05/2011 Memur : M.ÇEVİKER
26/05/2011 Şef : P. KARADAYI



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4772128
Faks : (0 232) 4772152
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : http://izmir.meb.gov.tr



Ek-2 İlgili Makamdan Alınan İzin

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

26 Mars 2011

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.29-020/ 32299
Konu : Sevda BAYDAR 'ın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 'nün 23/05/2011 tarih ve 1036 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevda BAYDAR 'ın "**Öğrenme Stillerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Bornova ilçesine bağlı ekli listedeki okulların 10. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, ekli listede adı geçen okulda, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.

M. Ragıp ÜYE
Müdür

OLUR
26/05/2011
İbrahim BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2) Okul Listesi (1 Sayfa)

35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4772128
Faks : (0 232) 4772152
E-Posta : arg35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

EGİTİM
%100
DESTEK

EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

Ek-3 Elektronik Görüşme-1**Kimden:**

Nurettin.Simsek@education.ankara.edu.tr

Kime:

arsiyani@mynet.com

Envanter ve değerlendirme kılavuzu ekte.

Konu: Re: BİG_16 öğrenme stilleri ölçeği

Gönderen: simsek@education.ankara.edu.tr

Tarih: 26 Aralık 2010, Pazar, 14:09

Alıcı: arsiyani@mynet.com

Sevda Hanım, sanırım size cevap yazmayı geciktirdim. Ölçeği kullanmanızda hiçbir mahsur yok, kullanabilirsiniz. Ölçeğin kullanımı ile elde ettiğiniz sonuçlardan beni de haberdar ederseniz, inceliğinizden dolayı ayrıca müteşekkiri olurum.

Başarı dilekleriimle,

Doç.Dr.Nurettin Şimşek

Ek-4 Elektronik Görüşme-2**Kimden:**

'Dogan Kokdemir' <dogan@kokdemir.info>

Kime:

arsiyani@mynet.com

Merhaba, ölçeği kullanmanızda benim açımdan bir sakınca yoktur. Ölçeği doktora tezimde bulabilirsiniz (adres: <http://www.kokdemir.info>) . Kolay gelsin.

Doğan

From: arsiyani@mynet.com [mailto:arsiyani@mynet.com]

Sent: Tuesday, December 14, 2010 1:33 PM

To: dogan@kokdemir.info

Subject: California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (CCTDI)

Ek-4 BİG-16 Öğrenme Biçemleri Envanteri

Bu araç, bir öğrenme biçemleri envanteridir. Öğrenme biçemi sizin ders izlerken, arkadaşlarınızla iletişim kurarken, araştırma yaparken ya da ders çalışırken ne tür tercihlerde bulunduğunuzla ilgilidir. Öğrenme biçeminizin farkında olmak size, başarılı olduğunuz öğrenme koşulları, yatkın olduğunuz öğrenme yöntem ve ortamları ile ders çalışma stratejileri konularında önemli bilgiler sağlar.

Araçta yer alan sorular sizin başarınızı ölçmediğinden, sorulara verdiğiniz cevapların doğru olup-olmadığını düşünmeniz gereksizdir. Aynı şekilde soruların, sizin dünya görüşünüzle de bir ilgisi yoktur.

© 2002, Nurettin Şimşek

Aşağıdaki ifadelerden her birine katılma düzeyinizi, karşılarında bulunan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtiniz.		Kesimlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesimlikle Katılmıyorum
01.	Arkadaşlarımı dinlemekten ve onlara bir şeyler anlatmaktan hoşlanırım.					
02.	Başkalarını izleyerek öğrenmeyi severim.					
03.	Bazı şeyleri unutmamak için, kendi kendime yüksek sesle tekrarlamaya ihtiyaç duyarım.					
04.	Bir bütüne ait parçaları bir araya getirirken, yardımcı resim ya da çizimlere ihtiyaç duyarım.					
05.	Bir ders saati boyunca sınıfta oturmak bana sıkıcı gelir.					
06.	Bir haritadaki ayrıntıları genellikle zorlanmadan anlayabilirim.					
07.	Bir şeyler anlatırken genellikle vücut dilini kullanırım.					
08.	Bir şeyler ezberlerken kendimce kafiyeler ya da şarkılar uydurmayı severim.					
09.	Bir şeyler okumayı ya da yazmayı severim.					
10.	Bir şeyler tamir etmekten hoşlanırım.					
11.	Bir yere otururken, oturmadan önce genellikle ellerimle dokunurum.					
12.	Birbirine benzeyen ve benzemeyen geometrik şekilleri kolayca ayırt edebilirim.					
13.	Birbirine yakın da olsalar, farklı melodileri ve sesleri kolayca ayırt edebilirim.					
14.	Birisini dinlerken kağıt üzerine, dinlediklerime ilişkin şekiller çizmeyi severim.					
15.	Çalışırken arada kalkıp dolaşırsam, daha iyi öğrendiğimi düşünürüm.					
16.	Çalışırken kalkıp dolaşmaya ihtiyaç duyarım ve sık sık ara veririm.					

İfadelerden her birine katılma düzeyinizi, karşılarında bulunan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
17.	Çocukken öğrendiğim şarkıları genellikle iyi hatırlarım.					
18.	Dans, spor ve aerobik gibi fiziksel koordinasyon gerektiren etkinliklerden hoşlanırım.					
19.	Derste bir problemi yerimde ve kağıt üzerinde çözmektense, kalkıp tahtada çözmeyi tercih ederim.					
20.	Derste öğretmenin, önemli bilgileri not ettirmesini isterim.					
21.	Dinlediğim bir kişinin sarfettiği belli sözcükleri ve ses tonunu birkaç gün sonra bile hatırlayabilirim.					
22.	Dinlediklerimi çoğu kez sesli olarak tekrarlarım.					
23.	Dokunduğum ve kullandığım nesneleri sonradan daha iyi hatırlarım.					
24.	Elle yapılan çalışmalardan hoşlanırım.					
25.	En kolay hatırladığım şeyler, basılı ya da resim olarak gördüklerimdir.					
26.	Farklı aksanla konuşan insanların söylediklerini anlamakta çok zorlanmam.					
27.	Fiziksel sporlar ya da egzersizlerden hoşlanırım.					
28.	Gördüğüm bir şekli, doğru şekilde kağıda çizebilirim.					
29.	Herhangi bir şeyi en iyi, birisi anlatarak açıkladığında öğrenirim.					
30.	İncelediğim bir fotoğraftaki yüzleri ve diğer görsel ayrıntıları sonradan rahatlıkla hatırlayabilirim.					
31.	Kendi sesimi teybe kaydedip-dinleyerek öğrenmekten hoşlanırım.					
32.	Konuşmadan, işaretlerle iletişim kurmayı severim.					
33.	Küçük grup tartışmalarını severim.					
34.	Makine ve araç kullanmakta başarılıyım.					
35.	Nesnelerin büyüklüklerini, şekillerini ve renklerini kolaylıkla hatırlayabilirim.					
36.	Okuduğum ya da dinlediğim şeyleri, unutmamak için, genellikle yazarım.					
37.	Okuduğum ya da duyduğum şeyleri, zihnimde kolaylıkla canlandırabilirim.					
38.	Pantomim yapmayı severim.					
39.	Radyodan yayınlanan bir hikayede geçen olayları takip edebilirim.					
40.	Renkler konusunda gözüm iyidir.					
41.	Resim ya da heykel yapmayı severim.					
42.	Sözlü açıklamaları, yazılı olanlara göre daha iyi anlarım.					
43.	Tarif edilen yerleri en iyi, belirli bina ya da ağaç gibi işaretler verildiğinde bulabilirim.					

İfadelerden her birine katılma düzeyinizi, karşılarında bulunan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
44.	Teypten verilen bir dersi anlayabilirim.					
45.	Uygulamalı çalışmalar içeren dersleri severim.					
46.	Yazılı açıklamaları, sözlü olanlara göre daha iyi anlarım.					
47.	Yazılış ve okunuşu farklı bir sözcük duyduğumda, o sözcüğün harflerini tek tek kodlayabilirim.					
48.	Yeni bilgileri çizelge ya da çizimler halinde gördüğümde daha iyi öğrenirim.					

Ek-6 CCTDI (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği)

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlerle güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar	1	2	3	4	5	6

23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımıyla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6