



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ORTAÖĞRETİM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
SAĞLIK HİZMETLERİ ALANINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN
ÖĞRENME STİLLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ VE YILLARA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)

HALİME BOZ

İSTANBUL, 2021



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
SAĞLIK HİZMETLERİ ALANINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN
ÖĞRENME STİLLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ VE YILLARA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)

HALİME BOZ

DANIŞMAN
PROF. DR. SERVET BAYRAM

İSTANBUL, 2021



**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

TEZ BAŞLIĞI: Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Sağlık Hizmetleri Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik
Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Yıllara Göre Karşılaştırılması
(İstanbul Anadolu Yakası Örneği)

ONAYLAR:

Prof. Dr. Servet BAYRAM

(Tez Danışmanı)

(İmza)

Prof. Dr. Suat ANAR

(Üye)

(İmza)

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

(Üye)

(İmza)

TESLİMEDEN : Halime Boz

TEZ SAVUNMA TARİHİ : 25.03.2021

TEZİN ENSTİTÜYE TESLİM TARİHİ : 30.03.2021

İNTİHAL

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

10/03/2021

Halime Boz

ÖZET

Bireyin ortaöğretim öğrenimi sonundaki eğitim çıktısı olan akademik başarısı öğrenme yolculuğunda farkındalığının olup olmadığını gösteren önemli bir ögedir. Nitekim kendi öğrenme stili konusunda farkındalığı olan öğrenciler akademik hayatta başarılı olurlar. Yapmış olduğum çalışma öğrencilerin öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

Bu bilimsel çalışmanın evrenini, 2012-2013 ve 2019-2020 eğitim senelerinde de İstanbul İlinde Anadolu Yakasındaki devlete bağlı liselerde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Sağlık Hizmetlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi bu niteliklere sahip öğrenim veren 6 okulda eğitim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. 2012- 2013 yılında 1138; 2019-2020 yılında 306; toplam 1444 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek için Otrar tarafından 2006 yılında hazırlanan 99 maddelik, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Katılımcıların akademik başarılarını belirlemek için yıl sonu karne notları kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin öğrenme stilleri etkenine bağlı olarak akademik başarı değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyal, dokunsal, aydınlatma ve zaman alt boyutlarında istatistik verilerine göre manidar bir farklılık görülmüştür. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ise öğrenme stilleri ölçeği ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkisi incelendiğinde öğrenme stilleri alt boyutlarından dokunsal ve zaman alt boyutlarıyla

akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişki istatistik verilerine göre manidar bulunmuştur. Her iki eğitim-öğretim yılında öğrenme stilleri alt boyutlarından dokunsallık ve zaman alt boyutuyla akademik başarı ortalamasındaki ilişki arasında manidarlık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri Alanı, öğrenme stilleri, akademik başarı



ABSTRACT

There is a need to determine whether the relationship exists between learning styles and academic achievement at the end of secondary education for mentioning about awareness of individual's learning journey. This research was conducted to reveal the relationship between students' learning styles and their academic achievement.

The population of the research consists of the students who study in "Official Vocational and Technical Anatolian High School Health Service Area", in 2012-2013 and 2019-2020 academic years, in Anatolian side of the Istanbul. The sample of the study from the students studying at 6 schools selected among these schools; 1138 students in 2012-2013, 306 students in 2019-2020, 1444 students in total.

"Marmara Learning Styles Scale" with 99 items developed by Ortar (2006) was used for aim of determine students' learning styles in the study. Year-end report card grades were used for determine the academic success of the students.

Statistically significant relationship has been found between; learning styles scales; social, tactile, lighting and the time sub-dimensions.

As a result of the research, in the 2012-2013 academic year academic success depending on the learning styles factor of students when the changes are examined, learning styles scale; social, tactile, lighting and between the time sub-dimensions a statistically significant relationship has been found. In the 2019-2020 academic year, when the relationship between learning styles scale and academic achievement average is examined; of learning styles sub-dimensions, tactile and time sub-dimensions, a statistically significant relationship was found between academic

achievement averages. In both academic years from learning styles sub-dimensions, between tactility and time sub- dimensions with academic achievement average a meaningful relationship was been found.

Keywords: Vocational and Technical Anatolian High School Health Service Area, learning styles, academic success.



ÖNSÖZ

Birey yaşamı boyunca öğrenmeye açık, kendini geliştiren ve kendine özel öğrenme stilleri olan bir varlıktır. Bu öğrenme stili her insan için kendine özgüdür. Bütün insanlar için farklı olan öğrenme yolculuğu ve öğrenme stilleri, bireyin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal farklılıklarını tüm hayatı boyunca öğrenmeyle ilgili en önemli etkendir. Birey bu farklılıklara göre tüm hayatı süresince öğrenir, hayatındaki akademik başarının temellerini kendine uygun olan öğrenme stillerine göre oluşturur.

Bütün dünyadaki eğitim sistemleri araştırıldığında, öğrenme sürecinin içinde bir rol alan sürece dahil olan bireylerin akademik başarılarının rol almayan aktif olmayan öğrencilere göre yüksek olduğu kayda değer bir durumdur. Söz konusu durum öğrenme yolculuğunda en etkili kavram olan öğrenme stillerini bilerek öğrenmeyi ve bunun sonucunda beklenen akademik başarının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Kendi öğrenme stillerine sahip olan bunları doğru yöntemlerle uygulayan tanıyan öğrencilerin öğrenmeyi daha iyi kavradığı açık bir gerçektir. Öğrencilerin bu gerçeğe ulaşmalarında öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre eğitimi planlayan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarıları artacaktır.

Bu araştırma ile öğrenme stili ve akademik başarıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırma pekçok değerli kişinin katkıları sonucunda ortaya çıkmıştır.

Araştırma süresi boyunca bana değerli görüş ve önerileriyle destek olan değerli danışmanım Prof Dr. Servet Bayram’a, çalışmalarımın en iyi şekilde gerçekleşmesi için yardımını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Mustafa OTRAR’a, çalışma grubunu oluşturan okulların yönetici ve öğretmenleri ile anketlerin uygulanmasında fikirlerini paylaşan öğrencilerime, bu uzun süreçte her türlü destek veren arkadaşlarım ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2021

Halime BOZ

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amaçları.....	3
1.2.1. Genel amaç	3
1.2.2. Alt hedefler	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Mesleki Eğitim İle İlgili Literatür Bilgileri.....	13
2.1.1. Mesleki ve teknik eğitimin tanımı, tarihçesi, önemi ve amaçları.....	14
2.2. Öğrenme Stilleri	17
2.2.1. Öğrenme stilleri tanımlaması, kapsamı ve nitelikleri	17
2.2.2. Öğrenme stilleri modelleri.....	25
2.2.2.1. Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli	25
2.2.2.2. McCarthy öğrenme stili modeli (4MAT sistemi).....	35

2.2.2.3. Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stili	38
2.2.2.4. Felder ve Silverman öğrenme stilleri modeli	43
2.3. Akademik Başarı.....	46
2.4. Akademik başarıyı etkileyen etkenler	48
2.4.1. Bireyin kendisinden kaynaklanan etkenler.....	49
2.4.2. Aileden kaynaklanan etkenler	51
2.4.3. Okuldan kaynaklanan etkenler	51
2.5. Öğrenme Stilleri Üzerine Yapılan Güncel Çalışmalar.....	52
3. YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	60
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Anket	61
3.3.2. Öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ-M).....	62
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.5. Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması.....	64
4. BULGULAR.....	66
4.1. 2012-2013 eğitim-öğretim Yılı Örneklem Grubunun Demografik Yapısına Ait Bulgular	66
4.1.1. Örneklem grubunun demografik yapısına ait bulgular.....	66
4.2. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Araştırmanın Hipotezlerine Yönelik Bulgular.....	78
4.2.1. Cinsiyete göre değerlendirmeler.....	80
4.2.1.1. Cinsiyete göre ölçek alt boyutları puanlarının farklılaşma durumu değerlendirmesi	80
4.3. Yatılı Olma Durumuna Göre Değerlendirmeler	83
4.3.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı yatılı olma değişkenine göre puanların farklılaşmasını belirleyen değerlendirme	83
4.4. Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkenine Göre Değerlendirmeler	86
4.4.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre değerlendirmeler.....	86
4.5. Dershaneye Gitme Durumuna Göre Değerlendirmeler	89

4.5.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı dershaneye gitme durumuna göre değerlendirmeler	89
4.6. Rehberlik Alma Durumuna Göre Değerlendirmeler	91
4.6.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı rehberlik alma durumuna göre değerlendirmeler	91
4.7. Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirmeler	94
4.7.1. 2012-2013 eğitim öğretim yılı sınıf düzeyine göre değerlendirmeler	94
4.8. Baba Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler	99
4.8.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı baba öğrenim durumuna göre değerlendirmeler	99
4.9. Anne Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler	102
4.9.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı anne öğrenim durumuna göre değerlendirmeler	102
4.10. İnternet Kullanma Durumuna Göre Değerlendirmeler	107
4.10.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı internet kullanma durumuna göre değerlendirmeler	107
4.11. Başarı Durumuna Göre Değerlendirmeler	111
4.11.1. 2012-2013 eğitim-öğretim Yılı Başarı Durumuna Göre Değerlendirmeler	111
4.12. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Alan Durumuna Göre Değerlendirmeler	116
4.12.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği puanlarının alan durumuna göre değerlendirmeler	116
4.13. Görsellik Alt Boyutu İle Alan Durumu Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	119
4.13.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı görsellik alt boyutu ile alan durumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	119
4.14. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	120
4.14.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği sosyal alt boyutu puanlarının akademik başarı ortalaması ile ilişkisi	121

4.15. 2019-2020 eğitim-öğretim Yılı Örneklem Grubunun Demografik Yapısına Ait Bulgular	123
4.15.1. Örneklem grubunun demografik yapısına ait bulgular.....	123
4.16. 2019-2020 eğitim-öğretim Yılı Araştırma Hipotezleri ile ilgili Bulgular...	135
4.16.1. Cinsiyete göre değerlendirmeler.....	136
4.16.1.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı cinsiyete göre ölçek alt boyutları puanlarının farklılaşma durumu değerlendirmesi	136
4.17. Yatılı Olma Durumuna Göre Değerlendirmeler	139
4.17.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı yatılı olma değişkenine göre puanların farklılaşmasını belirleyen değerlendirme	139
4.18. Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkenine Göre Değerlendirmeler	140
4.18.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre değerlendirmeler.....	140
4.19. Dershaneye Gitme Durumuna Göre Değerlendirmeler	141
4.19.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı dershaneye gitme durumuyla ilgili değerlendirmeler.....	141
4.20. Rehberlik Alma Durumuna Göre Değerlendirmeler.....	142
4.20.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında rehberlik alma durumuyla ilgili değerlendirmeler	142
4.21. Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirmeler	144
4.21.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sınıf düzeyine göre değerlendirmeler	144
4.22. Baba Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler	147
4.22.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı baba öğrenim durumuyla ilgili değerlendirmeler	147
4.23. Anne Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler	151
4.23.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı anne öğrenim durumuyla ilgili değerlendirmeler	151
4.24. İnternet Kullanma Durumuna Göre Değerlendirmeler	155
4.24.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı internet kullanma duruuna göre değerlendirmeler	155
4.25. Başarı Durumuna Göre Değerlendirmeler	159

4.25.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı başarı durumuyla ilgili değerlendirmeler	159
4.26. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Alan Durumuna Göre Değerlendirmeler	164
4.26.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği puanlarının alan durumuna göre değerlendirmeler	164
4.27. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarıyla Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	169
4.27.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği dokunsallık puanlarının akademik ortalama ile ilişkisi.....	170
4.28. 2012-2013 ile 2019-2020 eğitim-öğretim Yıllarına Göre Karşılaştırılması .	171
4.28.1. 2012-2013 ile 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarına göre demografik verilerin karşılaştırılması.....	171
4.28.2. Öğrenme stilleri ölçeği puanlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkinin 2012-2013 ile 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarına göre karşılaştırılması	176
5. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR ve ÖNERİLER.....	178
5.1. Sonuçlar ve Tartışmalar	178
5.1.1. Cinsiyete göre değerlendirmeler.....	178
5.1.2. Yatılı olma durumuna göre değerlendirmeler	179
5.1.3. Kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre değerlendirmeler	179
5.1.4. Dershaneye gitme durumuna göre değerlendirmeler	180
5.1.5. Rehberlik alma durumuna göre değerlendirmeler:	180
5.1.6. Sınıf düzeyine göre değerlendirmeler	181
5.1.7. Baba öğrenim durumuna göre değerlendirmeler	182
5.1.8. Anne öğrenim durumuna göre değerlendirmeler	182
5.1.9. İnternet kullanma durumuna göre değerlendirmeler	183
5.1.10. Başarı durumuna göre değerlendirmeler	184
5.1.11. Öğrenme stilleri ölçeği puanlarının alan durumuna göre değerlendirmeler	185

5.1.12. Öğrenme stilleri ölçeği puanlarının akademik başarı durumuna göre değerlendirmeler.....	186
5.2. Öneriler	188
KAYNAKÇA.....	193
EK A. ANKET.....	197
EK B. MARMARA ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (ÖSÖ-M)	200



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği	35
Tablo 2.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Çevresel Koşullar	40
Tablo 3.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Duyuşsal Özellikler	41
Tablo 4.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Sosyal Tercihler	42
Tablo 5.	Dunn'ın Öğrenme Stillerinde Fiziksel Özellikler	43
Tablo 6.	Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	67
Tablo 7.	Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	67
Tablo 8.	Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	68
Tablo 9.	Eğitim Görülen Alanın Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	68
Tablo 10.	Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	69
Tablo 11.	Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	69
Tablo 12.	Babanın Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	70
Tablo 13.	Annenin Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	70
Tablo 14.	Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	71
Tablo 15.	Anne Babanın Bir Arada Yaşama Durumunun Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	71
Tablo 16.	Öğrencilerin Hangi Ebeveynle Yaşadığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	72
Tablo 17.	Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	72
Tablo 18.	Yatılı Okuma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	73
Tablo 19.	İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	73
Tablo 20.	Ders Çalışırken Ödev Yaparken Kullanılan Kaynak Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	74
Tablo 21.	Ders Çalışmaya Ayırdığı Zaman Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	74

Tablo 22.	Ödevlerini Günün Hangi Zaman Diliminde Yaptığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	75
Tablo 23.	Kendisine Ait Çalışma Odası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	75
Tablo 24.	Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	76
Tablo 25.	Televizyon yada Bilgisayarla Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	76
Tablo 26.	Serbest Zamanında Ne ile İlgilendiği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	77
Tablo 27.	Öğrencinin Daha Önce Dershaneye Gidip Gitmediği Değişkenine Göre Frekansı ve Yüzdelik Değerleri	77
Tablo 28.	Öğrencinin Okulda Rehberlik Hizmeti Alma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	78
Tablo 29.	Öğrencinin Nasıl Ders Çalıştığında Daha Verimli Olduğunu Bilme Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	78
Tablo 30.	Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Cinsiyet Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testinin Sonuçları.....	80
Tablo 31.	Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Yatılı Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	83
Tablo 32.	Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	86
Tablo 33.	Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Dershaneye Gitme Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 34.	Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Rehberlik Yardımı Alma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	91

Tablo 35. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Sınıf Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
Tablo 36. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Sınıf Değişkeniyle Hangi Grupların Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları	97
Tablo 37. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Baba Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan (ANOVA) Sonuçları	99
Tablo 38. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Anne Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
Tablo 39. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Arasında Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	105
Tablo 40. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	107
Tablo 41. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	110
Tablo 42. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Başarı Durumu Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	111
Tablo 43. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Başarı Durumu Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları	114
Tablo 44. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Alan Değişkeniyle Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Uygulanan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	116
Tablo 45. Görsellik Alt Boyutu Puanlarının Alan Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Tespit Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	119

Tablo 46.	Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesi	121
Tablo 47.	Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Sosyal Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi.....	121
Tablo 48.	Öğrenme Stilleri Ölçeği Dokunsal Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi.....	122
Tablo 49.	Öğrenme Stilleri Ölçeği Aydınlatma Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi.....	122
Tablo 50.	Öğrenme Stilleri Ölçeği Zaman Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi	123
Tablo 51.	Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	124
Tablo 52.	Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	124
Tablo 53.	Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	125
Tablo 54.	Eğitim Görülen Alana Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	125
Tablo 55.	Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	126
Tablo 56.	Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	126
Tablo 57.	Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	127
Tablo 58.	Annenin Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri...	127
Tablo 59.	Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	128
Tablo 60.	Anne Babanın Bir Arada Yaşama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	128
Tablo 61.	Öğrencilerin Hangi Ebeveynle Yaşadığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	129
Tablo 62.	Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	129
Tablo 63.	Yatılı Okuma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	130
Tablo 64.	İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	130
Tablo 65.	Ders Çalışırken Ödev Yaparken Kullanılan Kaynak Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	131
Tablo 66.	Ders Çalışmaya Ayırdığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	131

Tablo 67. Ödevlerini Günün Hangi Zaman Diliminde Yaptığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	132
Tablo 68. Kendisine Ait Çalışma Odası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	132
Tablo 69. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	133
Tablo 70. Televizyon yada Bilgisayarla Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	133
Tablo 71. Serbest Zamanında Ne ile İlgilendiği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	134
Tablo 72. Öğrencinin Daha Önce Dershaneye Gidip Gitmediği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	134
Tablo 73. Öğrencinin Okulda Rehberlik Hizmeti Alma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	135
Tablo 74. Öğrencinin Nasıl Ders Çalıştığında Daha Verimli Olduğunu Bilme Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri	135
Tablo 75. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Cinsiyet Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	136
Tablo 76. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Yatılı Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	139
Tablo 77. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	140
Tablo 78. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Dershaneye Gitme Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	141
Tablo 79. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Rehberlik Alma Durumu Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	142

Tablo 80. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Sınıf Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	144
Tablo 81. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Baba Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan (ANOVA) Sonuçları	147
Tablo 82. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkeniyle Hangi Grupların Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	150
Tablo 83. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Anne Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	151
Tablo 84. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Arasında Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	154
Tablo 85. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	155
Tablo 86. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları.....	158
Tablo 87. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Başarı Durumu Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	159
Tablo 88. Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Başarı Durumu Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları	162
Tablo 89. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Alan Değişkeni Arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Uygulanan Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	164
Tablo 90. Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Alan Durumu Değişkeni Arasında Hangi Gruplarda Farklılaşma Olduğunu Tespit Etmek için Uygulanan LSD Testi Sonuçları	167

Tablo 91. Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesi	170
Tablo 92. Öğrenme Stilleri Ölçeği Dokunsallık Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi.....	170
Tablo 93. Öğrenme Stilleri Ölçeği zaman Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi	171



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme.....	27
Şekil 2. Lewin’in Yaşantısal Öğrenme Modeli.....	27
Şekil 3. Piaget’nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli	29
Şekil 4. Kolb Öğrenme Stilleri Diagramı	31
Şekil 5. Kolb Öğrenme Modeli ve 4 MAT Soruları.	38



1. GİRİŞ

Bireyin etkili bir meslek seçimi yapabilmesi kendini tanıması, yetenek ve ilgilerini bilmesi kadar kariyer planlamasını ve seçeceği mesleğin ona katacağı her türlü kazancın farkında olması gerekir. Kariyer planlaması, bir kariyer yâda mesleği birey için öncelikli kılan niteliklerin sıralamasını anlamına gelir. Çeşitli özelliklere sahip olan mesleklere yüklenen değer kişiden kişiye hatta toplumdan topluma değişir. Bir mesleğin kişide uyandırdığı his, kimileri için toplumsal saygınlık bir başkası için elde edilen yüksek gelir, başkası için statü diğer bir başkası için ise meslekte sahip olunan yeteneği sergilemek olabilir.

Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bilinçli olarak tercih edildiği ve meslek liseleri arasında en başarılı okul türü olduğu, istihdam edilme ve yüksek öğretim kurumlarına yerleşme oranında yüksek başarı gösterdiği araştırmalarla tespit edilmiştir. Ve bu durum üniversite sınavına hazırlanan, kazandığı zaman iş bulamayan başka bir ifadeyle mesleki bilgi ve beceri bakımından yetersiz ve işsiz olan nesil yetiştirdiği yönünde yaygın bir kanaat vardır. Ancak Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri diğer meslek liseleri ile kıyaslandığında tam tersi bir durumun varlığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Mesleki Ve Teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarının tercih edilme oranı her geçen gün artmaktadır. Kamu ve Özel Hastane sayılarının sürekli artış göstermesi, yaşam tarzı, iklim koşulları ve pandemi gibi pek çok etken sebebiyle ve sağlık sektöründe donanımlı teknisyen ihtiyacının giderilmesi amacıyla son yıllarda Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin sayısı ve

popülaritesi artmıştır. Bu durum beraberinde nitelikli yetişmiş sağlık çalışanı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

İnsanlar bir mesleği tercih ederken hem çalışmak istediği işin niteliklerine sahip olup olmadığı hem de hayatını yüksek seviyede idame ettirebileceği bir kazancın varlığını sorgularlar. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri Alanından mezuniyet alan öğrenciler, hemşire, ebe, ve sağlık teknisyeni olarak yardımcı sağlık hizmetleri alanında görev almaktadırlar. Bu durum bu alandaki öğrencilerin genç yaşta gelir elde etmeleri ve sigortalı olmalarından dolayı ailelerine de cazip gelmektedir. Bu bağlamda, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri Alanını tercih eden öğrencilerin başarı ortalamalarını yüksek tutmaları beklenmektedir. Öyle ki bu kurumlarda mesleki ve kültürel dersler yoğun olarak verilmekte ve öğrencilerin başarılı birer sağlık teknisyeni olarak mezun olmaları beklenmektedir. Haftalık 17-18 farklı alanda ders gören bu öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli etken öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkına varmış olmasıdır.

Bu araştırmada Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Bu bölümde, çalışmanın problemi, amacı, önemi ve araştırmanın problemi ve araştırmanın alt problem durumları, varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımları bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini “Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri Alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler nelerdir?” Farklı demografik değişkenlere göre bu değişkenler nasıl bir dağılım sergilemektedir? Soruları oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu bölümde araştırmanın genel amacına ve bu hedef yönünde ulaşmak istenen alt amaçlar belirtilmiştir.

1.2.1. Genel amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde eğitim alan katılımcıların Öğrenme stilleri ve Akademik başarıları arasındaki ilişkinin ele alınmasıdır.

1.2.2. Alt hedefler

Genel hedef kapsamında aşağıda işaret edilen sorulara yanıt aranacaktır.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler hangi öğrenme stillerini kullanmaktadır?
2. Katılımcıların öğrenme stilleri;
 - a) Bayan-erkek olma durumuna,
 - b) Öğrenim gördüğü sınıflara,
 - c) Öğrenim gördüğü alana,
 - d) Anne ve babanın eğitim düzeylerine,
 - e) Anne ve babanın mesleğine,,
 - f) Ailenin gelir düzeyine,

- g) Anne babanın birlikte olma durumuna,
- h) Anne baba ayrı ise hangi ebeveynle yaşıyor olduklarına,
- ı) Kardeş sayılarına,
- i) Okulda yatılı olarak kalma durumuna,
- j) İnternet kullanma durumuna,
- k) ders çalışırken, ödev yaparken kullandığı kaynakların türüne göre,
- l) Bir günde kaç saatini derse ayırdığını
- m)Ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaptığı
- n) Kendine ait bir çalışma odasının olması durumu,
- o) kitap okuma sıklığı,
- ö) Televizyon yada bilgisayarla günde kaç saat vakit geçirdiği,
- p) Serbest zamanlarında ne ile ilgilendiği,
- r) Daha önce dershaneye devam etme durumu,
- s) Rehberlik servisinden verimli ders çalışma ile ilgili destek alma durumu,
- ş) Nasıl ders çalıştığında daha verimli öğrendiği hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3. Akademik başarıları nedir?

4. Akademik başarıları;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Eğitim gördüğü sınıflara,
- c) Eğitim gördüğü alana,
- d) Anne ve babanın eğitim düzeylerine,
- e) Anne ve babanın mesleğine,,
- f) Ailenin gelir düzeyine,
- g) Anne babanın birlikte olma durumuna,

- h) Anne baba ayrı ise hangi ebeveynle yaşıyor olduklarına,
- ı) Kardeş sayılarına,
- i) Okulda yatılı olarak kalma durumuna,
- j) İnternet kullanma durumuna,
- k) ders çalışırken, ödev yaparken kullandığı kaynakların türüne göre,
- l) Bir günde kaç saatini derse ayırdığını
- m)Ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaptığı
- n) Kendine ait bir çalışma odasının olması durumu,
- o) kitap okuma sıklığı,
- ö) Televizyon ya da bilgisayarla günde kaç saat vakit geçirdiği,
- p) Serbest zamanlarında ne ile ilgilendiği,
- r) Daha önce dershaneye devam etme durumu,
- s) Rehberlik servisinden verimli ders çalışma ile ilgili destek alma durumu,
- ş) Nasıl ders çalıştığında daha verimli öğrendiği hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme bireysel farklılıklarla meydana gelen etkinliktir. Bu sebeple öğrenen ve öğretene açısından karşılıklı zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmek önemlidir. Öğrenme yönteminin hangi ortamda ve hangi şekilde kullanılacağını bilen bir öğrenci kendisini belli bir amaç etrafında en uygun yolu bularak çok sınırlı olan vaktini en etkili biçimde değerlendirebilir. Aksi durumda ise, öğrenciler etkili öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştiremeyecektir. Ve sonuçta başarılı olamayacaktır.(Uluğ, 2000).

Çeşitli öğrenme stiliyle öğrenen öğrencilerin, öğrenme stilleriyle örtüşen öğretim yaklaşımlarıyla öğrenmeye başladığı ortamlarında başarının yükseldiği görülmektedir (Ekici, 2001).

Günümüzde insan hayatına ve insana yapılan yatırım arttıkça sağlık hizmetleri eğitime verilen önem ve öncelik de artmaktadır. Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Sağlık Meslek Yüksekokulları eğitimli sağlık personeli yetiştirmelerinden dolayı, çok önemli bir görev üstlenmektedir. Bu yüzden sağlık alanında teknisyen yetiştirilmesi, bu alandaki eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlerin çözülmesi, bu çözümlerin hayata geçirilebilmesi için uygulanabilecek planlamaların önemi artmaktadır. (Albayrak, 2007). 2002 eğitim-öğretim yılında Yükseköğretim sınavına gerek olmaksızın meslek lisesi öğrencilerinin, meslek yüksek okullarına kayıt olmalarına imkan sağlayan 4702 sayılı kanunun uygulanmasına başlanmıştır. Sağlık hizmetleri meslek yüksek okullarına bu kanun yürürlüğe girdikten sonra öğrenci alımlarına başlanmıştır. (Bostan, 2007, s. 25).

4702 MADDE 2

e) Meslekî ve teknik orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi meslekî ve teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya bölgesi dışındaki meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilebilirler. Sınavsız olarak meslek yüksekokullarına devam ederek mezun olan öğrencilerin yüzde onundan az olmamak üzere ayrılacak kontenjanlara göre alanlarındaki lisans programlarına dikey geçiş yapmaları sağlanır. Bununla ilgili esas ve usuller, Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile

çıkartılacak yönetmelikte belirlenir.

f) Meslekî ve teknik orta öğretim kurumlarından herhangi birini bitirip de meslekî ve teknik eğitim bölgeleri kapsamı dışındaki bir yükseköğretim programına girmek isteyen öğrenciler, üniversite giriş sınavlarına başvurabilirler (4702 sayılı kanun 29/06/2001).

Akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında bir çok değişken vardır ve bunların en etkili olanı sınıf içerisinde yapmış olduğu öğrenme etkinliklerinin kişinin öğrenim tarzıyla örtüşüp akademik başarıyı daha fazla etkilemesidir. Kişinin kendine en çok uyan öğrenme tarzını benimsemesi öğrenme kapasitesinin yükselmesini destekler. (Aşkar & Akkoyunlu, 1993).

Araştırmacılar farklı özelliklere sahip olan çoğu öğrencinin aynı zamanda bulundukları öğrenme ortamlarında doğru ve etkili öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusunda çalışmışlar ve bunun, ilk olarak öğrenenler arasındaki farklılıkları ele alarak başarı sağlanacağına dikkat çekmişlerdir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda bu farklılıkların, öncelikle öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Açık, 2013).

İçinde bulunduğumuz dönemde “kendini sürekli geliştiren” ve “hayat boyu öğrenme” yetisi kazanmış bireylerin varlığı yadsınamaz. (Soran vd. 2006, s. 202).

Başarılı öğrenci “kendi yeteneklerinin farkında olan ve bu kapsamda birçok ders çalışma ve öğrenme tekniklerini etkili bir biçimde kullanabilen öğrenci” vasfıyla adlandırılmaktadır. (Doğanay vd, 2000).

Öğrencilerin başarılı olmalarında rol oynayan etkenlerden biri, kendilerinin verimli çalışmayı özümsemeleriyle yakından ilgilidir. Çalışma, özenli bir planlamaya dayalı öğrenme etkinliğidir. Not almak, özetlemek, ihtiyacı olan materyallerin listesini

çıkarmak, problem çözmek, okumayı dikkatli yapmak, okuduğunu zihin süzgecinden geçirmek, verimli ve etkili okumak, etkili dinlemek vb. çalışma ile ilgili etkinlikler arasında bulunmaktadır (Alıcıgüzel, 1990, s. 273).

Geleneksel eğitim anlayışında herkesin öğrenirken eşit şartlara sahip olduğu varsayılmakta, bu şartlara sahip olmayanlar diğerlerine oranla yeteneklerinin daha az farkında olan ya da zekasını daha az kullanan bireyler olarak kabul edilmekteydi. (Boydak, 2008, s. 16). Bu düşünce günümüze gelindiğinde artık popülarlığını kaybetmiştir. Geleneksel eğitim anlayışı yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakmış “her alanda olduğu gibi öğrenmede de bireysel farklılıklar vardır” ilkesi çağdaş eğitim anlayışının temel söylemlerinden biri olmuştur.

Günümüzde ve sürekli bir değişim içerisinde bulunduğumuz yüzyılda, kişilerin bulunması gereken en önemli özelliklerinden birisi nasıl öğreneceğini öğrenmedir. Bu yetiye tam anlamıyla hakim olan kişiler bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve bilgiyi kullanma olanağına sahip olurlar. Nasıl öğreneceğini öğrenme ise öğrenme stilini içermektedir (Gencel, 2006, s. 72). Öğretmenler genellikle kendi öğrenme stilleriyle örtüşen öğretim stilini tercih etme taraftarıdır. Bu durum öğretmen ve öğrencilerinin öğrenim ve öğretim tarzlarının çatışmasıyla bir karmaşaya sebep olur. Bu durumu ortadan kaldırmak için birey merkezli öğretim stilleri uygulanmalıdır. Kendi ortam ve öğrenme stiline eğitim alan öğrencinin de akademik başarısı artmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerine dönük tutumları ile cinsiyeti, sınıf seviyesi, eğitim gördüğü alana, anne-baba öğrenim durumları, anne ve babanın mesleğine, ailenin gelir düzeyine, anne babanın birlikte olma durumuna, anne baba ayrı ise hangi ebeveynle yaşıyor olduklarına, kardeş

sayılarına, okulda yatılı olarak kalma durumuna, internet kullanım düzeyleri ders çalışırken, ödev yaparken kullandığı kaynakların türüne göre, bir günde kaç saatini derse ayırdığını, ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaptığı kendine ait bir çalışma odasının olması durumu, kitap okuma sıklığı, televizyon yada bilgisayarla günde kaç saat vakit geçirdiği serbest zamanlarında ne ile ilgilendiği, daha önce dershaneye devam etme durumu, ödevlerini genelde günün hangi zaman diliminde yaptığı, çalışma odasının bulunma durumu, profesyonel bir yardım alıp almadıkları, ne sıklıkta kitap okuduğu, nasıl ders çalıştığında daha verimli öğrendiği hakkında bilgi sahibi olma durumu ile akademik başarısına etkisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmaması gibi konuların araştırılması öğrencilere etkili öğrenme alışkanlıkları kazandırmada yol gösterici olacaktır. Bu araştırmanın, öğrenme stili belirlenen öğrencilere yapılan rehberlik sayesinde doğru öğrenme stillerini fark eden öğrencilerin başarısını arttırılmasını sağladığından önemli olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak kendi öğrenme stillerini bilen öğrencilerin akademik başarıları artacağı kesindir. Akademik başarısı yüksek bireyler çalışma hayatında daha verimli olarak kendini gerçekleştirecek ve hayatlarına daha mutlu olacaklardır.

İlk olarak Rita Dunn, 1960 yılında Öğrenme stilleri kavramını dile getiren bilim insanı olmuştur. Rita Dunn, öğrenme stillerini, öğrenim gören herkesin daha önce tanımadığı, kendini aşan bilgiyi algılamaya çalışırken farklı , özgün yollar denemesidir; şeklinde tanımlamaktadır.Kişinin Öğrenme stillerimizin farkında olmak,hayati öneme sahip olan kan grubumuzu bilmek değerinde önemli bir özelliktir. (Boydak, 2008).

Her bireyin özgün öğrenme stilleriyle örtüşen eğitim alması, onların hayattaki başarılarına katkı sağlamaktadır. Kendi Öğrenme stili dışında ya da öğrenme stiline uzak olan alanlarda öğrenme ortamında bulunan bireyin özgüveni ile akademik başarı, netice itibarıyla kaygı durumu doğru orantılı farklılıklar olabilir. Yani öğrenci kendi stilinden uzak veya çok az yakın olan öğrenme otamlarında akademik başarı, özgüveni ve kaygı durumu azalmaktadır. Öğrenme stili bize bir öğrencinin başka bir öğrenciden neden farklı öğrendiği sorusunun cevabını vererek öğrencinin öğrenme sürecini kontrol altında tutmasını sağlar. Kişinin öğrenme mesuliyetinin üstlenmesi öğrenmeyi öğrenmede en önemli etkenlerden birisidir. Kişi öğrenme sürecinde öğrenme ile ilgili tüm sorumluluğu üzerine almalıdır. Bu yüzden, kendi öğrenme stilini tanıması ve bunu öğrenme sürecine dahil etmesi gerekir. Böylelikle, kişi diğer insanlara ihtiyacı olmadan sürekli değişen ve artan bilgiye ulaşabilir (Güven & Kürüm, 2006).

Eğitimcilerin en önemli rolü öğrenmeye kılavuzluk etmek ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğretmen, öğretimde etkili olabilmek için, öğrencilerin hangi öğrenme stiliyle öğrendiğini ve bu stilleri nasıl geliştirdiklerini bilmelidir (MEB, 2002).

Bu araştırma sonunda, öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenip yorumlanmasıyla elde edilen çıktıların ve bu çıktılar çerçevesinde geliştirilecek önerilerin; öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkililiğinin artırması, öğrenciyle daha kolay iletişim kurabilmesi yönüyle öğretmenlere, öğrencilerin kendilerini tanımaları ve kendi öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmeleri, alandaki bilimsel bilgi birikimini artırabilmesi açısından gelecek araştırmalara yararlı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırma kullanılan ölçekler ve anketleri yanıtlayan öğrencilerin sorulara samimi olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- Araştırma 2012–2013 ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı
- İstanbul Anadolu yakasındaki Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”, ile sınırlıdır.
- 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Sağlık Meslek Liselerinde 11 bölümde eğitim verilirken, mesleki eğitim ve öğretim programı değiştirilerek 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bu bölüm sayısı 3’e indirilmiştir. Bu durum araştırmanın eğitim görülen bölüm ile ilgili kısıtlarından olmuştur.
- Mesleki eğitim ve öğretim programının 2014 yılında değiştirilerek yardımcı sağlık hizmetleri olarak adlandırılması Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin tercihini olumsuz yönde etkilemiştir.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Stili: Dunn' a göre öğrenme stilleri, her öğrenen kişinin bilmediği , öğrenmekte güçlük çektiği bilgiyi almaya yönelirken, algılarken, anımsarken çeşitli, özgün olarak kullanması olarak tanımlamaktadır.

Etkili Çalışma: Zamanı, belirlenmiş hedefler ve tespit edilmiş öncelikler ışığında programlı olarak kullanmadır (Baltaş, 1998, s. 27).

Akademik Başarı: Bu çalışmada akademik başarı, öğretim yılı sonunda tüm derslerden alınan puanların ağırlıklı ortalamasıdır.

Başarı Amaç Yönelimleri: Kişileri başarıya ulaştıran ortamlarda belirlenen hedeflere ulaşmak için kullandıkları stratejileri oluşturan ve motivasyon içeren yönelimlerdir.

Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri: Ülkemizde Milli Eğitimin hedefleri çerçevesinde, ilkokul ve ortaokul eğitiminin tamamlayan bireylerin eğitim göreceği bir sonraki öğrenim kurumu olarak 4 yıl süreyle eğitim veren; sonucunda gençlerin bir iş sahibi olmasını sağlayan, kendi hayatına ve yaşadığı ülkenin ekonomik şartlarına destek olacak teknisyen adaylarına eğitim veren okullardır. Öğrenciler 11-12.sınıflarda haftada iki veya üç gün, okulda aldıkları teorik eğitimi staj görerek pratikte uygulama imkanı bulmaktadırlar.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğrenme stilleri ve akademik başarı değişkenleri ele alınmıştır.

Öğrenme stillerinin akademik başarı ilişkisi ele alınmıştır. Sağlık Hizmetleri alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri tanımı, tarihçesi, önemi konularına, öğrenme stilleri konusunda; öğrenme stillerinin genel tanımı, kapsamı ve özellikleri ve öğrenme stili modelleri açıklanmış, bilişsellik çalışması boyutta bulunan öğrenme stillerinden Kolb ve McCharty, Dunn ve Dunn, Felder ve Silverman öğrenme stilleri modellerine ve akademik başarının tanımı, özelliklerine değinilmiştir.

2.1. Mesleki Eğitim İle İlgili Literatür Bilgileri

Bir ulusun toplumsal eğitim kurumlarından istediği, mutlu yaşamak için kendine ürün ve hizmet sağlayacak insan gücünü yetiştirmektir. Üretken bireylere sahip bir ulus, yaşama ihtiyaçlarını kendisi sağlar ise ekonomik olarak güçlü olur. Ekonomisi güçlü olan bir ulus ise politik, kültürel, toplumsal ve eğitim yönünden bağımsız olur. Ekonomik değere sahip olmayan bir eğitim süreci, istihdam edilmeyen bireyleri çoğaltacağı için toplumsal gelişmeye de engel olur

Ülkemizde de mesleki ve teknik eğitim kurumları bu amaçlar doğrultusunda açılmıştır. Ancak günümüzde, bu kurumlarda eğitimini tamamlayan bireylerin yukarda belirtilen özelliklerin ne kadarını taşıdığı büyük bir tartışma konusudur.

2.1.1. Mesleki ve teknik eğitimin tanımı, tarihçesi, önemi ve amaçları

Kişinin iş hayatında belirlemiş olduğu bir meslek adalınma üretici konumunda herhangi bir konumda çalışabilmesi için yüksek beceriye ve genelolarak yapacağı meslekle ilgili bilgisinin tam olmasına olanak sağlayan eğitim-öğretime mesleki eğitim denir. Teknik eğitideyse; üst düzeyde fen-matematik bilgisini harmanlayarak mühendislikte tarıma, sağlıktan ticarete, beslenmeye birçok sahada yer alacak bireyi yetiştirecek eğitim planlamasıdır.(Ayhan vd, 2004).

Mesleki ve teknik alanda en etkili açılımı Mithat Paşa yapmış, yetimhanelerdeki kız ve erkek çocukların sanat öğrenmelerini için kurslar açmıştır. Cumhuriyet Dönemi'ne kadar farklı alanlarda otuz kadar meslek okulu açılmıştır.

Ülkemizde doktor dışında sağlık teknisyeni yetiştirilmesi neredeyseyüz elli yıl öncesinde başlamıştır. 1912 senesinde Kızılay Cemiyeti İstanbul Kadırga Hastanesinde 6 ay eğitim verecek şekilde gönüllülerin katıldığı hastaya bakıcılık yapacak katılımcılar için eğitim verilmiştir.(Erhan, 1977, s. 101). Türkiye'de eğitim kurumu anlamında ilk olarak 1920 yılında Amiral Bristol Sağlık Okulu açılmış. Bunun ardından 1925 senesinde Kızılay Sağlık Okulu ve diğerleri takip etmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında “esas amaç, mesleki teknik eğitime gereken önemi kazandırmak, bu eğitim alanını ülkenin gelişen ekonomik ve sosyal şartlarına uygun olarak düzenlemektir” (Alkan, 1999, s. 225).

1930-40'lı yıllarda neredeyse her ilde ve büyük ilçeler de kız ve erkekler için sanat enstitüsü açılmış ve bunlar 1973 te Milli Eğitim Temel Kanunu ile mesleki ve teknik okullar artık lise olarak değiştirilmiştir (Başaran, 2008).

Önceki yıllarda kurumları eğitim 3 yıl eğitim verirken, 1958 yılında 4 yıl olarak belirlenmiştir. (Özkan, 1990, s. 237). 1976'ya kadar “sağlık koleji” olarak

isimlendirilen sağlık eğitimi veren kolejler 1976'dan itibaren ‘‘Sağlık Meslek Lisesi’’ diye anılmıştır (şentürk 1993, s. 95).

Avrupa Hemşirelik Konseyi'nde 1967'de imzalanan anlaşmaya dayanarak; bütün Avrupa lkelerindeki ebelik ve hemşirelik yapacak sağlık çalışanları, lisenin ardından minimum üç sene meslek eğitiyle eğitilmektedir. Söz konusu anlaşmaya göre, ülkemizde sağlık hizmetleri eğitimve öğretiminin liseden sonra olmalıyken , verilen eğitim ortaokuldan sonraki dört senedir. 27 Mart 1992'de düzenlenen I. Ulusal Sağlık Kongresi'nde ve 30 Haziran 1992'de düzenlenen 175. Sağlık şurasında ebelik ve hemşirelik veren eğitimin lisede temellendirilmesine karar verilmiştir. Bütün lkede Sağlık Bakanlığı'na bağlı olan 315 adet Sağlık Meslek Lisesi 26.01.2006 tarihli 5450 Kanunuyla Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır.

2014 yılında Anadolu Sağlık Meslek Lisesi adını Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne devretmiştir. 2014 yılında mesleki ve teknik eğitim alanında eğitim veren okul türleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ok Programlı Anadolu Lisesi ve Mesleki Eğitim Merkezleri adı altında toplanmıştır. Bu okulların eğitim süresi dört yıldır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde 2018-2019 eğitim ve ğretim yılından itibaren 54 alanda ve söz konusu alanların altında olan 199 dalda eğitim-ğretim planlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu okullara öğrenciler sınavla, sınavsız geçiş ve yerel yerleştirme ile kayıt yaptırmaktadır. Anadolu Meslek programlarında bir meslekle ilgili bilgilerin ve becerilerin yanı sıra hayata kültüre yönelik dersler ile eğitim ve ğretim faaliyetleri devam ederken; Anadolu teknik programlarında bir mesleğe dönük bilgiler ve becerilerle birlikte matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri de 4 yıl süresince yoğun bir şekilde aktarılmaktadır. Anadolu teknik

programına öğrenciler merkezi sınavla yerleştirilmektedir. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 5, Mart 2019 ISBN).

Toplumun her kesimine ebelik/hemşirelik/sağlık bakım teknikeri olarak hizmet verebilecek olan sağlık çalışanı yetiştiren liseler dört yıl eğitim verirler. Lise seviyesinde diplomalarını aldıktan sonra arzu ederlerse yüksekokul veya fakültede eğitim alabilirler. Günümüzde Sağlık Hizmetleri Alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Millî Eğitim Bakanlığının programlarını uygulamaktadır. Sağlık Hizmetleri Alanında eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde bir haftada 40-44 saat ders verilmektedir. Mesleki dersler teoride ve uygulamada öğrencilere sunulmaktadır. Bu öğrenciler öğrenimleri süresince belli yıllarda, haftanın belli günlerinde ve koordinatör öğretmenler tarafından değerlendirilerek eğitim aldıkları alanla ilgili kurumlarda stajlarını yaparak pratikte uygulama imkanı bulurlar.

Meslek dersleri uygulamalarının hastanelerde veya diğer kurumlarda olması, stajyerlerin iş çevresinde meslekleriyle ilgili davranışları edinmesine imkan vermektedir. Önceki yıllarda Türkiye'de ortaöğretim seviyesinde Sağlık Hizmetleri Alanında 11 dalda eğitim verilirken (hemşirelik, ebelik, radyoloji, laboratuvar, diş-protez, ATT, ortopedi, tıbbi sekreterlik, toplum sağlığı teknisyeni, , çevre sağlığı, anestezi teknisyenliği); günümüzde ise Ebe Yardımcılığı, Hemşire Yardımcılığı, Sağlık Bakım Teknisyenliği dalında eğitim, öğretim devam etmektedir.

Meslek ve teknik eğitimi ; şahıs, iş ve öğretim aşamalarını ahenkli şekilde birleştirilmesinden meydana gelmiş, öğretim deneyim yoculuğudur ve kişinin bütün taraflarıyla gelişmesini temel hedef almıştır. Mesleki ve teknik eğitim toplum hizmetlerine bakan, meslek sahibi yapmayı misyon edinmiş ve bütün eğitim

adımlarını içine alan, teori ile uygulamayı bütünleştiren bir özellik taşımaktadır (Alkan vd. 1991, s. 3).

Sağlık hizmetleri alanında sunulan eğitimle; ebe yardımcılığı, hemşire yardımcılığı ve sağlık bakım teknisyenliği branşlarının kazanımlarıyla, sağlık hizmetleri veren kurumlarda, sağlık uzmanlarına yardımcı olarak sağlık hizmeti vermeyi hedeflemektedir.

2.2. Öğrenme Stilleri

Araştırmanın buradaki bölümünde öğrenme stilleri tanımlaması, boyutu, nitelikleri, öğrenme stillerinin kategorize edilmesi ve farklı öğrenme stilleri modellerine açıklanmıştır.

2.2.1. Öğrenme stilleri tanımlaması, kapsamı ve nitelikleri

İnsanın algılama yetisinin olması insanı öteki yaşayan varlıklardan ayrı tutan, topluma özel bir şahsiyet haline getiren en önemli vasıflardandır. Doğduğu an şuurlu hiç bir tutum sergilemeyen insan, hayatı için ihtiyacı olan tüm davranışlarını çevresi ve doğduğu andan itibaren kendinde bulunan yeteneklerin yardımıyla öğrenir (Fidan, 1996).

Öğrenen bireyin bilinçli öğrenme mücadelesi kalıcı ve anlamlı öğrenmeye fayda sağlamaktadır. Bu durum öğretim sürecinin esas hedefleri arasında yer almaktadır. Bilinçli öğrenme mücadelesi sözünden kastedilen öğrenen bireyin, neyi, neden ve ne şekilde öğreneceğinin farkına varmasıdır. Kişinin zihninde bu sorulara vereceği cevaplar öğrendiğinin manidar ve kalıcı hale gelmesini etkileyecektir.

Günümüzde öğrencilerin öğrenme aşamasında daha fazla nasıl etkili olabilecekleri hakkında araştırmalar yapılmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağdaki

bireylerin, bilgiyi elde etme yöntemlerini kavramış olmaları ve ulaştıkları sonuçları aktif bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Söz konusu bilgiye ulaşma ve aktif kullanma yöntemleri, öğrenme stilleri kavramının önemini artırmaktadır. Kişinin öğrenmeye yönelik niteliklerini de içine alan ‘öğrenme stili’ kavramı eğitim-öğretim alanında önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrenmeyi öğrenirken, temel basamak öğrenme stilini bilmektir (Vural, 2004, s. 200).

Araştırmacıların kişiler arasındaki farklı yönleri araştırma gayretleri neticesinde öğrenme stili kuramı belirmiştir. Öğrenme stili, gözlemlenen, ayırt edilen ve kişi ile ilgili bilgi veren tutumları kapsar. Öğrenme stili fitridir ve doğuştan kişinin kendisinde bulunan meziyetlerinden ortaya çıkar (Kaplan ve Kies, 1995).

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, ilk önce kendi öğrenme stillerinin farkına varmaları gereklidir. Öğrencinin cinsiyeti, zekâ ve kişiliği öğrenme stillerini etkilemektedir (Erden ve Altun, 2006, s. 20). Çünkü öğrenme stili kişinin kendine özgüdür ve bu durumda kişinin seçimlerini belirlemektedir. Bu seçimler kişinin bakış açısını etkilediği gibi, öğrenmeye yönelik farklı yaklaşımlar izlemesini de sağlayabilir.

Öğrenme stillerinin ne anlam ifade ettiği konusunda, literatürde farklı açıklamalar ve tanımlar bulunmaktadır. Bu açıklamalar ve tanımlarda öğrenme stili, öğrencinin, işitsel olarak, içinde olmayı seçtiği psikolojik durumdan, öğrenme ortamlarına ve kişilik nitelikleri de dahil farklı yönlerden değerlendirilmektedir. Ve yine öğrenme stili, öğrencilerin bilmedikleri bir konu üzerinde veya bir sorunun çözümünde uyguladıkları genel tutumlar olarak ifade edilmektedir. (Can, 2007).

“Öğrenme stili”, kavramından anlaşılan, kişinin öğrenme sürecinde neye meylettiğini ya da neyi yeğlediğini ifade eden niteliklerdir (Özer, 2001, s. 164).

“Öğrenme stili”, bir öğrencinin, öğrenme ortamını ruhsal olarak ne şekilde fark ettiğini, yaşadığı çevre ile ne şekilde iletişime geçtiğini, ne şekilde geri dönüt verdiğini yansıtan kişisel nitelikler ve tercihler grubudur (Ersoy, 2003, s. 12).

Gremlı (1989), öğrenme stilini bireyin öğrenme yolculuğuna giriş, yeni bilgiler, algılar üzerinde odaklanma ve bilgiyi içselleştirme bilince dönüştürme süreci olarak ifade etmiştir (Güven, 2004).

Öğrenme stilleri kişinin yaşamının başlangıcından itibaren var olan ve onun başarısını etki eden kendine özgü nitelikleridir. Algılamanın başlangıç taşlarından en önemlisi olan öğrenme stillerinin öğrenciler, eğitimciler ve ebeveynler öncelikli olarak, bütün toplum tarafından bilinmesi gerekir. Öğrenme stilleri bilindiğinde başarısız ya da hiperaktif diye adlandırılan pek çok bireyin sadece öğrenme stili tanımlanmadığı ve bu durum hesaba katılarak eğitim ortamı düzenlenmediği için algılayamadığı yada öğrencide istem dışı davranışların görüldüğü gerçeğinin anlaşılmasını da sağlayacaktır (Boydak, 2004).

Öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edilirse, onların ne şekilde öğrendiği ve öğrenme stillerine uygun eğitim, öğretim planlamasının nasıl uygulanacağı anlaşılabilir. Böylelikle eğitimci öğrenci için ve kendisi için, en uygun öğretim ortamlarını hazırlayabilir (Babadoğan, 2000).

Bireyin öğrenme stilini tespit etmek için onun dikkat algısına, bulunulan ortamda veya yapılan faaliyette onu neyin motive ettiği ve bilgiyi nasıl koruduğu incelenmelidir. Öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek için öğretmenler geniş çaplı kolay algılanabilen, değişik teknikler kullanmalıdır. Her bireyin öğrenme stilleri diğerleriyle aynı olmadığından araştırma çapı en kapsamlı olan öğrenme stilleri yöntemini uygulamak gerekir. Bununla birlikte öğrenme ortamında her bireyin

dikkatini farklı unsurlar çeker. Kişisel yönlendirmeler yönünden öğrenme stilleri, akılcı-gerçekçi ve teorik-pratik gibi değişimlerin sebebidir. Kişilerin kendilerine özgü öğrenme stiline değişik şekillerde değerlendirilmesi, açıklanması kişisel değerlendirme yönünden yeni bir dinamizm yaratmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış olan araştırmalar, aynı aileden iki farklı çocuğun öğrenme ve akademik başarılarının farklılık gösterdiğini açıklar (Otrar, 2007).

Öğrenme stili; hem öğrenirken hem de başkalarıyla etkileşimdeyken diğer insanlarla ortak özelliklerin yanında, kişiye özgü farklı özelliklerin bulunduğunu açıklamaktadır. Kişinin kendine özgü olması, öğrencinin öğrenmeye hazırlanması, öğrenme ve hatırlama evrelerinde başkalarından değişik davranması demektir. Bu öğrenme yöntemi, yaşamın her anında, her eylemde ve durumda bireyin kendine özgülüğünü gösterir (Vural, 2005).

Öğrenme stilleri, kişilerin ve toplumların bilgi ve düşüncelerini algılama, ifade etme ve uygulama yollarını anlatır (Demir, 2006, s. 30).

Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerde birden fazla öğrenme stili bulunmakla birlikte en az bir öğrenme stili baskın olarak bulunmaktadır. Bir kişinin tek veya birden fazla öğrenme stili bulunabilir. Birden fazla öğrenme stili olan her bireyin bu stili kullanma seviyeleri farklıdır. (Yeşilyurt, 2019).

Öğrenme stillerinin boyutu, değişkenliği, öğrenmeye etkisi ve stilleri tespit edilmesinde kullanılacak araçlar gibi ana başlıklardaki farklı yaklaşımlar, değişik öğrenme stilleri modelleri ile somut duruma getirilmiştir. Söz edilen model ve araçlar, eğitimin planlanmasını ve öğrencilerin etkili öğrenme sürecine yönlendirilmesi için gereken bilgileri verir. Bunun yanında, öğrenme stilleri ve öğrenme faaliyetleriyle

bağlantı kurularak, belirli öğrenme stilleri olan öğrencilere yönelik kendilerine öğrenme stiline uygun olan faaliyetler tavsiye edilmektedir. (Searson ve Dunn, 2001).

Öğrenme stilini, Honey ve Mumford, kişinin öğrenme faaliyetlerindeki seçimleriyle alakalı olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre öğrenme stili, öğrenmeye kişiye özel bir şekilde yaklaşımdır. Honey ve Mumford'a göre, bazı öğrenciler, söz konusu öğrenme yönelimlerinden sadece birini seçmezken, bazıları ise bunlardan birine ya da birkaçını tercih edebilir (Ülgen, 1995).

Öğrenme stilleri sürekli değişen özelliklere sahiptir. Öğrenciler değişik stilleri çeşitli içerikler halinde özümsemektedirler. Honey and Mumford (1986) verilen herhangi bir ödev ve sorumluluğu içine sinecek şekilde tamamlayabilmek için dört farklı tarzdan birini benimsek gerektiğini iddia ederler. **Honey-Mumford** tarafından açıklanan **dört stil** şu şekildedir (Pritchard, 2009):

Eylemciler (Aktivistler): Eylemciler öncelik olarak işi eyleme dökmeyi tercih ederler. Yeni olanın peşindedirler. Kendilerini geniş bir çevrede elde edilen tecrübelerle vermeyi ve grup halinde çalışarak fikir alış verişini yapmayı doğru bulurlar. Plandan ve tekrardan hoşlanmazlar, genellikle açık görüşlü ve heveslidir.

Yansıtıcılar: Yansıtıcılar olayları arka plandan ve gözlem yaparlar. Bir karar almadan önce o konuyla ilgili mutlaka bilgi toplarlar. Gözlemlerini ve bakış açılarını büyük resme göre ayarlarlar. Yansıtıcılar karar vermede aceleci davranmazlar, ama karar verdikleri zaman, bilgileri, fikirleri ile diğerlerinin düşüncelerini bu kararlara yansıtırlar.

Teoriciler: Teoriciler tüm gözlemlerini hazırladıkları ön çalışmalarına uyarlamayı ve birleştirmeyi doğru bulurlar ve bu sayede bir gözlemin diğerleri ile nasıl uyum içinde olduğunu görebilirler. Planlı ve iyi koordine edilmiş zihinlere

sahiptirler. Kendilerini söz konusu problemin kökenine inene kadar ve kendi gözlemini yansıtmaya kadar rahat hissetmezler. Teoriciler kişiye özgü olan ve belli olmayan her şeyden rahatsızdırlar. Teoriciler sık sık, problem çözme, mantığın ön planda olduğu davranış biçimi ve doğru zamanda doğru adım yaklaşımları ile bilinirler.

Faydacılar: Faydacılar yeni olanı bulmaya ve kullanmaya aşıktır. Faydacılar karar vermeden önce pratik çıkarımlar ararlar. İyi ve başarılı olanın peşinden giderler ama başarısız olursa, başarısızlığın analizini de yaparlar. Faydacıların dayandığı ana düşünce, yeni fikirleri kullanmada kendilerine duydukları özgüven ve onları kendi fikirleri ile birleştirecekler olmalarıdır. Faydacılar, problem çözme konusunda gayet başarılıdır.

Alan yazınında ise **üç öğrenme stiline** dikkat çekilmiştir. Bunlar; görsel öğrenme , işitsel öğrenme ve kinestetik öğrenmedir.

Öğrenme stilleri kavramı, öğrenmeye ve çalışmaya dönük kişiye özgü öğrenci alışkanlıkları, seçimleri ve eğilimleri arasındaki belirleyici farklılıkları ifade eder. (Sternberg ve Zhang, 2005).

Bilgiyi elde etmek, sindirmek ve aktarmak için tercih ettiğimiz eğilimler vardır. Her birey doğal bir seçim yapma hakkına sahiptir. Bu büyük ölçüde genetik olarak belirlenmiştir. Bu durum kişinin tercih eğilimini kavramanın yollarından bir tanesinin, düşündüğü an veya bir soruya yanıt verdiği zaman, göz hareketlerinin izlenmesi olduğunu belirtmektedir (Hewitt, 2008).

Görsel düşünürler aşağıdaki sıralanan cümleleri kullanmaya yakındırlar.

- Resmi anladım.
- Şuan görüyorum.

- Aynı açıdan.
- Senin gördüğün ne.

İşitsel düşünürler aşağıdaki örneklere yakın cümleler kullanma eğilimindedirler.

- Mesaj alındı
- Bunu bir yerden biliyorum.
- Bu bir şey anımsatıyor.
- Bana göredir

Kinestetik (devin duyumsal) düşünürler aşağıdaki örneklere eş değer cümleler kullanabilirler

- Bunun hakkında ne dersin?
- Temeli anlama.
- Kesinlikle doğru hissettiriyor.
- Onunla ilgili olabilirim.

Öğrenme stillerine sahip kişilerin ortak yanları şunlardır.

Görsel Öğrenme Stili: Planlı ve titiz olan bireyler genellikle görsel öğrenme tarzını benimserler. Ortamın dağınıklığından ve kaostan rahatsız olurlar. Düzenli bir masada çalışabilirler; araçlar ve gereçleri için masalarında kendilerine yer belirlerler ve bu araç-gereçleri aynı yerde tutarlar. Çantaları ve dolapları genellikle düzenlidir. Yazmayı sevmeseler dahi defterler gayet düzgündür. Bu özellikleri ile evde ailesi okulda da öğretmenleri tarafından takdir görürler (Boydak, 2004).

Anlatımın sade olması onları rahatsız eder. Bu yüzden ders anlatılırken görsel materyaller ile kullanmak olmazsa olmazlarıdır. Video, Harita, maket, tablo, grafikler

gibi görsel araçlar öğrenimlerini kolaylaştırır ve öğrendikleri konuları görsel hafızalarıyla hatırlarlar. (Demirel vd. 2006).

İşitsel Öğrenme Stili: İşitsel öğrenme stiline sahip kişiler çok erken yaşlarda kendi kendilerine konuşurlar. Müzik ve ses onlar için önemlidir. Sohbet etmede başarılı ve işbirliği konusunda heveslidirler. Genelde konuşmaları akıcıdır. Yabancı dil hafızaları gelişmiştir. Anlatma ve dinleme yetenekleri gelişmiştir.

İlkokulun ilk yıllarında kendi iç sesleriyle konuştuklarından öğretmeni dinlemekte zorlanırlar, bundan dolayı duyduklarını iyi kavramalarına rağmen, öğrendiklerini yansıtamazlar. Göz ile takip sürecinde algılayamayabilirler; bundan dolayı, kendilerini duyabilecekleri bir sesle okumaları desteklenmelidir. Duyduklarını daha çabuk algırlar. Genellikle diyalog kurarak ve tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenirken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Olay ve kavramları başkası anlattığında daha iyi algırlar. Grup çalışmalarında konuşma ve dinleme konusunda iyi oldukları için başarılı olurlar (Boydak, 2004). İşitsel öğrenen öğrencilerin nitelikleri aşağıda gösterdiği gibi açıklanabilir: (Demirel vd, 2006, s.53).

- Konuşmak, dinlemekten hoşlanırlar.
- Görsel materyallerden çok sözel tarifleri tercih ederler.
- Sessizliği sevmezler.

Devin / Duyumsal Öğrenme Stili: Bu özelliği benimseyen kişiler çok fazla hareketli olurlar. Sınıfta yerlerinde duramazlar,. Tahtayı siler, pencereyi kapatır, sırada duramaz, her türlü hareket gerektiren görev onun olsun isterler. Uzun süre oturmaları sağlanırsa dersten hiçbir şey anlamayabilirler. Bu hareketli tavırları bazen sınıfta probleme sebep olur. Bu nedenlerden dolayı da haylaz, tembel oldukları iddia

edilebilir. Öğrenebilmeleri için kesinlikle ellerini kullanmaları, dokunarak öğrenmeleri gerekir (Boydak, 2004).

Kinestetiklerin genel özellikleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Demirel, vd, 1997).

- Uzun süre oturmayı sevmezler.
- Dursalar bile hareket halindedirler.
- Dokunsaldırlar.
- El becerisi olan işlerde gayet başarılıdırlar.

2.2.2. Öğrenme stilleri modelleri

Öğrenme stilleri modelleri alan yazınında Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli, McCarthy öğrenme stili modeli (4 MAT Sistemi), Dunn ve Dunn'a Göre Öğrenme Stili, Felder ve Silverman öğrenme stilleri modelleri şeklinde belirtilmiştir.

2.2.2.1. Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli

Kolb öğrenme stillerini *yaşantısal öğrenme kuramıyla* temellendirmektedir. Kolb kuramının başlangıç basamaklarını, Kurt Lewin, Jean Piaget ve John Dewey'in öğrenme ve biliş hakkında çalıştığı araştırmaların verilerini baz alarak bina etmiştir. Kolb'un kuramına *yaşantısal* denmesinin nedeni öğrenme aşamasında hayatın önemli bir yere sahip olmasıdır. Kolb'a göre kişi kendi yaşantısından, tecrübelerinden öğrenir ve söz konusu öğrenmenin neticesinde yaşadıklarını, öğrendiklerini doğru olarak sinayabilir. *Yaşayarak öğrenme*, kişinin öz gelişimi ve öğrenmesi için bir araç olarak ilk, orta ve yüksek öğrenim veren kurumlarda yoğun olarak uygulanmıştır. (Kolb, 1984).

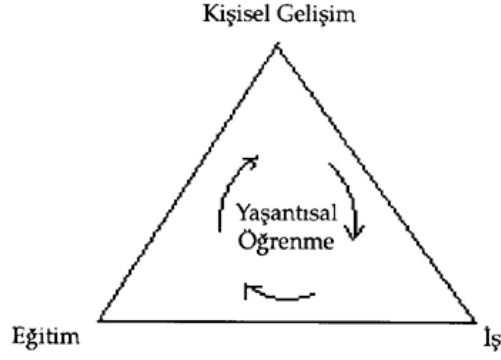
Yaşantısal öğrenme teorisi şu önermelere dayanmaktadır:

Öğrenme; öncelikle süreç olarak ele alınmalıdır. Bunun için öğrencilere eğitim-öğretim sağlarken zengin bir süreç döngüsü içinde bilgiler, fikirler verilmelidir. Tüm bunlar yapılırken öğrencilerin yapılanları kavrayıp kavrayamadıkları test edilmelidir. Geniş bir kapsama sahip olan öğrenme kavramı yalnızca bilişsel süreçlerin bir sonucu değil, aynı zamanda hisseden, düşünen, algılayan kişinin davranışlarının sonucudur.

Öğrenme bilgiyi oluşturma serüvenidir. Yaşantısal öğrenme teorisi, bilginin kişisel bir anlamı olduğunu ve öğrenci tarafından yapılandırılarak tekrar tekrar oluşturulduğunu savunur. Teoride bilgi, yaşantıların kavranması ve dönüştürülmesinin toplamını ifade eder.

Öğrenme, kişi ve çevresi arasında karşılıklı bir etkileşime dayanmaktadır. Bu etkileşim içinde kişi birçok tablo geliştirmektedir. Piaget'in söylemiyle yeni yaşam alanı var olan kavramları içselleştirme ile var olan kavramları yeni hayatlara entegre etme sürecinin dengesi aracılığıyla oluşmaktadır (Kanadlı, 2008, s. 20).

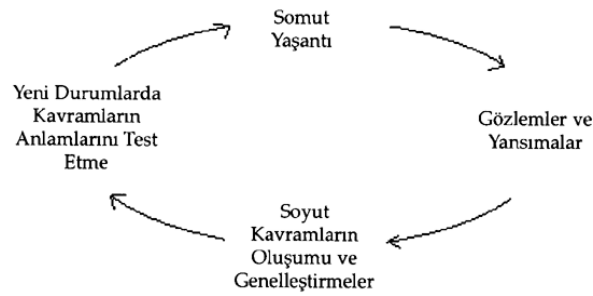
Yaşayarak öğrenen bireyler , eğitimin teorisi, mesleki gelişimin kazandırdığı deneyim ve kişinin öz gelişimi üçgeniyle bağlanan çatıyı oluşturur. Yaşayarak öğrenme, mesleki istekleri açıklar; eğitici hedeflere uygun bir plan belirler; yaşayarak öğrenme yöntemleriyle öğrenim ortamı ile ve hayat arasında geliştirilebilen bağlara dikkat çeker.(Kolb, 1984, s.4). Bu durum şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Eğitim, İş ve Kişisel Gelişim Bağları Olarak Yaşantısal Öğrenme

Kaynak: Kolb, 1984, s.4

Lewin'in yaşantısal öğrenme modelinde öğrenme, değişim ve gelişim, burada ve şimdi deneyimi ile başlayıp, hayat ile ilgili çıktı ve gözlemlerin bir araya gelmesi, elde edilen çıktıların analiz edilmesi ve analiz neticelerinin kişinin yeni hayatları tercih etmesine ve tutumlarındaki farklılaşmalara katkı sağlaması hedefiyle geri dönüt olarak kişilere aktarılması sürecini kapsar. Bu modele göre öğrenme, dört seviyede gerçekleşmektedir. Bu aşamalar şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Modeli

Kaynak: Kolb, 1984, s.21

Bu modelin en önemli özelliklerinden biri soyut kavramların somut yaşantılar vasıtasıyla sağlama yapılması ve okul çevresinde gerçekleştirilen gözlem ve laboratuvar tekniğinin geri dönüt sürecine bağlanmasıdır. Lewin'in yaşantısal

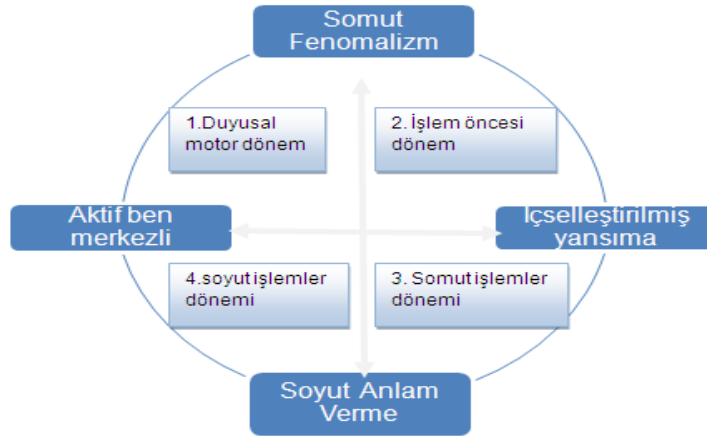
öğrenme modeli gerçek yaşantı ve soyut kavramlar ile gözlem ve tutumlar arasındaki çarpışmaları ortaya çıkarmaktadır. Bu çarpışmaların neticesinde öğrenme gerçekleşir (Kolb, 1984).

Dewey'in yaşantısal öğrenme modelinde, kavramlar ve yaşantılar, gözlemler ve tutumlar birbirinin içine girmiştir. John Dewey'in öğrenme modeli ile Lewin'in modeli birbirine benzemektedir. Dewey'in öğrenme döngüsü içtepi (istek), gözlem, bilgi, düşünce (yargı) adımlarından meydana gelmektedir.

- İçtepi- şevk (impulse): Yaşananlar sonucunda istek heyecan olur.
- Gözlem (observation): Yaşantıların oluşturduğu istek ve heyecan kişi gözlem yapar.
- Bilgi (knowledge): Kişi çevreyi gözlemledikten sonra bilgi toplar.
- Düşünce-yargı (judgement): Toplanan bilgiler neticesinde yargılara ulaşıldı (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/peker.htm>).

Bu modelde öğrenme olabilmesi için, yaşananlar kişideki şevki ortaya çıkarır. Bu şevk sonucunda yaşanan dünyadaki koşullar gözlemlenir; daha önce yaşananlardaki benzer durumlarda ne olduğu bilinir, onların ne anlama geldiğini fark etmek için gözlemlenen ve anımsananları bir arada gözden geçirir, neticede meydana gelen düşünce kişide tekrar bir şevki meydana getirir ve öğrenme döngüsü sürer.

Piaget'e göre bilişsel gelişimi canlandıran ana kaynaklar, düşüncelerin yaşanan çevreye yerleştirilmesi ve yaşantıların sindirilerek mevcutta var olan kavramsal yapılara yerleştirilmesidir. Şekil 3'de Piaget'in öğrenme gelişim modeli açıklanmıştır.



Şekil 3. Piaget' nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli

Kaynak: Kolb, 1984, s.25

Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinde fikirler durağan ve değişmeyen unsurlar değildir; fikirler yaşanan deneyimler sonucunda sürekli değişmektedir. Yaşantısal öğrenme modeline göre kişinin beklentileri ile yaşantısının birbirine uyumlu olması ile öğrenme meydana gelir. Öğrenme yaşantılara bağlı olarak sürekli devam eden bir döngüdür. Kişi öğrenmeye eksik yada tam hazır bulunmuşluk ile girer. Öğretmenin sorumluluğu ise yeni bilgileri iletmek ve ihtiyaç duyulduğunda eski bilgileri hatırlatmaktır (Kolb, 1984).

Yaşantısal öğrenme, kişinin karşılaşılabileceği tüm ihtimalleri sınama süresi , karar verme ve seçmeyle ilgili bir durumu yansıtmaktadır. Kişinin yaptığı tercihler ve kararlaştırdığı konular, az yada çok yaşadığı olayları etkilemekte, söz konusu olaylar da ilerleyen hayatında tercihlerine etki etmektedir. Bu şekilde kişiler yaşamış oldukları deneyimler neticesinde seçimleriyle kendilerini şekillendirmektedirler. Deneyimleri, tercihleri, bireyin öğrenme aşamasında ne tür öğrenme stilini seçtiğini belli etmektedir. Kişilerin farklı öğrenme stillerini bir arada kullanması, kişilerin etrafında olup bitenleri görerek değerlendirmesi, yaşadıklarını, gördüklerini

kuramlarla ifade etmesi, yeni deneyimleri yaşayarak sınamasına sebep olmaktadır. (Kolb, 1984).

Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme, içinde dört temel becerinin yer aldığı “*öğrenme çemberi*” olarak tasarlanmıştır. Öğrenciler verimli etkin olmak için bu dört farklı yetiyi kazanmaları gereklidir: Yeni bilgiler, kabiliyetler ve davranışlar yaşantısal öğrenmenin dört temel becerisiyle meydana gelmektedir.

Deneyimsel öğrenme kuramında dört adet öğrenme yoluna bağlı olarak açıklanan değişik öğrenme stilleri vardır. Deneyimleyerek öğrenme kuramını temel alan eğitim, başlangıçta her öğrenme stiline uygun olan eğitim faaliyetlerinin organize edilmesini açıklar. Kolb öğrencilerin bir konuyu dört aşamada öğrenirler. Öğrenme döngüsü ilk olarak somut deneyimden yansıtıcı gözleme, sonra da soyut terimlerden aktif deneyime doğru planlanmaktadır. (Kolb, 1999; Akt: Evin Gencil, 2006). Kurama uygun eğitim ortamını oluşturmak amacıyla ilk olarak öğrenme stillerinin ve öğrenme biçimlerinin nitelikleri incelenmeli; bu niteliklere uyumlu faaliyetler tercih edilerek düzenleme yapılmalıdır.

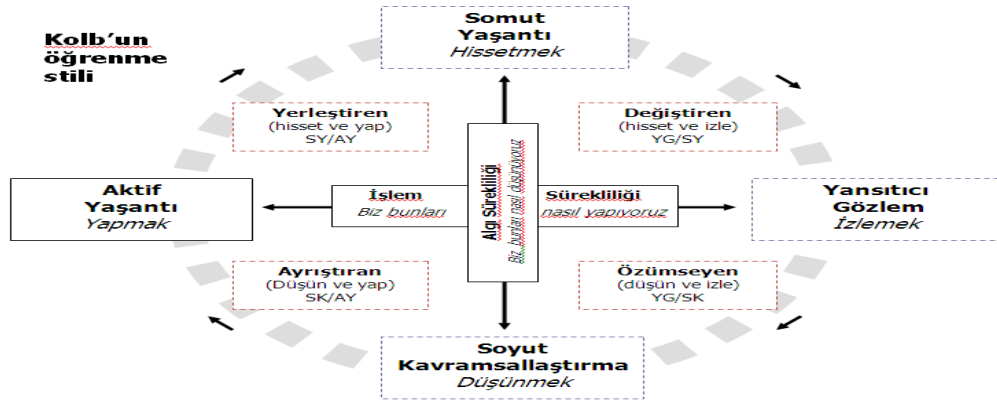
- *Somut Yaşantı*: kişinin kendisini tamamıyla yeni ufuklara açık tutmalıdır.
- *Yansıtıcı Gözlem*: Kişi hayatını değişik açılardan gözlemlemeli ve yansıtmalıdır.
- *Soyut Kavramsallaştırma*: Kişi gözlemlerini bilinçli kuramlar içine oturtabilecek kavramlar oluşturabilmelidir.
- *Aktif Yaşantı*: kişi anlam yüklediği yeni kavramları ve kuramları karar verme ve problem çözme sürecine dahil edebilmelidir.

Yaşantısal öğrenme kuramına göre her öğrenme aşaması, değişik yetenekleri gerektirmektedir ve kişi öğrenme aşamasında belirli öğrenmeler için hangi

yeteneklere sahip olması gerektiğini devamlı düşünmeli ve bu dört öğrenme biçimini çeşitli seviyelerde uygulamak durumundadır. Öğrenme sürecinin iki önemli aşama vardır. Öğrenme sürecinde kişi, her iki aşamanın bir ucundan diğerine farklı derecelerde hareket eder (Kolb, 1984).

- 1. aşama: Somut yaşamdan soyut kavramlaştırmaya kadar ulaşır.
- 2. aşama: Etkin yaşamdan yansıtan gözlemlemeye kadar ulaşır.

Açıklanan dört öğrenme şeklini açıklayan öğrenme yöntemleri kendi aralarında farklılık göstermektedir. Somut deneyim “hissederek”, yansıtıcı gözlem “izleyerek, dinleyerek”, soyut kavramsallaştırma “düşünerek” ve aktif deneyim “yaparak” öğrenmeyi esas tutmaktadır (Özden, 1998). Bu dört öğrenme biçimi Kolb’un öğrenme stilleri diyagramı ile şekil 5’te özetlenmektedir.



Şekil 4. Kolb Öğrenme Stilleri Diagramı

Kaynak: Chapman, 2005

Öğrenme döngüsünün başlangıç aşamasını oluşturan somut deneyime uygun faaliyetler; küçük gruplar veya kişisel çalışmalar, örnek vaka incelemesi,

senaryolaştırarak öğretme, fotoğrafla, doküman değerlendirme şeklinde açıklanabilir (Lewin, 2000; Peirce, 2000; Akt: Evin Gencel, 2006).

Öğrenme döngüsünün ikinci aşaması olan yansıtıcı gözlem, öğrenilmiş ve gözlemlenmiş olaylar hakkında fikir yürüterek çeşitli bakış açıları geliştirmenin öneminin arttığı görülmektedir. Kolb, yansıtıcı gözlemle öğrenme tekniğini kabul eden kişilerin olayların ve olguların özündeki ana fikri algılama gayretindedirler, der. Burada, konuya dair fikir ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin hangi şekilde ortaya çıktığını sorgulama ve belli başlı kararlar alma durumları mevcuttur. (Kolb, 1999; Akt: Evin Gencel, 2006).

Yansıtıcı gözlem adımı, deneyimlenmiş somut faaliyetlerin ardından düzenlenmelidir. Deneyimlenmiş Somut adımında beliren farklı olayları değerlendirmek ve problem çözümünü algılamaktır. Buradan yola çıkarak, fikir alışverişi, sorunlara çözüm bulmak tarzında faaliyetlerin söz konusu adıma uyan davranışlarıdır. Yansıtıcı gözlem aşamasında bazı zamanlarda eğitimcinin dersi anlatması, öğrencileri sorduğu sorularla yönlendirmesi de etkili olmaktadır (Peirce, 2000; Akt: Evin Gencel, 2006).

Deneyimsel öğrenme döngüsünün üçüncü aşamasında soyut kavramsallaştırma aşaması vardır. Buradayışanılan gerçek deneyimle değil de, mantıkbağlantısı kurma, akıl yürütme ve kavramları ön plana çıkarma söz konusudur (Evin Gencel, 2006). Soyut kavramsallaştırmada akıl, kavram, fikirlerin hislere oranla değerli bir yeri vardır. Genellenmiş kuralların, kuram geliştirmenin, sorunun çözülmesinde bilime uygun yaklaşımın önemi artmaktadır. Bu şekilde öğrenenler, sistemli olmak, planlayarak iş yapma alanlarına gayet iyidirler. Bu şekilde öğrenenler, yalnız başına araştırarak, kavramları açıklayarak öğrenebilmesi ve fikirlerini yapılandırarak planlı

bir şekilde verilmesi verimli eğitim- öğretim sonuçları için önemlidir. (Kolb 1984, s. 69).

Öğrenme döngüsünün son aşaması, aktif deneyimdir. Aktif Yaşantıyla öğrenme bşeklinde iş tamamlama yetisinin göz önünde olduğu, kişilee ve olaylara davranışsal olarak etki altına alma ile yapılan yaparak-yaşayarak öğrenme seçilmektedir. Böyle öğrenen kişilere uygun öğrenme ve öğretme çevreleri meydana getirilirken genellikle uygulama odaklı, geri dönüş alabilecekleri etkinlikler, münazara ortamları, kişisel algılama faaliyetleri ve projelerden oluşan öğrenme ortamlarının planlanması gerekir. (Kolb 1984, s. 69).

Kurama göre, bu aşamada öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dökebilmesi için olanak sağlanmalıdır. Dışarıdan izlemek ve dinlemek yerine faaliyetlere direkt katılmak önem arz etmektedir. Bu öğrenme yolunu seçen öğrenciler öğrendiklerini pratiğe dökmek, başka bir ifadeyle öğrendiklerinin işe yaradığını görmekten hoşlanmaktadır (Kolb, 1984).

Kolb insanların dört öğrenme stillerinin olduğunu söylemiştir. Sözü edilen öğrenme stilleri aşağıda belirtilmiştir:

Yerleştiren (Accomodator): Kolb'un bu stili yerleştiren diye isimlendirilmesinin sebebi; bu stille öğrenenlerin, değişim karşısında kendilerinin ayak uydurmaya en uygun kişiler olmaları dolayısıyladır.Bu öğrenme stiline sahip kişilerde gözlenen en önemli özellik planlama ve kararları yürütmedir (Peker, 2003, s. 6).

Özümseyen Öğrenme stilini tercih eden kişilerle beraber çalışma imkanları oluşturarak olayların perde arkasını ve buradaki mantığı görmeye çalışmak, bir durumun en önemli yönlerini ortaya koymaktansa uzun vadede fayda sağlayacak

tarafları , ayrıntıları üzerinde yoğunlaşmaya ihtiyaç hissederler. Özümseyerek öğrenmeyi tercih eden kişiler, aktif, hareketli işlerde çalışarak; pazarlamacılık, satış, ticaret, esnafılık tarzı mesleki alanlarda kendilerini başarıyla ispat edebilirler. (Kolb, 1984).

Özümseyerek öğrenen bireylerin kavramsal yöntemler meydana getirme, yeni bilgiler öğrendiği zamanlarda, soyut kavramlar ve düşüncelere yoğunlaşma, gözlemlene ve kavramlarla fikir yürütme önemli nitelikleridir (Karakış, 2006, s. 60).

Ayrıştırıcı (Converger): Öğrenme stiline ayrıştırıcı denilmesinin nedeni; ayrıştırarak öğrenen kişilerin tek doğru cevabın veya çözümün olduğunu düşünen, geleneksel zekâ testleri tarzı değerlendirmelerde başarılarıdır (Peker, 2003, s.6).

Ayrıştırıcı öğrenme stiliyle öğrenenlerin, kendilerinin öğrenme stillerini geliştirebilmesi için farklı düşüncelerle akıl yürütme yolları ve etkinlik alanları oluşturma, yeni fikirleri deneyimleme, çözümler içinden en iyi sonucu seçme, amaçlarının olması, seçim yapma gibi durumlarda uygulama yapmaya daha çok ihtiyaç duyarlar.

Ayrıştırıcı öğrenenler, öğrenme süresi boyunca soyut yaşantıyla yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenen öğrenme çeşitlerini uygulamaya daha fazla dikkat ederek durumları değişik cephelerden inceleyerek, sözel ifadeleri bir araya getirerek, algılamaya; faaliyetlerde az rol alarak diğerlerinin duyguları, düşünceleri ve değerlerini anlamlandırmaya çalışarak, olaylara onların açısından bakmaya ihtiyaç duyarlar (Kolb, 1984).

Değiştirici (Diverger): Somut yaşantıyla yansıtıcı gözlemlene yoluyla öğrenme metodlarının birleşimidir. Bu öğrenme stilini tercih eden kişi, soyut olmayan durumlara çeşitli yönlerden değerlendirme aşamasında oldukça başarılıdır. Bir

durumla karşılaşıldığında faaliyete geçmektense gözlemleyerek sonuca ulaşmayı tercih etmektedir. Fikir alışverişi yaparmışçasına farklı düşüncelerin ortaya çıktığı durumlardan keyif almaktadırlar.

Öğrenme sürecinde tarafsız yargılarda bulunabilmeleri sabırlı ve dikkatli olmalarından kaynaklanmaktadır. Kültürel durumlarla alakaları fazladır. Bu kişiler öğrenme sürecine aktif yaşantı, soyut kavramlar ve düşünceler üzerinde yoğunlaşmak yerine yeni fikirler, kavramlar, becerilerin üstünde durarak farklı öğrenme alanları oluşturmaya ihtiyaç duyarlar. Bu şekilde öğrenen kişiler, bizzat fen bilimleri alanındaki mesleklerde etkili ve başarılı olacaklardır. (Kolb, 1984).

2.2.2.2. McCarthy öğrenme stili modeli (4MAT sistemi)

Kolb'un modelini örnek alarak McCharty bu modeli açıklarken kavram olarak öğrenme stillerini, kişilerin bilgiyi anlama ve özümseme becerilerini kullanmadaki seçimi olarak tanımlamıştır.

McCharty **4MAT** olarak isimlendirdiği öğrenme stilini Kolb'un öğrenme stili modelini temel alarak geliştirmeye çalışmıştır. McCharty'ın öğrenme stili ile Kolb'un öğrenme stili arasındaki benzerlikler Tablo 1'de vurgulanmıştır (Kaya, 2007, s. 27).

Tablo 1

Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği

<i>Kolb Öğrenme Stili Modeli</i>	<i>McCarthy Öğrenme Stili Modeli</i>
<i>Değiştiren</i>	<i>Birinci Tip Öğrenen (İmgesel Öğrenen)</i>
<i>Özümseyen</i>	<i>İkinci Tip Öğrenen (Analitik Öğrenen)</i>
<i>Ayrıştıran</i>	<i>Üçüncü Tip Öğrenen (Sağ Duyulu Öğrenen)</i>
<i>Yerleştiren</i>	<i>Dördüncü Tip Öğrenen-Dinamik Öğrenen</i>

Kaynak: Kaya, 2007

Yukarıda sayılan öğrenme stillerini McCharty şu şekilde açıklamıştır:

I. Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler): öğrenme stiliyle öğrenen kişiler, bilgilerin kolaydan zor olana doğru sistemli bir şekilde öğretilmesini tercih ederler. Öğrenirken “niçin” sorusuna cevap ararlar. İlişki kurarak öğrenirler. Bu kişiler, yaratıcı öğrenme modelini kullanırlar. Sorunu kendi algılarıyla hissederek öğrenmek isterler. İnsanlara ve hislere karşı hassas kişilerdir (McCarthy, 1990).

Öğrenciler, düşünceyi yaşanan gerçeklerle algılar, yansıtarak gözlemleyerek işlerler. İmgesel öğrenenler, sorunlarla bireysel olarak alaka kurarlar. Sorunun o anki karmaşıklığını çözmek için sistemli olmak ve bilimsel yaklaşmak yerine sezgilerine güvenirler. Öğrendiklerinin içeriğini ayrıntısıyla anlamak isterler. Yaşam içinde ve çalışırken uyumludurlar.. İmgesel öğrenenler, yeniliklere açık, hayal etmeyi seven, düşünen bireylerdir. Tartışma yöntemiyle grupla çalışarak verimli çalışırlar (McCharty, 1990).

Hissederek öğrenmek derste aktif olmak isterler. Bu gruptaki bireyler insanlarla değerlerle yaşanan çevrenin kendine has şartlarına dikkat ederler (Özden, 1999).

II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler): “Ne” sorusuna cevap arayarak gözlemleyerek benzerlik ve bütünsellik ilişkisi kurarak öğrenirler. Öğrenirken “fikirleri formüle etme”ye önem verirler. Bu kişiler verilen fikri düşünme, doğruyu arama, fikirler vasıtasıyla düşünmekte başarılıdırlar. Kişiler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, yansıtarak gözlemleyerek kullanırlar. Analitik öğrenen bireyler, verilen bilginin gerçekliğini değerlendirerek, yaşam deneyimleri ve düşünceler vasıtasıyla fikir üreterek öğrenirler. Sistemli düşünmeyi tercih ederler ve ayrıntıları severler. Durumların gerçekliğini anlamak için mevcut bilgiler ile yeni bilgilerini kritik ederek değerlendirirler. Geleneksel anlatım yapılan sınıflarda analitik

düşünme eğitim modeliyle daha iyi öğrenirler. Bilgiye dayalı başarıyı,, grup çalışmasını ve sosyal iletişimin olduğu ortamları tercih ederler (Özden, 1999).

III. Üçüncü Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler): Öğrenirken” nasıl”

sorusuna cevap arayan, düşünerek öğrenen kişiler için, kuramlar, kavramlar hislerden değerlidir.. Bu tip kişiler öğrenirken araştırırlar. Düşüncelere dayanarak öğrenmeyi önemserler. Düşünerek öğrenme stiline sahip kişiler fikir üretme, uygulama, hayata geçirme ve dizayn etme konularında başarılıdırlar. Kişiler, düşüncayı soyut kavramlar olarak alır, gerçek yaşam yoluyla uygularlar. Sağ- duyulu öğrenenler, kuram ve işlemeyi birleştirerek öğrenirler. Teorileri sınyarak öğrenirler. Yararlı olma ve neticeye ulaşmak onlar için önemlidir (McCharty, 1990).

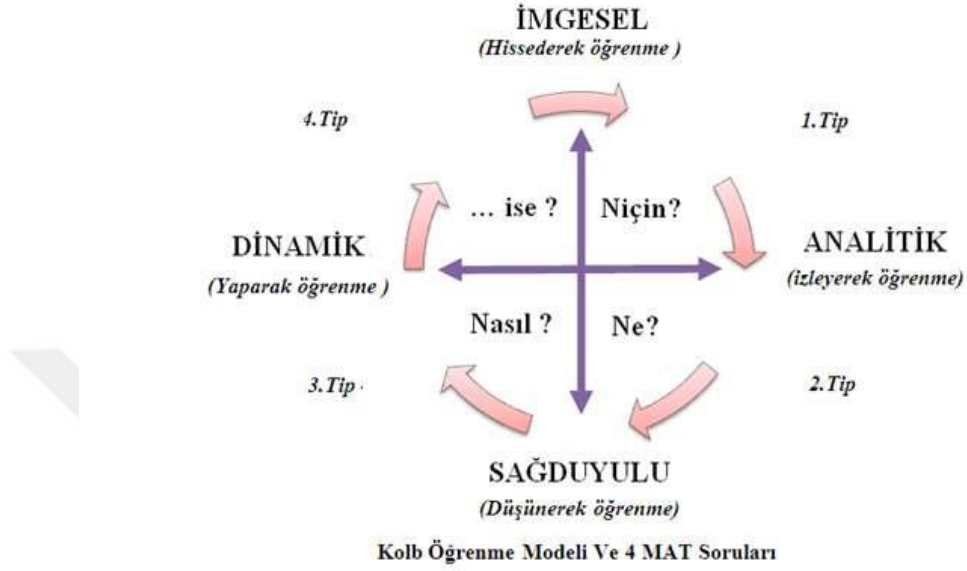
Okulda verilen teorik bilgiden hoşlanmazlar. Okulun sorun çözme, laboratuvar çalışmaları, gözlem gezileri yapması ve teorideki bilgiyi uygulama imkanı vermesi bu öğrencilerin başarılarını artırır (Özden, 1999).

IV. Dördüncü Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler): Kişiler, bir konu

hakkında fikri yaşanan somut olaylar aracılığıyla elde ederler. Etkin yaşıntılar aracılığıyla da işleme alırlar. Dinamik öğrenenler, adından da anlaşılacağı üzere öğrenirken hareket halinde olarak öğrenmeyi isterler. Yeni bilgileri öğrenmede istekli ve farklı durumlara açıktırlar. Değişikliklerden ve riskli olan bir işe girişmekten hoşlanırlar. Bu tip öğrenme stilini benimseyen kişilerin okulda canı sıkılır. Öğrenirken ‘ise’ sorusuna cevap ararlar (McCharty, 1990).

Öğretmenler bu öğrencilerin ‘ise’ sorusunun cevabını bulmaları için onları alternatif düşünmeye, sentezlemeye ve problemin çözümüne yönlendirirler. Böylece cevabı bulmaları için yardımcı olmuş olurlar. (Özden, 1999).

Kolb'un öğrenme modeli ve 4 MAT soruları arasındaki bağlantı şekil 6'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Kolb Öğrenme Modeli ve 4 MAT Soruları

Kaynak: Özden, 1999

2.2.2.3. Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stili

Rita Dunn tarafından dile getirilen *Öğrenme stilleri* kavramı ilk kez 1960 senesinde öne sürülmüştür. Dunn öğrenme stilini şöyle açıklamaktadır: “Öğrenme stilleri her öğrencinin yeni ve elde etmekte zorlandığı bilgiyi, öğrenme aşamasının öncesinde, öğrendiği esnada ve hatırlamaya çalıştığı anda farklı şekilde özgün yollarla kullanmasıdır” (Oluk vd, 2007, s. 29).

Öğrenme stilleri ile ilgili çok fazla uğraşlar veren ve kişinin öğrenmeyle ilgili seçimlerini açıklayan bir stil geliştiren Dunn ve Dunn'a göre; herkesin kendine özel parmak izinin varlığı gibi kendine ait öğrenme stili olmalıdır. Kısaca açıklamak gerekirse Dunn ve Dunn öğrenme stilini kişilerin duygusal davranarak, bulunduğu ortamda sergilediği tepkilerle açıklamaktadır (Ülgen, 1995). Dunn ve Dunn, kişilerin

öğrenme stilleri seçimini yaparken onların öğrenme aşamasındaki seçimlerini dört boyutta incelemiştir. Bu dört boyutun her bir tanesinin alt etmenleri vardır. Bunlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998).

- Çevreyle ilgili şartlar(ses, ışık, sıcaklık, düzen)
- Duyuşsal özellikler (tepkisellik, motivasyon, sebat, yapı)
- Sosyal tercihler (tek başına, akranlarıyla, grupla, yetişkinle)
- Fizyolojik şartlar (algılama, yeme-içme, zaman, hareketlilik)

Öğrenme stillerinin çevresel özellikleri ses, ışık, sıcaklık, düzen gibi sıralamalardan oluşmaktadır. Tablo 2’de bu sıralamalara yer verilmiştir. Öğrenme sürecinde kişiler bu uyarıcılarla alakalı seçimleri yönünden değişik durumlarla karşılaşır. Bireyin bilgiyi elde ederken, öğrenirken ve dikkatli bu bilgi üzerinde toplarken çevresindeki uyarıcılar ona eşlik ederse daha etkin öğrenebilirler (Otrar, 2006).

Kimi öğrenciler çalışırken sessizliği ararken kimileri de sesi önemsemezler; dahası çalışırken müzik bile dinlerler. Bazıları da çalışacakları ortamın fazla ışık almasını isterken bazıları da loş bir hava tercih ederler (Güven, 2004). Özetle her kişi çevresel uyarıcılardan farklı tercih de bulunarak çalışacağı ortamı oluştururlar.

Tablo 2

Dunn 'ın Öğrenme Stillerinde Çevresel Koşullar

<i>Ses Düzeyi</i>	• Sesli bir çalışma ortamı • Sessiz bir çalışma ortamı
<i>Işık Durumu</i>	• Parlak ışıklı bir çalışma ortamı • Loş ışıklı bir çalışma ortamı
<i>Sıcaklık Durumu</i>	• Serin bir çevre • Sıcak bir çevre
<i>Düzen</i>	• Düzenli bir çalışma ortamı • Düzensiz bir çalışma ortamı • Yünlü, pamuk, plastik sandalye üzerinde kütüphanede çalışma • Sandalye, yatak, yer, minder ya da halı üzerinde mutfak yada oturma odasında çalışma

Kaynak: Riding ve Rayner, 1998

Öğrenme stillerinin duyuşsal özellikler, motivasyon, tepkisellik, yapı, sebat sınıflandırmasını içermektedir (Otrar, 2006).

Duyuşsal özellikler de bazı öğrenciler için içsel güdüler önemliyken bazılarında buna ihtiyaç duymamaktadır. Kimi öğrenciler devamlı ve planlı çalışırken, kimileri böyle bir çalışma şeklinden hoşlanmaz. Öğrencilerin bir kısmı yapılandırmacı eğitim şeklinden zevk alırlar. Verilen görevleri vaktinde ve istenildiği şekilde yaparlar. Bazıları ise, kendileri istedikleri şekilde yapmayı tercih eder. Tablo 3'te duyuşsal özellikler sıralanmıştır (Riding ve Rayner, 1998).

Tablo 3

Dunn 'ın Öğrenme Stillerinde Duyuşsal Özellikler

Motivasyon	• <i>Güdülenmiş olma.</i> • <i>Güdülenmemiş olma.</i> • <i>Akademik başarı.</i> • <i>Başarısızlık isteği.</i>
Sorumluluk (Tepkisellik)	• <i>Sorumlu olma.</i> • <i>Sorumlu olmama.</i> • <i>Uyum sağlama.</i> • <i>Uyum sağlamama.</i> • <i>Bir şeyler yapma düşüncesi.</i> • <i>Bir şeyler ile ilgilenmeme.</i>
Süreklilik (Sebat)	• <i>Çalışmada süreklilik.</i> • <i>Çalışmada sürekli olmama.</i> • <i>Görevini tamamlama.</i> • <i>Görevini yanda bırakma.</i>
Öğrenmede Yapı	• <i>Belli ödev ya da belli kuralla yapılaşmış öğrenme ortamında olma.</i> • <i>Az yapılaşmış öğrenme ortamında olma.</i> • <i>Belli yönlendirmeleri tercih etme.</i> • <i>Kendi kararlarını tercih etme.</i>

Kaynak: Riding ve Rayner, 1998

Sosyal özellikler açısından düşünüldüğünde, Bazı öğrenciler kendi hallerine, bazıları da arkadaşlarıyla çalışmayı isterler. Öğrencilerin bazıları yetişkin gözetiminde öğrenmeyi isterken, Bazı öğrenciler bunu istemez. Kimi öğrenciler tek başına, kimi öğrenciler ise grup halinde çalışmayı tercih ederler (Riding ve Rayner, 1998).

Sosyal seçimler, öğrenme grupları, otorite görüntüsü öğrenmenin farklı yolları olarak sayılabilir. Diğer ifadeyle, sosyal yaşam tercihleri, öğrencilerin hangi sosyal ortamda öğrenmeyi tercih ettikleriyle alakalıdır. Sosyal tercihlerin alt öğeleri Tablo 4'te verilmektedir (Riding ve Rayner, 1998).

Tablo 4

Dunn 'ın Öğrenme Stillerinde Sosyal Tercihler

Öğrenme Grupları	• Kendi kendine öğrenmeyi tercih etme • Bir akranla öğrenmeyi tercih etme • Gizli düşünme • Karar verme ve bütünleştirme
Otorite görüntüsü	• Yetişkinle öğrenmeyi tercih etmeme • Yetişkinle öğrenmeyi tercih etme
Öğrenmenin çeşitli yolları	• Çalışma programı • Sosyal grupların çeşitliliği

Kaynak: Riding ve Rayner, 1998.

Öğrenciler, öğrenme esnasında farklı duyu organlarını kullanırlar. Örneğin, bazıları dokunmaya veya işitmeye dayalı iş yaparken bazıları farklı duyu organlarını tercih ederler. Bazısı öğrenirken bir şeyler bazısı da yemeyi tercih etmez. Kimisi erken vakitte, kimisi geç vakitte çalışmak ister. Kimi öğrenciler çalıştığı anda yerinde duramaz, kimi ise durağan haldedir (Riding ve Rayner, 1998).

Fiziksel özellikler, öğrencilerin öğrenmek için duyu organı,günün hangi saatinde çalışacağını tespit etme, öğrenme sırasında yeme içme ve hareket halinde olmaya ihtiyacı olup olmamaya ilgili nitelikleridir. Sözü konusu niteliklerin alt etmenleri Tablo 5'te belirtilmiştir (Riding ve Rayner, 1998).

Tablo 5

Dunn 'ın Öğrenme Stillerinde Fiziksel Özellikler

	<i>Duyuma</i>	<i>Görme</i>	<i>Dokunma</i>	<i>Devimsel</i>
<i>Duyu Organları</i>	• Dinleme • Ders anlatma • Tartışma • Kayıt etme	• Okuma • Çıktı alma • Şekiller • Gözlerini kapatarak yineleme	• Ellerini kullanma • Altını çizme • Not alma	• Vücudun bütünüyle Hareket etmesi • Görüşme • Gerçek yaşam deneyimleri • Drama • Tasarım • Ziyaret • Oyun oynama
<i>Yiyecek</i>	• Yiyecek ve içecek eşliğinde çalışma • Bunlara gereksinim duymama			
<i>Zaman</i>	• Sabahın erken saatleri • Öğleye doğru • Öğleden sonra • Akşam saatleri			
<i>Hareket</i>	• Hareket gereksinimi • Hareket sürekli oturma			

Kaynak: Riding ve Rayner, 1998

Dunn ve Dunn, çevreyle ilgili şartlar, duyuşla ilgili nitelikler, toplumsal yaşamve kültür seçimleri ve fiziksel şartların kişinin ne şekilde öğreneceğine etki ettiklerini ortaya koymuşlardır. Geliştirilen bu model öğrenme tercihlerini değil öğrenme stillerini gösteren bir modeldir. Monk, Keefe ve Griggs başta olmak üzere pekçok araştırma yapan eğitimci Dunn ve Dunn'ın ortaya koyduğu söz konusu modelin etkisi altında kalmışlardır. (Riding ve Rayner, 1998).

2.2.2.4. Felder ve Silverman öğrenme stilleri modeli

Felder-Silverman'ın Öğrenme Stili Modeli'ne göre öğrenme stilleri;
 “duyumsayarak ya da sezerek öğrenenler”, “görsel ya da işitsel öğrenenler”,
 “tümevarım ya da tümdengelimle öğrenenler”, “etkin ya da yansıtan öğrenenler” ve

“ardışık ya da bütünsel öğrenenler” olarak adlandırılmaktadır. (Felder ve Silverman, 1988).

Felder ve Silverman kişilerdeki bu değişik öğrenme yollarından yola çıkarak beş öğrenme stilinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

Duyusal-Sezgisel: Duyumsayarak öğrenenler; doğruları ve bilgiye deneyerek ulaşmayı severler, bir problemi çözerken farklı çözümler denemezler, sürprizlerden hoşlanmazlar. Detaylar konusunda aceleci değildirler, ama karmaşadan da hoşlanmazlar. Ezberleri kuvvetlidir ve dikkatlidirler, hızlı da değildirler. Sezgisel öğrenenler ise; prensip ve teoriden yanadırlar, yeniliği peşindedirler ve yinelemelerden hoşlanmazlar. Ayrıntıyı sevmezler ve karmaşıklık onları rahatsız etmez. Yeni kavramları çabuk anlarlar, hızlıdırlar ancak ama dikkatsizce davranışlar sergileyebilirler.

Duyumsayarak öğrenen kişiler ve sezgileriyle öğrenenleri ayıran kayda değer farklılık ise, sezgisellikle öğrenenlerin, duyumsayarak öğrenenlere göre, sembollerini daha kolay anlamasıdır. Semboller diye adlandırılan sözcüklerin ne ifade ettiğini açıklamak, sezgisel öğrenenlerin daha basit yapabileceği bir davranıştır; ama duyumsal öğrenenlerin sözcüklerin anlamlarını araştırırken yavaşlıkları, zamanla sınırlı testlerde dezavantajdır; çünkü sorulanları algılamak için tekrar tekrar okumaları gerekir. Bu durum da süreyle çelişir. Sezgisel öğrenenler de başarısız olabilirler, çünkü ayrıntılardan hoşlanmadıkları için, soruları baştan sona okumadan cevaplarlar ve bu acelecilikleri hata yapmalarına sebep olur (Felder ve Silverman, 1988).

Duyusal ve sezgisel öğrencileri kısaca karşılaştıralım: (Felder ve Henriques, 1995, akt: Otrar, 2006):

Duyusal öğrenciler gerçekleri severler, sezgisel öğrenciler ise olasılıklardan hoşlanırlar. Duyuşsallar genellikle problem çözerken bir metoda bağlı olur ve sürprizlerden hoşlanmazlar; sezgiseller yeniliğin peşindedir ve tekrarlardan hoşlanmazlar. Duyusallar sezgisellerden daha özenli ve pratiktir; sezgiseller ise hızlı çalışır ve yenilikçidir. Duyusallar gerçek hayatla bağlantısı olan dersleri severler; sezgiseller ise ezber ve basit hesaplamalar içermeyen derslerden hoşlanırlar.

Görsel-İşitsel: Görsel öğrenenler, gördüklerini hafızalarına resmederler:

Resimler, şekiller, diyagramlar, tablolar, filmler vb. Görsel öğrenen kişilere herhangi bir şey basit şekilde açıklanırsa, konuyu büyük olasılıkla unuturlar. İşitsel öğrenen öğrencilerdeyse işittiklerinin çoğunu hatırlarlar. Sözel ifadeleri, görsel ifadelere tercih ederler ve öğrendiklerini başkalarına anlatarak daha iyi öğrenirler (Felder ve Silverman, 1988).

Tümevarım-Tümdengelim: Tümevarımla öğrenen kişiler, başlangıçta belli

başlı içerikleri öğrendikten sonra genel sonuçlara varmayı isterler. Tümevarımla öğrenen kişiler güdülenmeye ihtiyaç duyarlar. Tümdengelimle öğrenen kişiler ise, genel görüşleri başlangıçta öğrenerek ardından temel detayları tespit ederek öğrenmeyi tercih ederler (Felder ve Silverman, 1988).

Aktif –Yansıtıcı: Aktif öğrenenler, pasif olmaları gereken durumlarda çok şey

öğrenemezler. Etkin öğrenen kişiler, en iyi öğrenmeyi diğer insanlarla birlikte uygulayarak ve deneyerek öğrenirler. Yansıtıcı öğrenen bireyler, kendilerine bildirilen bilgi ile ilgili fikir yürütme olanağı verilmez ise çok bir şey öğrenemezler. Etkin öğrenenler, grup çalışmalarından zevk alırlar, yansıtıcı öğrenenler ise, daha teorik davranırlar. Yalnız başına ya da en fazla iki kişi olacak şekilde çalışmayı severler (Felder ve Silverman, 1988).

Kategorilerden biri veya diğeri için tercih baskın, orta ya da zayıf olabilir. İstenilen ikisinin de eşit durumunda olmasıdır. Düşünmeden hareket etmek, zamanından önce olaylara müdahale etmek tavsiye edilmediği gibi vaktinin çoğunu da düşünmeye harcamak doğru değildir. Aynı şekilde zamanın çoğunun düşünmeye harcanması da uygun değildir (Felder ve Henriques, 1995, akt: Otrar, 2006).

Aşamalı (Ardışık) - Bütünsel: Ardışık öğrenen kişiler; sorun çözümünde tek tek görerek ilerlemek isterler. Bütünsel öğrenen kişiler ise planlı düşünürler, fotoğrafın tamamına bakmaktan hoşlanmalarına rağmen sonuca ulaştıkları yolları izah edemeyebilirler. Ardışık öğrenen kişiler, bir başlığı açıklarken adım adım ilerleyerek fikirlerini ifade ederken, bütünsel öğrenen kişiler bu durumun tersi davranırlar, dikkatleri kolay dağılabilir ve kolay sorunları dahi çözümleyemezler. Sonra bir anda problemin çözümünü keşfederler aniden öğreniverirler. Bu tip öğrenciler sorunu farklı stille çözer ama hangi yolla çözdüklerini açıklayamazlar (Felder ve Silverman, 1988).

2.3. Akademik Başarı

“Öğrenme, sürekli tekrarlanan veya yeni yaşantıların bir neticesi olarak tutumlarda ortaya meydana sürekli bir değişimdir” (Schunk, 2011, s. 525).

Çağdaş eğitim anlayışında okul, kişinin ihtiyacı olan bilgi donanımına ulaşmasını sağlamasıyla birlikte onun sosyalleşmesini yardım eden bir eğitim organizasyonudur. Okul vasıtasıyla öğrenciler çeşitli becerileri edinirler, sosyalleşirler ve doğruyu anlamaya giden yöntemlerle kendilerini geliştirirler (Yavuzer, 1993, s. 190) Kişilerin yaşama hazırlanmalarında, pozitif tutumlar sergilemelerinde, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanmalarında ve gelecekleri ile ilgili plan kurmalarında en etkili eğitim kurumları okullardır.

Öğrencide eğitimin süresinin sonucunda hedeflenen öğrenmeler meydana geldiyse öğrenci başarılı, öğrenme meydana gelmediyse başarısız olduğu varsayılır. Çünkü başarı, belli amaçlara uyumlu davranışların olmasını hedefler. Eğitim sonunda davranış değişikliği sonucunu bekler (Bloom, 1979, s. 299). Bu yüzden öğrencilerin amaçlarla tutarlı öğrenme seviyelerini ölçen eden imtihanlar başarıyı belirli kılmaktadır (Özçelik, 1998, s. 8).

Akademik başarı ilköğretimden üniversite eğitimine kadar tüm öğretim kademesinde eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin önemle ele aldıkları bir konudur. Öğrencileri potansiyellerinin farkına vardırarak başarılı olmaları sağlanmalıdır. Başarılı olan öğrenciler de derslere daha fazla ilgi duyarlar. Başarısız olma durumunda ise derslere olan ilgilerini azaltırlar ve daha da başarısız bir hale gelirler. Öğrencilerin akademik amaçlara doğru şekillendirilmesi gerekmektedir. Çünkü amaçları olmayan öğrencilerin kendini gerçekleştirme motivasyonu düşüktür veya hiç olmamıştır (Yavuz, 1993, s. 190-191).

Okul başarısında öğrencinin zihinsel yetilerinin yanı sıra kişisel yetilerine de ihtiyaç vardır. Öğrencinin kişisel özellikleri, öğrencinin motivasyonunda ve başarısında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin okuldaki eğitimlerine, öğretene, derslere dönük davranışlarının akademik başarıya etki ettiğini belirten çalışmalar vardır (Origlia ve Ouillon, 1987; Akt. Yenidünya, 2005, s. 58). Öğrencinin, derse, öğretmene hatta ders kitabına yönelik tutumlarının akademik başarısında etkili olduğu düşüncesinden hareketle bu çalışmada öğrencilerin sene sonu karne notları akademik başarı ölçütü olarak kabul edilmiştir.

Eğitim açısından başarı; eğitim programının amaçları ile örtüşen tutum ve davranışlar içermelidir. Başka bir deyişle, ders, sınıf ve okula göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada sergilenen ilerleme durumudur.

Mevcut eğitim sisteminde başarı önde tutulan bir kavram durumundadır. Zira ebeveynlerin, öğretmenlerin tüm çabaları öğrencinin yüksek notlar alarak başarı sağlayabilmesi adına olmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının yükseköğretimde iyi bir eğitim alması için birçok fedakârlıkta bulunmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Yapılan çalışmalar çevresel, düşünsel ve duyuşsal faktörlerin ışığında akademik başarının güdülenmesi ile biçimlendiğini söylemektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde “başarı” denildiğinde, yazılı ve sözlü notlarıyla belirlenen bilişsel öğrenme düzeyinin ifadesi olarak “akademik başarı” kastedilmektedir.

Öğrencilerin standart olarak yapılan testler sonucunda almış olduğu notların derecesine akademik başarı denilmektedir. Steinberg, eğitimde başarının elde edilebilmesi için, çoğunlukla akademik başarı, okul performansı, eğitsel başarı ve akademik başarı kavramlarından birinin kullanılması gerekmektedir. Okulda öğrencinin elde ettiği okul başarısı yani akademik başarısı genellikle üzerinde durulan ve çalışılan bir kavramdır (Steinberg, 2002).

Özabacı’ya göre öğrencilerin okul başarıları, okulda edinilen notların değerlendirilerek belli bir ortalamanın üstünde yer alması anlamına gelmektedir (Özabacı, 2005).

2.4. Akademik başarıyı etkileyen etkenler

Kişinin kendisi, ailesi ve eğitim aldığı okuldan kaynaklanan birçok faktörün akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı üzerinde etkisi olan birçok değişken vardır. Öğrenme değişkeni olarak da isimlendirilen bu değişkenler kişinin fiziksel, psikolojik ve çevresel koşulları olarak sıralanabilir. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin öğrenme durumunu bununla birlikte de başarı durumunu pozitif veya negatif yönde etkilemektedir (Uluğ, 1995, s. 5).

2.4.1. Bireyin kendisinden kaynaklanan etkenler

Kişinin zekası öğrenmeyi kolaylaştırdığı için günümüzde üzerinde en çok durulan özelliktir. Başlangıçta kişinin kavraması için özel tedbirler gerekip gerekmediğini belirlemek amacıyla geliştirilen zekâ testleri zaman ilerledikçe öğrenme kapasitesinin ölçüsü olarak görülmüştür. Zekâ seviyesi yüksek olanların daha rahat ve çabuk, düşük olanların ise daha zor ve ağır öğrenebilmelerine bakılarak zekanın okul öğrenmelerine etki eden bir insan özelliği olduğu düşünülmüştür (Özçelik 1998a, s. 101-103).

Zekâyâ ve ailenin imkanlarına okul programları ile etki edemeyeceğimiz gerçeğinden hareketle okulda öğrenme kuramı, öğrenmedeki kişisel farkları ortadan kaldırmak için öğretimin niteliğini değiştirmeyi önermektedir. Okulda öğrenme kuramına göre “bilişsel giriş davranışları”, “duyuşsal giriş özellikleri” ve “öğretim hizmetinin niteliği” öğrenme seviyeleri arasındaki farklara sebep olan değişkenlerdir (Bloom, 1979, s. 48). Bloom’un “okulda öğrenme” kuramına göre öğrenci, yeni bir üniteye belirli bir özgeçmişle adım atar. Özgeçmiş, öğrencinin öğrenme ünitesiyle etkileşimini ve öğrenmeyi etkilemektedir. Bu özgeçmişte “genel giriş nitelikleri” ile “bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları” öğrenmeyi ve dolayısıyla başarıyı etkileyen unsurlar olarak ele alınmaktadır (Bloom, 1979, s. 29).

Bilişsel giriş davranışları, bir davranışın öğrenilebilmesi için önceden öğrenilmiş olmasının gerekli olduğunu sunan bilişsel öğrenmeler bütünüdür (Bloom, 1979, s. 299). Bilişsel giriş davranışları yeni bilgilerini öğrenilmesine fırsat tanıyan veya kolaylaştıran niteliği ile öğrenmenin önkoşulu olarak ele alınmaktadır (Özçelik, 1998a, s. 104). Zekanın hangi şekilde geliştirilebileceğini çok bilinmemesine rağmen bilişsel giriş davranışları öğretim programları ile değiştirilebilmektedir (Bloom, 1979, s. 47). Bloom a göre öğrenmedeki toplam değişkenliğin yarısını bilişsel giriş davranışları ile açıklanmaktadır.

Duyuşsal giriş özellikleri, “kişi belirli bir öğrenme süreci içerisindeyken onun bu süreç içinde göstereceği gayretin kaynağını oluşturduğu zannedilen ilgileri, davranışları ve bu süreçte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesinden oluşan özellikler bütünüdür” (Bloom, 1979, s. 300). Özçelik (1998a, s. 107), Kişinin öğrenme maksadıyla faaliyete geçiren tüm duyuşsal özellikleri “öğrenme güdüsü” kavramı içinde ele alır. Bunun sebebi duyuşsal özellikler etrafında ele alınan ilgililerin, davranışların ve öğrencinin kendine güveninin öğrenme güdüsünü oluşturmasıdır.

Bloom (1979, s. 102), duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı ilişkiler varlığını, duyuşsal niteliklerin başarının tespit edilmesinde kayda değer öneminin varlığını. İlgi ve alanı bilmenin başarı değişkeninin çeyreğini açıklayabileceğini söylemektedir. Bu durum, bilişsel alan öğrenmelerinin duyuşsal alan öğrenmelerine de ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrencinin önceki dönemlerde elde ettiği başarı gelecekteki başarısına yardımcı olacak güçlü bir ölçüttür (Özgüven, 2002, s. 12).

Özetleyecek olursak; akademik sorumluluklarının farkında olma, ev ödevlerini tam yapma, cinsiyet, yaş, yüksek motivasyon, benlik algısı, duygusal problemler, yetenek, görevin zorluğu, akademik benlik algısı, sınav endişesi, utandırıcı davranışlar, sağlık tutum ve davranışları gibi faktörler öğrencinin akademik başarısını etkileyen bireysel etkenlerdir

2.4.2. Aileden kaynaklanan etkenler

Başarıda kişinin kendine özgü niteliklerinden başka, içinde bulunduğu aile de önemli unsurlardan biridir. Ailede anne ve babanın sergiledikleri tutum ve davranışlar, eğitim ve disiplin anlayışı, okuma ve öğrenme motivasyonu başarıya etki eden unsurlardır (Razon, 1987). Ailenin sosyoekonomik seviyesi ile okul başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Sosyoekonomik seviyeyi belirlemede kullanılan ölçütler “anne babamın geliri, eğitimi ve meslekleri” başarıyı etkileyen unsurlar olarak belirlenmiştir. Ailenin çocuk eğitimindeki rolü demokratik otoriter veya hoşgörülü olması da başarıyla ilişkili faktörlerdendir (Schunk, 2011, s. 350-354).

2.4.3. Okuldan kaynaklanan etkenler

Akademik başarıyı etkilemede okuldan kaynaklanan değişkenler arasında, öğretim programı, öğretmen eğitim düzeyleri, öğretim tarzları, öğrenciler arası diyalog, öğretmen öğrenci frekansı, ders materyalleri, okulun fiziki imkanları sayılabilir. Ayrıca okulda yatakhane olup olmaması da önemli bir etkidir. Yatılı öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmeleri, yatış kalkış saatleri, yemek saatleri, etüt saatleri gibi belli bir planlamanın olduğu ortamda olmaları, onları öğrenmeye diğerlerine kıyasla daha fazla motive ederken, ergenlik aşamasını geride bırakan

öğrenciler olarak aileden uzak olmanın öğrenme üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu, psikolojik eksikliklere sebep olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf değişimi, okul değişimi, arkadaş ilişkileri, okula yönelik tavırlar, arkadaşları tarafından dışlanma, derslere katılım, derslere istekli olma, okuldan uzak durma, okula yönelik negatif tutum, öğretmen desteği, derslere geç girme, devam sorunu gibi etkenler öğrencinin akademik başarısını üzerinde etkisi olan unsurlardır (Özdemir, 2013).

Bu araştırmada Sağlık Hizmetleri Alanında öğrenim gören Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin akademik başarısında öğrenme stillerinin öğrenme değişkeni olup olmadığı merak konusudur. Çalışmada akademik başarı ölçüsü olarak öğrencilerinin öğrenim gördükleri derslerin yıl sonu karne ortalama puanları baz alınmıştır.

2.5. Öğrenme Stilleri Üzerine Yapılan Güncel Çalışmalar

Öğrenme stilleriyle ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. 2015 sonrası güncel çalışmalar incelendiğinde;

Dikmen 2020’de yazmış olduğu doktora tezinde “Öğrenme Stillerine Göre Yapılandırılmış Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersinin Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarına, Üst biliş Düşünme Becerilerine, Akademik Öz-Yeterliklerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” konulu araştırmanın amacı öğrenme stillerine göre planlanmış Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üst biliş, fikir yürütme kabiliyetlerine, akademik öz-yeterliliklerine ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının epistemolojik inançları ve akademik öz yeterlikleri

karşılaştırıldığında manidar bir farklılık olmadığı neticesine varılmıştır.. Araştırmada öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında kurulan yapısal eşitlik modelinin doğrulanmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkide üst biliş düşünme becerisi ile epistemolojik inancın aracılık etkisine dair kurulan modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Cevher ve Yıldırım 2020’de “Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme” adlı çalışmalarıyla ülkemizde öğrenme stilleri ile ilgili 2000-2016 tarihlerinde yayıma alınmış akademik araştırmaları sistemli bir şekilde inceleyerek değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, 341 çalışmayla araştırmayı tamamlamışlardır. Verilerin analizleri ile ilgili yöntemlerden, içerik analizi yöntemi seçilmiş, sonuçlara verilerin değerleri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla lisans öğrencilerini örneklem grubu olarak seçmişlerdir. Genel olarak “301-1000” örneklem büyüklüğü uygulanmıştır. Araştırmalar genellikle betimsel araştırma türünde ileriyeletilmiş olup nicel araştırma yöntemi en çok seçilen araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırma desenlerinden ise tarama (survey), araştırma yapanların çoğunlukla seçtiği araştırma deseni olarak kullanılmıştır. Öğrenme stili, araştırmalarda en çok bağımlı değişken veya bağımsız değişken olarak kullanılmış ve diğer değişkenler arasındaki ilişkileri araştırılmıştır. “Öğrenme stili” değişkeniyle beraber en çok kullanılan değişkenin “akademik başarı” değişkeni olduğu saptanmıştır. “Öğrenme stili” değişkeniyle en güçlü etkileşimi olan değişkeninse “tutum” değişkeni olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirilen araştırmalarda çoğunlukla Kolb’a ait öğrenme stili envanteri seçilen öğrenme stili envanteridir.

Bayırlı ve Orkun'un 2019'da yapmış olduğu "öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi" adlı araştırmanın amacı, öğrenmeyi öğrenme süresi boyunca en dikkat edilecek durum öğrenme stilleri modellerinin incelenmesidir. Söz konusu bağlamda yapılan araştırmada Kolb tarafından öne sürülen yaşıntısal öğrenme stili modeli, Mccarthy'in öğrenme stili modeli, Carl Jung tarafından geliştirilen psikolojik tipler kuramı, Myers-Briggs'in öğrenme stili modeli, Gregorc tarafından geliştirilen öğrenme stili modeli, Honey ve Mumford tarafından geliştirilen öğrenme stili modeli ve görsel, işitsel, kinestetik/devinimsel öğrenme stilleri değerlendirilmiştir.

Göçerler Ve Çoraklı'nın 2019'da Yapmış Olduğu "Yabancı Dil Derslerinde Motivasyon, Öğrenme Stilleri Ve Medya Kullanımı Konularında Akıllı Tahtaların Yeri" isimli araştırmada Namık Kemal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda kullanılan akıllı tahtaların öğrencilerin öğrenme stilleri ve motive olmalarına olumlu desteklerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın neticelerinden görünüyor ki; sınıflarda kullanılan teknolojik ürünler, işlenen derslerde öğrencinin daha aktif meraklı olmasını sağlayacak; öğrenme etkinliğini eğlenilen ve motive olunan bir etkinliğe çevirecektir. Sözü edilen gelişmeler, öğrencilerin daha sonraki derslere daha aktif katılmalarını sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin öğrenme güdülerini artıracaktır. Böylelikle öğrenciler dil öğrenirken kendilerine uygun öğrenme stilini belirleyerek medyadan ve teknolojiden yararlanacaklardır.

Çokbilir 2019'da "Okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi" isimli araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin, öğrenme stillerini belirlemektir. Araştırma sonucunda ÖAÖSÖ alt boyutlarının 1. Yaş değişkenine göre kinestetik alt boyutlarında 2. Cinsiyet değişkenine göre dokunsallık alt boyutlarında 3. Baba eğitim düzeyi değişkeniyle değerlendirildiğinde işitsellik alt

boyutlarında istatistik verilerine göre farklılıkları anlamlı bulunmuştur. Diğer yapılan karşılaştırmalarda ise elde edilen sonuçlar anlamlı bulunmamıştır.

Baş 2019 ‘da yapmış olduğu “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğrenme Stillerinin İlişkisinin İncelenmesi” adlı araştırmada; sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin kişisel özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, kişilik özelliklerinin küme dağılımı incelendiğinde; en fazla sorumluluk kümesini, öğrenme stili küme dağılımı incelendiğinde ise görsel ve yansıtma kümesini benimsedikleri saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının belirli kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında pozitif ve negatif yönde manidar ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Buna göre sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin gelişmişliği bazı öğrenme stillerinin tercih edilme düzeyini artırırken, dışadönüklük gibi kişilik özellikleri de bazı öğrenme stillerinin tercih edilme düzeyini düşürmektedir. Cinsiyet in ve kişilik özelliklerinin öğrenme stilleri üzerindeki etkisine bakıldığında ise istatistik verilerine göre manidar bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Serin 2019‘da yapmış olduğu “Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri” adlı çalışmayla ‘Ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi’ amaçlamıştır. Bu çalışmanın en önemli sonucu olarak tüm öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleri başlıklarında toplanan öğrenme stillerinin hepsinde iyi düzeyde öğrenme algılarına sahip oldukları yani bir başka deyişle öğrenme ortamlarında bu özelliklere ilişkin uyarıcılardan olumlu etkilendikleri ortaya konulmuştur.

İpekşen 2019 ‘da yapmış olduğu “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21. yüzyıl Öğrenen becerileri İle Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stilleri Ve Çoklu Zekâ

Alanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmasının amacı, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme stilleri, öğrenme biçimleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Çalışmanın sonucunda, 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri arasında ki korelasyon analizi sonucunda Otonom becerisinin “Somut Yaşantı” ve “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimleri ile pozitif yönde, “Yansıtıcı Gözlem” ve “Aktif Yaşantı” öğrenme biçimi ile negatif yönde ve istatistik verilerine göre manidar bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının Bilişsel becerisinin “Soyu Kavramsallaştırma” öğrenme biçimleri ile pozitif yönde, “Yansıtıcı Gözlem” öğrenme biçimi ile negatif yönde ve istatiki olarak manidar ilginin varlığını ve Fen Bilimleri öğretmenliği eğitimi alan üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinden en çok kullandıkları becerinin “Bilişsel” olduğu tespit edilmiştir.

Güloğlu 2019’da yapmış olduğu “Sosyal Bilimler Ve Fen Lisesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Ve Öğrenme Stilllerinin Biyoloji Başarı Ve Tutumuna Etkisi” adlı çalışmanın amacı, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin çoklu zeka kuramını esas alarak kendilerine ait zeka alanlarıyla uyguladıkları öğrenme stillerinin tespit edilip biyoloji başarıları ve tutumuna olan etkilerini ve öğrencilerin zeka alanları ve öğrenme stillerindeki farklılıkların okul türlerine göre değişimini belirlemektir. Araştırmanın neticesinde ulaşılan verilere bakılırsa, fen bilimleri ve sosyal bilimler lisesinde eğitim gören öğrencilerin çoklu zeka ve öğrenme stillerinin farklı olduğu; bundan dolayı biyoloji dersinde akademik başarı ortalamalarının ve biyoloji dersine karşı ders tutumlarının da değiştiği saptanmıştır.

Güzel 2019’da yapmış olduğu “İlköğretimde eğitim alan 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli

Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma, ilköğretim’de eğitim alan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, öğrenme stilleri açısından eleştirel düşünme eğiliminin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin eleştirci düşünceye yönelik beceri ve eğilimlerinin olması yaşamın her alanına katkı sağlayacağı için öğrencilere eleştirel düşünme beceri ve yönelimlerinin verilmesi ile birlikte öğrencilerin öğrenme stiline belirlenerek buna yönelik öğretimin yapılması, çağdaş eğitim programları için önemli bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır.

Dikmen, Tuncer ve Şimşek 2018 ‘de “Öğrenme Stilleri İle Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki” adlı araştırmasının hedefi baskın öğrenme stili ile öğrenmeye yönelik tutum arasında bir ilişkinin varlığını araştırmaktır. Araştırma sonucunda, değiştiren öğrenme stiliyle öğrenen kişilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının diğer öğrenme stiliyle öğrenen kişilerden daha fazla olduğu saptanmıştır.

Çelik’in 2018’de yapmış olduğu “Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” adlı çalışmada u çalışmanın amacı; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu çalışmada ulaşılan en önemli sonuç, bazı öğrenme stilleri daha fazla ön plana çıksa dahi, Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm lisans program öğrencilerinin bazısının diğerlerine göre değişik öğrenme stiliyle öğrenmekte olduğu saptanmıştır. Bu durumdan yola çıkarak eğitim ortamları düzenlenirken bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Göldağ 2017’de yapmış olduğu “Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Bilgisayar Kaygısı ve Bilgisayar Öz- Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” adlı çalışmada, Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Bilgisayar Kaygısı ve Bilgisayar Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan ulaşılan neticelere göre, öğrencilerin baskın öğrenme stili, onların bilgisayar kaygılarını ve bilgisayar öz-yeterlik algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Güven ve Gökdağ Baltaoğlu 2017’de yapmış olduğu “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği” adlı çalışmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının, kendilerine ait öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerini farklı değişkenler yönünden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının öz yeterlik seviyelerinin “biraz yeterli” olduğu, anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütleme ve yineleme stratejilerini daha az kullanıldığı ve en fazla ayırt edici öğrenme stiliyle öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Bagav 2015’te “Üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme stilleri” adlı araştırmanın amacı üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin demografik değişkenler bağlamında araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerde görsellik puanının diğer alt puanlarına göre yüksek olmasında, üstün yetenekli öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemini kullandıkları ezberci ve pasif öğrenme yöntemiyle öğrenmeyi anlamlı bulmadıkları; bilginin günlük yaşamda uygulanması, yaşamı değiştirme gücünü kullanmayı önemsedikleri aynı

zamanda öğrencilerin çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen proje ödevlerinde başarılı olmaları okullarının eğitimlerinde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine yönelik program hazırlamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Ataseven 2015’de yapmış olduğu “Türkiye’de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi” adlı çalışmada, ülkemizde öğrenme stilleri alanında yapılan lisansüstü tezleri değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Bu alanda yapılan tezlerin daha fazla 2007-2011 tarihlerinde araştırıldığı ve bu çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yapılan araştırmada öğrenme stilinin yanında akademik başarı, cinsiyet, sınıf, anne-baba öğrenim durumu ve tutum değişkenleriyle araştırma yapıldığı belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha çok değişkenin aralarında, beraber değişim oluşumunu ve/veya seviyesini tespit etmeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 1995). Araştırmada söz konusu modele uyumlu şekilde örneklem grubunu oluşturan Sağlık Hizmetleri Alanında Öğrenim Gören Ortaöğretim Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve yıllara göre karşılaştırılmasının incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

- Araştırmada evreni İstanbul İli Anadolu Yakasında Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarından resmi Sağlık Hizmetleri Alanında eğitim veren Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 2012-2013 ve 2019-2020 eğitim-öğretim senesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemenin modeli olarak tesadüfi küme örnekleme modeli kullanılmıştır. Bunun için Anadolu yakasında bulunan ortaöğretim Sağlık Hizmetleri Alanında eğitim veren Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinden, Üsküdar Validebağ, Bülent Akarcalı, Zeynep Kamil, Kadıköy Mehmet Beyazıt, Ümraniye 75. Yıl, Sultanbeyli Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi olarak, 6 tanesinde random olarak uygulama yapılmıştır. Bu okullarda uygulamaya alınan 2012-2013 yılında 1138 ve 2019-2020 yılında 306 öğrenci; toplam 1444 öğrenci

örneklem grubunu oluşturmuştur. Uygulamalar okul müdürlüklerince uygulama yapılmasına izin verilen sınıflarda gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik değişkenleri içeren 1 anket ve 1 ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Öğrencilerin öğrenme stillerini belirleme amacıyla geliştirilmiş olan *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ-M)*, akademik başarı değerlendirmesi için yıl sonu ağırlıklı puan ortalamaları ve sınıf geçme durumları (takdir, teşekkür, düz geçti, sorumlu geçti, sınıf tekrarı) değerlendirilmiştir.

3.3.1. Anket

Çalışmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili veri toplamak için araştırmacının hazırladığı anket, öğrencilerin cinsiyeti, eğitim gördüğü sınıf, eğitim gördüğü alan, anne-baba eğitim seviyesi, babanın işi, annenin mesleği, aile geliri düzeyi, anne-baban birlikte yaşama durumu, anne- baba ayrı olanların hangi ebeveyniyle yaşıyor olduğu, kardeş sayısı, gibi bazı demografik özellikleri yanında okulun yatılı, gündüzlü olma durumu, evinde internet bağlantısı olma durumu, ders çalışırken ya da ödev yaparken en çok yararlanılan kaynakların neler olduğu, ders çalışmaya ayrılan zaman miktarı, ödevlerin günün hangi zamanında yapıldığı, kendine ait bir çalışma odasının olup olmama durumu, hangi sıklıkta kitap okuduğu, televizyon ya da bilgisayarla günde kaç saat vakit geçirdiği, serbest zamanlarınızda ne ile ilgilendiği, daha önce dershaneye devam edip etmeme durumu, rehberlik servisinden verimli ders çalışma hakkında destek alma durumu, nasıl ders çalıştığınızda daha verimli öğrendiğiniz hakkında bilgi sahibi olup olmama durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ-M)

Beşli likert şeklinde kendini rapor etmeye (self-report) dayalı olarak Dunn'un öğrenme stili kuramına uygun bir şekilde oluşturulan ölçek Otrar (2007) tarafından 909 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda geliştirilmiştir. Faktör analizi aşamasından sonra 99 adet olarak şekillenen maddelerin toplam sekiz faktörden oluştuğu açıklanan toplam varyans miktarının yaklaşık %56 görüldüğü saptanmıştır. Bu faktörler sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, sebat ve zaman olarak adlandırılmıştır. Diğer taraftan madde-toplam ve madde kalan korelasyonlarının manidar ve maddelerin ayırt edici özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir..

Güvenirlilik analizlerinde iç tutarlık için yapılan analizlerde Cronbach's Alpha katsayısı maksimum 0,95 olarak bulunmuş; test tekrar test korelasyonları ise $p < ,001$ seviyesinde manidar ($r_{min}=0,406$; $r_{max}=0,997$) olduğu belirlenmiştir. (Otrar, 2007).

Geliştirilen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

1. Sosyal etkileşim alt boyutu: (18 madde) 1-9-17-25-33-41-49-57-65-71-79-84-88-91-94-97-98-99 (puan yükseldikçe sosyal etkileşimle çalışma stili/tercihi artar)

2. Dokunsallık alt boyutu **1. Sosyal etkileşim alt boyutu:** (15 madde) 2-10-18-26-34-42-50-58-66-73-80-85-89-92-95 (puan yükseldikçe dokunsallık stili/tercihi artar)

3. Görsellik alt boyutu: (12 madde) 3-11-19-27-35-43-51-59-67-74-81-86 (puan yükseldikçe görsellik stili/tercihi artar)

4. Aydınlatma alt boyutu: (10 madde) 4-12-20-28-36-44-52-60-68-75 (puan yükseldikçe aydınlık yerde çalışma stili/tercihi artar)

5. Otorite alt boyutu: (15 madde) 5-13-21-29-37-45-53-61-69-76-82-87-90-93-96 (puan yükseldikçe otorite eşliğinde çalışma stili/tercihi artar)

6. İşitsellik alt boyutu: (11 madde) 6-14-22-30-38-46-54-62-70-77-83 (puan yükseldikçe işitsellik stili/tercihi artar)

7. Zaman alt boyutu: (10 madde) 7-15-23-31-39-47-55-63-71-78 (puan yükseldikçe sabahları çalışma stili/tercihi artar-öğleden sonra ve akşam azalır)

8. Sebat alt boyutu: (8 madde) 8-16-24-32-40-48-56-64 (puan yükseldikçe sebatkârlık stili/tercihi artar)

Ölçek puanlarının hesaplanmasında alt boyutları oluşturan maddelerin ortalaması alınmıştır. Puanların yükselmesi öğrenme stilleri alt boyutu tercihini artırmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İl milli eğitim müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda örneklem için seçilen okullara gidilmiş ve okul yöneticilerinin onayı ile ölçekler uygulanmıştır. Anketler, öğrencilere verilmeden önce çalışmanın amaçları, ulaşılan sonucun hangi hedefler için çalışılacağı, anket sonuçlarının kişisel olarak öğretmenlerle, idarecilerle paylaşılmayacağına yönelik sözel bir yönerge açıklanmış, katılımcıların anketleri samimi olarak cevaplamaları talep edilmiştir. Bütün anketler araştırmacı ve okul rehber öğretmenleri rehberliğinde dağıtılıp geri alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması

İstatistik verilerinin çözümlemelerine geçilmeden, demografik değişkenler gruplandırıldıktan sonra katılımcılara cevaplandırılan ölçekler (*Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ-M)*) puanlanmıştır.

Bu adımların ardından ulaşılan veriler, istatistik çözümlemelerini yapmak amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Bu adımda, araştırılan gruptaki öğrencilerin demografik niteliklerini (okul türü ve sınıf seviyesi, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi, kendilerinin çalışma odasının varlığı, evde internet olması durumu, profesyonel bir yardım alma durumu ve bir günde ders çalışmaya ayrılan süre) yüzde dağılımlarıyla betimleyici frekans değerleri tespit edilmiş, ardından uygulanan ölçekteki toplam puanlar için $\bar{x}$, s_s , SH_x değerleri tespit edilmiştir.

Diğer taraftan, mukayese analizlerini değerlendirmek amacıyla dağılımın eksik olduğu değişkenlere yönelik olarak manidar eşleştirmelerle gruplar bir araya getirilmiştir. Örneklemde anormal dağılımın olduğu gruplara yönelik non-parametrik yollar izlenmiş, normal dağılımın olduğu grupların dağılımlarına yönelik olarak ise parametrik analiz yöntemleri uygulanmıştır. Buradan yola çıkarak;

1. Örneklemdeki katılımcıların *Öğrenme Stilleri Ölçeği* ile *Öğrenme* alt boyutlarından tespit edilen puanların bayan-erkek olma , evde internet imkanı, derslerle ilgili profesyonel yardım alma durumu ve kendine ait çalışma odası olma durumu değişkenlerine göre değişiklik olup olmadığını tespit etmek amacıyla *bağımsız grup t testini*,

2. Örneklemdeki katılımcıların, *Öğrenme Stilleri Ölçeğinin* alt boyutlarından elde ettikleri puanlarının okul çeşidi, anne öğrenim seviyesi, bir günde ders

çalışmaya kaç saat ayırdığı değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla *tek yönlü varyans analizini (ANOVA)*,

3. *Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde grupların araarındaki farklılık ortaya çıktığı zaman, söz konusu farkların özünü, nedenini (ne tür grupların arasında meydana geldiğini) tespit etmek amacıyla *post-hoc LSD analizi testini*,

4. Normal dağılım göstermeyen)(nonparametrik) gruplarda İkiden fazla grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek için *Kruskal Wallis Testini*;

5. Non parametrik dağılımlarda *Kruskal Wallis-H* sonrası tespit edilen manidar farklılığın nedeninin ne tür gruplar arasında olduğunu tespit etmek ikili karşılaştırma gruplarında seçilen *Mann Whitney-U testini*,

6. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise *Pearson Korelasyon Analizi* uygulanmıştır.

Ulaşılan sonuçlar bilgisayar ortamında “*SPSS for Windows ver: 18.0*” programında analiz edilmiş, anlamlılıklar minimum $p < 05$ düzeyinde test edilmiş, başka anlamlılık seviyeleri ayrıca gösterilmiş ve bulguların değerlendirmeleri çalışmanın hedefleri yönünde tablolar şeklinde yansıtılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda, 2012-2013 eğitim-öğretim ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılları arasında tespit edilen verilerle ilgili istatistik analizi neticeleri derinlemesine açıklanmıştır.

4.1. 2012-2013 eğitim-öğretim Yılı Örneklem Grubunun Demografik Yapısına Ait Bulgular

4.1.1. Örneklem grubunun demografik yapısına ait bulgular

Bu başlık altında araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (okul türü cinsiyet, sınıf düzeyi, eğitim gördüğü alan, yaş, babanın öğrenim seviyesi, annenin öğrenim seviyesi, baba mesleğini, anne mesleğini, ailenin kazanç düzeyi, anne-babanın birlikte olup olmama durumu, anne-baba ayrı ise hangi ebeveynle yaşadığı, kardeş sayısı, okulda yatılı kalma durumu, evde internet bağlantısının olup olmama durumu, ders çalışırken veya ödev yaparken nelerden faydalandığı, bir günde kaç saatini derse ayırdığı, ödevlerini günün hangi zaman diliminde yaptığı, kendine ait bir çalışma odasının olup olmadığı, kitap okuma sıklığı, televizyon ve bilgisayara günde kaç saat vakit ayırdığı, serbest zamanlarında ne ile ilgilendiği, daha önce dershaneye gidip gitmediği, rehberlik servisinden verimli ders çalışma konusunda yardım alma durumu, nasıl ders çalıştığında daha iyi öğrendiğini, betimleyen frekansları ile yüzdelik dağılımlar tespit edilmiş, daha sonra ölçekteki toplamdaki puanlar için $\bar{x}$, s_s , SH_x değerleri belirtilmiştir.

Tablo 6

Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Validebağ ASML	480	42,2	42,2	42,2
Zeynep Kamil ASML	155	13,6	13,6	55,8
Bülent Akarcalı ASML	155	13,6	13,6	69,4
Mehmet Beyazıt ASML	149	13,1	13,1	82,5
Ümraniye ASML	134	11,8	11,8	94,3
Sultan Beyli ASML	65	5,7	5,7	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 6 incelendiğinde, örneklemdeki öğrencilerin 480'i (%42.2) Validebağ ASML; 155'i (%13,6) Zeynep Kamil ASML; 155'i (%13,6) Bülent Akarcalı ASML; 149'u (%13,1) Mehmet Beyazıt ASML; 134'ü (%11,8) Ümraniye ASML; 65'i (%5,7) Sultanbeyli ASML'nde okumaktadır.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Erkek	171	15,0	15,0	15,0
Kız	967	85,0	85,0	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 7 incelendiğinde örneklemdeki öğrencilerin 967'si (%85.0) kız, 171'i (%15.0) erkektir.

Tablo 8

Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Sınıf	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
9	396	34,8	34,8	34,8
10	339	29,8	29,8	64,6
11	272	23,9	23,9	88,5
12	131	11,5	11,5	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin 396’sı (%34,8) 9. sınıf; 339’u (%29,8) 10. sınıf; 272’si (23,9) 11. sınıf; 131’i (%11,5) 12. sınıfta okumaktadır. Toplam 1138 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmıştır.

Tablo 9

Eğitim Görülen Alanın Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Alan	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Hemşirelik	730	64,1	64,1	64,1
ATT	187	16,4	16,4	80,6
Labratuvar	128	11,2	11,2	91,8
Anestezi	51	4,5	4,5	96,3
Radyoloji	11	1,0	1,0	97,3
Diğer	31	2,7	2,7	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin 730’u (%64,1) hemşirelik; 187’si (%16,4) ATT; 128’i (11,2) laboratuvar; 51’i (%4,5) Anestezi, 11’i (1,0) radyoloji, 31’i (2,7) diğer sağlık alanlarında okumaktadır.

Tablo 10

Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar		<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Baba Eğitimi	İlkokul	884	33,7	33,7	33,7
	Ortaokul	281	24,7	24,7	58,4
	Lise	331	29,1	29,1	87,5
	Yükseköğretim	442	12,5	12,5	100,0
	Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde; 884’ünün (%33,4) ilkokul; 281’inin (%24,7) ortaokul; 331’inin (%29,1) lise; 442’sinin (%12,5) yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar		<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Anne Eğitimi	İlkokul	594	52,2	52,2	52,2
	Ortaokul	228	20,0	20,0	72,2
	Lise	239	21,0	21,0	93,2
	Yükseköğretim	77	6,8	6,8	100,0
	Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde; 594’ünün (%52,2) ilkokul; 228’inin (%20,0) ortaokul; 239’unun (%21,0) lise; 77’sinin (%6,8) yükseköğretimden mezun olan öğrenciler olduğu saptanmıştır.

Tablo 12

Babanın Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Memur	134	11,8	11,8	11,8
İşçi	343	30,1	30,1	41,9
Çiftçi	23	2,0	2,0	43,9
Baba Serbest meslek	354	31,1	31,1	75,0
mesleği Emekli	151	13,3	13,3	88,3
İşsiz	18	1,6	1,6	89,9
Diğer	115	10,1	10,1	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğrencilerin baba mesleği incelendiğinde; 134’ünün (%11,8) memur; 343’ünün (%30,1) işçi; 23’ü (%2,0) çiftçi; 354’ü (%31,1) serbest meslek; 151’inin (%13,3) emekli, 18’inin (%1,6) işsiz; 115’inin (%10,1) diğer meslek grubunda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 13

Annenin Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Memur	34	3,0	3,0	3,0
İşçi	104	9,1	9,1	12,1
Çiftçi	6	,5	,5	12,7
Anne Serbest meslek	53	4,7	4,7	17,3
mesleği Emekli	18	1,6	1,6	18,9
İşsiz	14	1,2	1,2	20,1
Ev hanımı	894	78,6	78,6	98,7
Diğer	15	1,3	1,3	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 13’te görüldüğü üzere öğrencilerin anne mesleği incelendiğinde; 34’ünün (%3,0) memur; 104’ünün (%9,1) işçi; 6’sı (%0,5) çiftçi; 53’ü (%4,7) serbest meslek; 18’inin (%1,6) emekli, 14’ünün (%1,2) işsiz; 894’ünün (%78,6) ev hanımı; 15’inin (%1,3) diğer meslek grubunda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 14

Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Düşük	51	4,5	4,5	4,5
Ortanın altı	101	8,9	8,9	13,4
Gelir düzeyi Orta	834	73,3	73,3	86,6
Ortanın üstü	142	12,5	12,5	99,1
Yüksek	10	,9	,9	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 14’te görüldüğü üzere öğrencilerin ailelerinin gelir seviyesi incelendiğinde; öğrenci ailelerinin 51’inin (%4,5) düşük; 101’inin (%8,9) ortanın altı; 834’ünün (%73,3) orta; 142’sinin (%12,5) orta üstü; 10’unun (0,9) yüksek gelir seviyesine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 15

Anne Babanın Bir Arada Yaşama Durumunun Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Evli	1066	93,7	93,7	93,7
Ayrı	72	6,3	6,3	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 15’te görüldüğü üzere öğrencilerin anne babalarının bir arada yaşama durumları incelendiğinde; ebeveynlerin 1066’sının (%93,7) bir arada yaşadığı; 72’sinin (%6,3) ayrı yaşadığı görülmüştür.

Tablo 16

Öğrencilerin Hangi Ebeveynle Yaşadığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Anne	52	4,6	4,6	4,6
Baba	19	1,7	1,7	6,2
Birlikte	1067	93,8	93,8	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğrencilerin hangi ebeveynle yaşadığı incelendiğinde öğrencilerin 52’sinin (%4,6) annesiyle; 19’unun (%1,7) babasıyla; 1067’sinin (%93,8) anne babasıyla birlikte yaşadığı görülmüştür.

Tablo 17

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Tek çocuk	76	6,7	6,7	6,7
2 çocuk	479	42,1	42,1	48,8
3 çocuk	375	33,0	33,0	81,7
4 ve daha fazla	208	18,3	18,3	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğrencilerin kardeş sayısı incelendiğinde; 76’sının (%6,7) tek çocuk; 479’unun (%42,1) 2 çocuk; 375’inin (%33,0) 3 çocuk; 208’inin (%18,3) 4 ve daha fazla çocuk olduğu görülmüştür.

Tablo 18

Yatılı Okuma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Evet	198	17,4	17,4	17,4
Yatılı Hayır	940	82,6	82,6	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 18’de görüldüğü üzere öğrencilerin yatılı kalma durumları incelendiğinde 198’inin (17,4) yatılı okuduğu; 940’ının (%82,6) yatılı okumadığı görülmüştür.

Tablo 19

İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Evet	865	76,0	76,0	76,0
Hayır	151	13,3	13,3	89,3
Bilgisayar var fakat internet bağlantısı yok	122	10,7	10,7	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 19’da görüldüğü üzere öğrencilerin evlerinde internet kullanımı durumu incelendiğinde; 865’inin (%76.0) internet kullandığı; 151’inin (%13,3) kullanmadığı; 122’sinin (%10,7) evinde bilgisayar bulunduğu fakat internet bağlantısının olmadığı görülmüştür.

Tablo 20

Ders Çalışırken Ödev Yaparken Kullanılan Kaynak Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kitap	523	46,0	46,0	46,0
İnternet	564	49,6	49,6	95,5
Anne-baba	18	1,6	1,6	97,1
Diğer	33	2,9	2,9	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğrencilerin ders çalışırken veya ödev yaparken kullandıkları kaynaklar incelendiğinde; 523’ünün (%46.0) kitap; 564’ünün (%49,6) internet; 18’inin (%1,6) anne baba; 33’ünün (%2,9) diğer kaynaklardan yararlandığı görülmüştür.

Tablo 21

Ders Çalışmaya Ayırdığı Zaman Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1 saat	315	27,7	27,7	27,7
2 saat	399	35,1	35,1	62,7
3 saat	240	21,1	21,1	83,8
4 saat	126	11,1	11,1	94,9
5 saat ve daha fazla	58	5,1	5,1	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zaman incelendiğinde günlük; 315’inin (%27,7) 1 saat; 399’unun (%35,1) 2 saat; 240’ının (21,1) 3 saat; 126’sının (%11,1) 4 saat; 58’inin (%5,1) 5 saat ve daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür.

Tablo 22

Ödevlerini Günün Hangi Zaman Diliminde Yaptığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Okuldan gelir gelmez	97	8,5	8,5	8,5
Yemekten sonra	713	62,7	62,7	71,2
Yatmadan önce	134	11,8	11,8	83,0
Hafta sonları	120	10,5	10,5	93,5
Hiç yapmam	74	6,5	6,5	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 22’de görüldüğü üzere öğrencilerin ödevlerini günün hangi zaman diliminde yaptıkları incelendiğinde; 97’sinin (%8,5) okuldan gelir gelmez; 713’ünün (%62,7) yemekten sonra; 134’ünün (%11,8) yatmadan önce; 120’sinin (%10,5) hafta sonları ödev yaptığı; 74’ünün (6,5) hiç ödev yapmadığı görülmüştür.

Tablo 23

Kendisine Ait Çalışma Odası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kendime ait çalışma odam var	846	74,3	74,3	74,3
Kendime ait çalışma odam yok	292	25,7	25,7	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin kendilerine ait çalışma odaları olup olmadığı incelendiğinde; 846’sının (%74,3) kendilerine ait bir çalışma odalarının olduğu; 292’sinin (%25,7) çalışma odalarının olmadığı görülmüştür.

Tablo 24

Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Ayda birden fazla kitap bitiririm	286	25,1	25,1	25,1
Ayda bir kitap bitiririm	435	38,2	38,2	63,4
3 Ayda bir kitap bitiririm	202	17,8	17,8	81,1
6 Ayda bir kitap bitiririm	78	6,9	6,9	88,0
Yılda bir kitap bitiririm	67	5,9	5,9	93,8
Hiç	70	6,2	6,2	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 24’te görüldüğü üzere öğrencilerin 286’sı (%25,1) ayda birden fazla; 435’i (%36,2) bir; 202’si (%17,8) 3 ayda bir; 78’i (%6,9) altı ayda bir; 67’sinin (%5,9) yılda bir kitap okuduğu; 70’inin (%6,2) hiç kitap okumadığı görülmüştür.

Tablo 25

Televizyon yada Bilgisayarla Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Hiç	193	17,0	17,0	17,0
1 saat	484	42,5	42,5	59,5
3 saat	399	35,1	35,1	94,6
5'den fazla	62	5,4	5,4	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 25’te görüldüğü üzere öğrencilerin televizyon veya bilgisayarla geçirdikleri zaman incelendiğinde; 193’ünün (%17,0) hiç televizyon ve bilgisayarla ilgilenmediği; 484’ünün (42,5) 1 saat; 399’unun (%35,1) 3 saat; 62’sinin (%5,4) 5 saatten fazla televizyon ve ya bilgisayarla zaman geçirdiği görülmüştür.

Tablo 26

Serbest Zamanında Ne ile İlgilendiği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Spor	140	12,3	12,3	12,3
Kitap	218	19,2	19,2	31,5
Gezmek	372	32,7	32,7	64,1
Televizyon	167	14,7	14,7	78,8
Bilgisayar	141	12,4	12,4	91,2
Telefon	100	8,8	8,8	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 26’da görüldüğü üzere öğrencilerin serbest zamanlarında ne ile ilgilendikleri incelendiğinde; 140’ının (%12,3) spor; 218’inin (%19,2) kitap okuma; 372’sinin (%32,7) gezmek; 167’sinin (%14,7) televizyon; 141’inin (%12,4) bilgisayar; 100’ünün (%8,8) telefonla ilgilendiği görülmüştür.

Tablo 27

Öğrencinin Daha Önce Dershaneye Gidip Gitmediği Değişkenine Göre Frekansı ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Evet	766	67,3	67,3	67,3
Hayır	372	32,7	32,7	100,0
Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların önceden dershaneye gitme durumları incelendiğinde; 766’sının (%67,3) daha önce dershaneye gittiği; 372’sinin (%32,7) gitmediği tespit edilmiştir.

Tablo 28

Öğrencinin Okulda Rehberlik Hizmeti Alma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar		<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Valid	Evet	282	24,8	24,8	24,8
	Hayır	856	75,2	75,2	100,0
	Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 28’de görüldüğü üzere öğrencilerin 282’sinin (%24,8) okulda rehberlik hizmeti aldığı; 856’sının (%75,2) almadığı görülmüştür.

Tablo 29

Öğrencinin Nasıl Ders Çalıştığında Daha Verimli Olduğunu Bilme Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar		<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Valid	Evet	796	69,9	69,9	69,9
	Hayır	342	30,1	30,1	100,0
	Toplam	1138	100,0	100,0	

Tablo 29’da görüldüğü üzere öğrencilerin 796’sının (%69,9) verimli ders çalışma yöntemlerini bildiği ve uyguladığı; 342’sinin (%30,1) uygulamadığı görülmüştür.

4.2. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Araştırmanın Hipotezlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, örnekleme katılımcıların *Öğrenme Stilleri Ölçeği* ile akademik başarı alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, yatılı olma durumu, kendine ait çalışma odası olma durumu, dershaneye gitme, sınıf değişkeni, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, evde internet imkanı, eğitim gördüğü alan

değişkenlerini baz alarak değişikliğin olup olmadığını saptamak maksadıyla *bağımsız grup t testi*, okul türü, anne öğrenim durumu, bir günde kaç saat ders çalıştığı etkenlerine göre değişiklik olup olmadığını saptamak maksadıyla *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, ardından gruplar arasında değişiklik var ise, değişikliklerin nedenini (ne tür grupları içinde meydana geldiğini) saptamak maksadıyla *post-hoc LSD testi*, ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise *pearson korelasyon analizi* sonuçlarına yer verilmiştir.



4.2.1. Cinsiyete göre değerlendirmeler

4.2.1.1. Cinsiyete göre ölçek alt boyutları puanlarının farklılaşma durumu değerlendirmesi

Tablo 30

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Cinsiyet Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testinin Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	tTesti		
						t	Sd	p
Sosyal	Erkek	171	3,23	,419	,032	1,558	1136	,120
	Kız	967	3,17	,427	,014			
Dokunsal	Erkek	171	3,46	,597	,046	-2,061	1136	,039
	Kız	967	3,58	,680	,022			
Görsellik	Erkek	171	3,45	,448	,034	-4,652	1136	,000
	Kız	967	3,65	,528	,017			
Aydınlatma	Erkek	171	3,21	,661	,051	-,816	1136	,415
	Kız	967	3,26	,761	,024			
Otorite	Erkek	171	3,16	,488	,037	2,471	1136	,014
	Kız	967	3,04	,562	,018			
İşitsel	Erkek	171	3,01	,581	,044	1,708	1136	,088
	Kız	967	2,93	,584	,019			
Zaman	Erkek	171	2,96	,763	,058	-,303	1136	,762
	Kız	967	2,98	,841	,027			
Sebat	Erkek	171	3,50	,634	,048	,698	1136	,486
	Kız	967	3,46	,653	,021			

Tablo 30 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında manidar bir şekilde değişkenlik gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık görülmemiştir. ($t=1,558$; $p>,05$).

Tablo 30 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının cinsiyet etkeniyle değişkenliğin manidar görülme durumunu tespit etmek

maksadıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticelerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkta manidarlık görülmüştür ($t=-2,061$; $p<,05$). Bu farklılığın, kız katılımcılar yönünden pozitif $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarının cinsiyet etkenine göre manidar bir değişkenlik olup olmadığını tespit etmek için çalışılan *bağımsız grup t testi* neticesine göre gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarda farklılıkta manidarlık görülmüştür. ($t=-4,652$; $p<,05$). Bu farklılığın, kız katılımcılar yönünden pozitif $p<,05$ düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının cinsiyet etkeni baz alınarak manidar bir farklılığın varlığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında farklılık manidarlık görülmemiştir. ($t=-,816$; $p>,05$).

Tablo 30 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarının cinsiyet etkeni baz alınarak manidar bir değişkenlik olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında farklılıkta manidarlık görülmüştür. ($t=-2,471$; $p<,05$). Bu farklılığın , erkek katılımcılar yönünden pozitif $p<,05$ düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **İşitsel** puanlarının cinsiyet etkenine göre manidar bir farklılığının olup olmadığı tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında farklılıkta manidarlık görülmemiştir. ($t=1,708$; $p>,05$).

Tablo 30 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının cinsiyet etkenine göre manidar bir farklılığının olup olmadığı tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında farklılıkta manidarlık görülmemiştir. ($t=-,303$; $p>,05$).

Tablo 30 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının cinsiyet değişkeniyle incelendiğinde manidar bir farklılığın olması durumunu saptamak için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında farklılıkta herhangi bir manidarlık görülmemiştir. ($t=,698$; $p>,05$).

4.3. Yatılı Olma Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.3.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı yatılı olma değişkenine göre puanların farklılaşmasını belirleyen değerlendirme

Tablo 31

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Yatılı Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın

Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	tTesti		
						t	Sd	p
Sosyal	Evet	198	3,15	,474	,034	-1,277	1136	,202
	Hayır	940	3,19	,415	,014			
Dokunsal	Evet	198	3,67	,710	,050	2,547	1136	,008
	Hayır	940	3,53	,658	,021			
Görsellik	Evet	198	3,72	,595	,042	3,210	1136	,001
	Hayır	940	3,59	,502	,016			
Aydınlatma	Evet	198	3,24	,810	,058	-,267	1136	,790
	Hayır	940	3,25	,734	,024			
Otorite	Evet	198	3,03	,622	,044	-,827	1136	,408
	Hayır	940	3,07	,537	,018			
İşitsel	Evet	198	2,90	,668	,047	-1,043	1136	,297
	Hayır	940	2,95	,564	,018			
Zaman	Evet	198	2,89	,900	,064	-1,701	1136	,089
	Hayır	940	3,00	,813	,027			
Sebat	Evet	198	3,42	,680	,048	-1,172	1136	,242
	Hayır	940	3,48	,643	,021			

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarının yatılı olma değişkenine göre manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmemiştir ($t=-1,277$; $p>,05$).

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının yatılı olma değişkenine göre manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar

farklılığı manidar görülmüştür ($t=2,647$; $p<,05$). Bu farklılık, yatılı olan katılımcılar arasında pozitif $p<,05$ düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görsellik** puanlarının yatılı olma değişkenine göre manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için çalışılan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmüştür ($t=3,210$; $p<,05$). Bu farklılığın, yatılı olan katılımcılar arasında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının yatılı olma değişkenine göre manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmemiştir ($t=-,267$; $p>,05$).

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Otorite** puanlarının yatılı olma değişkenine göre manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmemiştir ($t=-,827$; $p>,05$).

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarının yatılı olma değişkenine göre manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmemiştir ($t=-1,043$; $p>,05$).

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarının yatılı olma değişkeni baz alınarak manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmemiştir ($t=-1,701$; $p>,05$).

Tablo 31 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının yatılı olma değişkenine göre manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=-1,172$; $p>,05$).



4.4. Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkenine Göre Değerlendirmeler

4.4.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre değerlendirmeler

Tablo 32

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	tTesti		
						t	Sd	p
Sosyal	Var	846	3,18	,421	,014	-,628	1136	,530
	Yok	292	3,19	,441	,026			
Dokunsal	Var	846	3,52	,667	,023	-3,027	1136	,003
	Yok	292	3,66	,667	,039			
Görsellik	Var	846	3,61	,526	,018	-,901	1136	,368
	Yok	292	3,64	,508	,030			
Aydınlatma	Var	846	3,27	,761	,026	1,900	1136	,058
	Yok	292	3,18	,703	,041			
Otorite	Var	846	3,05	,552	,019	-1,106	1136	,269
	Yok	292	3,09	,554	,032			
İşitsel	Var	846	2,95	,579	,020	,747	1136	,455
	Yok	292	2,92	,597	,035			
Zaman	Var	846	2,98	,825	,028	-,271	1136	,786
	Yok	292	2,99	,844	,049			
Sebat	Var	846	3,46	,649	,022	-,154	1136	,878
	Yok	292	3,47	,655	,038			

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=-,628$; $p>,05$).

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını

tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmüştür ($t=-3,027$; $p<,05$). Bu farklılığın, **kendine ait çalışma odası olmayan** katılımcılar tarafında pozitif yönde $p<,05$ olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görselik** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=-,901$; $p>,05$).

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,900$; $p>,05$).

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Otorite** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir. ($t=-1,106$; $p>,05$).

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=-,747$; $p>,05$).

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup

olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=-,271$; $p>,05$).

Tablo 32 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=-,154$; $p>,05$).

4.5. Dershaneye Gitme Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.5.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı dershaneye gitme durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 33

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Dershaneye Gitme Değişkeni arasında

Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi

Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	tTesti		
						t	Sd	p
Sosyal	Evet	766	3,19	,431	,016	1,072	1136	,284
	Hayır	372	3,16	,416	,022			
Dokunsal	Evet	766	3,58	,678	,024	1,267	1136	,205
	Hayır	372	3,52	,650	,034			
Görsellik	Evet	766	3,63	,525	,019	1,315	1136	,189
	Hayır	372	3,59	,513	,027			
Aydınlatma	Evet	766	3,29	,739	,027	2,812	1136	,005
	Hayır	372	3,16	,756	,039			
Otorite	Evet	766	3,08	,545	,020	1,726	1136	,085
	Hayır	372	3,02	,567	,029			
İşitsel	Evet	766	2,96	,597	,022	1,158	1136	,247
	Hayır	372	2,91	,555	,029			
Zaman	Evet	766	2,99	,830	,030	,579	1136	,563
	Hayır	372	2,96	,830	,043			
Sebat	Evet	766	3,48	,628	,023	,928	1136	,354
	Hayır	372	3,44	,693	,036			

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,072$; $p>,05$).

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek

için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,267; p>,05$).

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görsellik** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,315; p>,05$).

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmüştür ($t=2,812; p<,05$). Bu farklılığın, dershaneye giden katılımcılar açısından pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Otorite** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,726; p>,05$).

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,158; p>,05$).

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=,579; p>,05$).

Tablo 33 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının dershaneye gitme değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=,928$; $p>,05$).

4.6. Rehberlik Alma Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.6.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı rehberlik alma durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 34

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Rehberlik Yardımı Alma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	tTesti		
						t	Sd	p
Sosyal	Evet	282	3,21	,416	,025	1,080	1136	,280
	Hayır	856	3,17	,429	,015			
Dokunsal	Evet	282	3,61	,684	,041	1,519	1136	,129
	Hayır	856	3,54	,664	,023			
Görsellik	Evet	282	3,66	,526	,031	1,758	1136	,079
	Hayır	856	3,60	,519	,018			
Aydınlatma	Evet	282	3,27	,741	,044	,532	1136	,595
	Hayır	856	3,24	,749	,026			
Otorite	Evet	282	3,11	,559	,033	1,669	1136	,095
	Hayır	856	3,05	,550	,019			
İşitsel	Evet	282	2,95	,591	,035	,106	1136	,916
	Hayır	856	2,94	,582	,020			
Zaman	Evet	282	3,01	,845	,050	,780	1136	,435
	Hayır	856	2,97	,825	,028			
Sebat	Evet	282	3,51	,648	,039	1,322	1136	,186
	Hayır	856	3,45	,650	,022			

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,080$; $p>,05$).

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,519$; $p>,05$).

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görselik** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,758$; $p>,05$).

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=,532$; $p>,05$).

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Otorite** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,669$; $p>,05$).

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=,106$; $p>,05$).

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=,780$; $p>,05$).

Tablo 34 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının rehberlik alma değişkenine göre manidar bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($t=1,322$; $p>,05$).

4.7. Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirmeler

4.7.1. 2012-2013 eğitim öğretim yılı sınıf düzeyine göre değerlendirmeler

Tablo 35

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Sınıf Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sosyal	9	396	3,19	,417	G.Arası	1,236	3	,412	2,278	,078
	10	339	3,14	,443	G.İçi	205,168	1134	,181		
	11	272	3,18	,433	Toplam	206,404	1137			
	12	131	3,25	,386						
	Toplam	1138	3,18	,426						
Dokunsal	9	396	3,52	,700	G.Arası	1,310	3	,437	,975	,404
	10	339	3,56	,657	G.İçi	508,055	1134	,448		
	11	272	3,61	,675	Toplam	509,364	1137			
	12	131	3,56	,587						
	Toplam	1138	3,56	,669						
Görsellik	9	396	3,65	,520	G.Arası	1,074	3	,358	1,319	,267
	10	339	3,58	,559	G.İçi	307,713	1134	,271		
	11	272	3,63	,501	Toplam	308,787	1137			
	12	131	3,58	,456						
	Toplam	1138	3,62	,521						
Aydınlatma	9	396	3,23	,778	G.Arası	1,742	3	,581	1,040	,374
	10	339	3,21	,712	G.İçi	632,979	1134	,558		
	11	272	3,31	,764	Toplam	634,721	1137			
	12	131	3,26	,702						
	Toplam	1138	3,25	,747						
Otorite	9	396	3,08	,540	G.Arası	,299	3	,100	,325	,807
	10	339	3,05	,561	G.İçi	346,964	1134	,306		
	11	272	3,05	,563	Toplam	347,263	1137			
	12	131	3,06	,549						
	Toplam	1138	3,06	,553						
İşitsel	9	396	2,97	,614	G.Arası	1,876	3	,625	1,839	,138
	10	339	2,88	,585	G.İçi	385,585	1134	,340		
	11	272	2,97	,553	Toplam	387,461	1137			
	12	131	2,94	,540						
	Toplam	1138	2,94	,584						
Zaman	9	396	2,93	,847	G.Arası	6,949	3	2,316	3,387	,018
	10	339	2,99	,823	G.İçi	775,590	1134	,684		
	11	272	2,94	,831	Toplam	782,539	1137			
	12	131	3,19	,764						
	Toplam	1138	2,98	,830						
Sebat	9	396	3,55	,642	G.Arası	8,096	3	2,699	6,482	,000
	10	339	3,35	,672	G.İçi	472,154	1134	,416		
	11	272	3,49	,611	Toplam	480,250	1137			
	12	131	3,46	,654						
	Toplam	1138	3,47	,650						

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarıyla sınıf seviyesi değişkeni arasında manidar farklılığın olup olmadığını saptamak için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,278; p>,05$).

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının sınıf değişkenine göre manidar farklılığın varlığını sorgulamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,975; p>,05$).

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarıyla sınıf seviyesi değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,319; p>,05$).

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarıyla sınıf seviyesi değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,040; p>,05$).

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,325; p>,05$).

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **İşitsel** puanlarıyla sınıf seviyesi değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,839; p>,05$).

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığın manidar olma durumu saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların farklılığı manidar görülmüştür ($F=3,387$; $p<,05$). Daha sonra bu farklılıkların nedenlerini tespit etmek için tamamlayıcı *post-hoc analizler* yapılmıştır. Ne tür bir *post-hoc* tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği sorgulanmış, varyanslar arasında homojenliğin var olduğu belirlenmiştir.. ($L_F=,758$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiştir. Neticeler Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 35 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının sınıf değişkenine göre farklılığın manidar olma durumu saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların farklılığı manidar görülmüştür ($F=6,482$; $p<,05$). Daha sonra bu farklılıkların nedenlerini tespit etmek için tamamlayıcı *post-hoc analizler* yapılmıştır. Ne tür bir *post-hoc* tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyansların homojenliği sorgulanmış, varyanslar arasında homojenliğin var olduğu belirlenmiştir.. ($L_F=,863$; $p>,05$). Bu sonucun ardından *LSD testi* seçilmiştir. Neticeler Tablo 36’da gösterilmiştir..

Tablo 36

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Sınıf Değişkeniyle Hangi Grupların Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Zaman	9	10	-,057	,061	,349
		11	-,005	,065	,940
		12	-,253(*)	,083	,002
	10	9	,057	,061	,349
		11	,052	,067	,436
		12	-,196(*)	,085	,022
	11	9	,005	,065	,940
		10	-,052	,067	,436
		12	-,248(*)	,088	,005
	12	9	,253(*)	,083	,002
		10	,196(*)	,085	,022
		11	,248(*)	,088	,005
Sebat	9	10	,208(*)	,048	,000
		11	,065	,051	,198
		12	,091	,065	,161
	10	9	-,208(*)	,048	,000
		11	-,143(*)	,053	,007
		12	-,117	,066	,078
	11	9	-,065	,051	,198
		10	,143(*)	,053	,007
		12	,026	,069	,708
	12	9	-,091	,065	,161
		10	,117	,066	,078
		11	-,026	,069	,708

Tablo 36 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının sınıf değişkeniyle ne tür gruplar arasında manidar farklılıkların varlığını saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde; bu farklılığın, 9-12. sınıf grubu arasında, 10- 12. sınıf arasında, 11 - 12. sınıf arasında ve 12. sınıf grubu tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzey olduğu belirtilmiştir. Diğer

gruplar arasındaki aritmetik ortalamalar farklılığı manidar görülmemiştir($p>,05$).

Tablo 36 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının sınıf değişkeniyle ne tür gruplar arasında manidar farklılıkların varlığını saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde bu farklılığın, 9-10. sınıf grubu arasında ve 9. Sınıf öğrencileri açısından pozitif yönde ; 10-11. sınıf arasında ve 11. sınıf grubu açısından pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($p>,05$).

4.8. Baba Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.8.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı baba öğrenim durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 37

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Baba Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında

Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	ar. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal	İlkokul	384	3,15	,435	G.Arası	,875	3	,292	1,610	,185
	Ortaokul	281	3,17	,449	G.İçi	205,529	1134	,181		
	Lise	331	3,22	,395	Toplam	206,404	1137			
	Yükseköğrenim	142	3,20	,422						
	Toplam	1138	3,18	,426						
Dokunsal	İlkokul	384	3,55	,713	G.Arası	,100	3	,033	,074	,974
	Ortaokul	281	3,55	,661	G.İçi	509,264	1134	,449		
	Lise	331	3,56	,630	Toplam	509,364	1137			
	Yükseköğrenim	142	3,58	,660						
	Toplam	1138	3,56	,669						
Görsellik	İlkokul	384	3,61	,526	G.Arası	,181	3	,060	,221	,882
	Ortaokul	281	3,62	,525	G.İçi	308,606	1134	,272		
	Lise	331	3,60	,513	Toplam	308,787	1137			
	Yükseköğrenim	142	3,64	,523						
	Toplam	1138	3,62	,521						
Aydınlatma	İlkokul	384	3,18	,765	G.Arası	2,851	3	,950	1,705	,164
	Ortaokul	281	3,28	,743	G.İçi	631,871	1134	,557		
	Lise	331	3,29	,753	Toplam	634,721	1137			
	Yükseköğrenim	142	3,27	,684						
	Toplam	1138	3,25	,747						
Otorite	İlkokul	384	3,04	,576	G.Arası	,900	3	,300	,982	,400
	Ortaokul	281	3,06	,564	G.İçi	346,363	1134	,305		
	Lise	331	3,10	,531	Toplam	347,263	1137			
	Yükseköğrenim	142	3,03	,513						
	Toplam	1138	3,06	,553						
İşitsel	İlkokul	384	2,94	,606	G.Arası	,022	3	,007	,021	,996
	Ortaokul	281	2,95	,612	G.İçi	387,440	1134	,342		
	Lise	331	2,94	,541	Toplam	387,461	1137			
	Yükseköğrenim	142	2,95	,567						
	Toplam	1138	2,94	,584						
Zaman	İlkokul	384	3,00	,812	G.Arası	,429	3	,143	,207	,891
	Ortaokul	281	2,99	,876	G.İçi	782,110	1134	,690		
	Lise	331	2,95	,821	Toplam	782,539	1137			
	Yükseköğrenim	142	2,98	,811						
	Toplam	1138	2,98	,830						
Sebat	İlkokul	384	3,50	,614	G.Arası	1,001	3	,334	,790	,500
	Ortaokul	281	3,47	,702	G.İçi	479,249	1134	,423		
	Lise	331	3,45	,656	Toplam	480,250	1137			
	Yükseköğrenim	142	3,41	,625						
	Toplam	1138	3,47	,650						

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,610$; $p>,05$).

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının baba öğrenim durumu değişkeniyle arsaındaki farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,074$; $p>,05$).

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarının baba öğrenim durumu değişkeniyle arsaındaki farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,221$; $p>,05$).

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasındaki farklılığın manidar olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,705$; $p>,05$).

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,982$; $p>,05$).

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **İşitsel** puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,021$; $p>,05$).

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,207$; $p>,05$).

Tablo 37 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,790$; $p>,05$).

4.9. Anne Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.9.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı anne öğrenim durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 38

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Anne Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında

Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sosyal	İlkokul	594	3,20	,433	G.Arası	,297	3	,099	,544	,652
	Ortaokul	228	3,16	,440	G.İçi	206,108	1134	,182		
	Lise	239	3,17	,410	Toplam	206,404	1137			
	Yükseköğrenim	77	3,16	,385						
	Toplam	1138	3,18	,426						
Dokunsal	İlkokul	594	3,59	,667	G.Arası	1,865	3	,622	1,389	,245
	Ortaokul	228	3,54	,639	G.İçi	507,499	1134	,448		
	Lise	239	3,50	,679	Toplam	509,364	1137			
	Yükseköğrenim	77	3,52	,735						
	Toplam	1138	3,56	,669						
Görsellik	İlkokul	594	3,64	,495	G.Arası	,663	3	,221	,813	,486
	Ortaokul	228	3,58	,562	G.İçi	308,124	1134	,272		
	Lise	239	3,61	,527	Toplam	308,787	1137			
	Yükseköğrenim	77	3,60	,573						
	Toplam	1138	3,62	,521						
Aydınlatma	İlkokul	594	3,24	,735	G.Arası	8,060	3	2,687	4,862	,002
	Ortaokul	228	3,13	,729	G.İçi	626,661	1134	,553		
	Lise	239	3,39	,763	Toplam	634,721	1137			
	Yükseköğrenim	77	3,24	,789						
	Toplam	1138	3,25	,747						
Otorite	İlkokul	594	3,08	,562	G.Arası	2,985	3	,995	3,278	,020
	Ortaokul	228	3,01	,558	G.İçi	344,277	1134	,304		
	Lise	239	3,11	,522	Toplam	347,263	1137			
	Yükseköğrenim	77	2,92	,534						
	Toplam	1138	3,06	,553						
İşitsel	İlkokul	594	2,92	,577	G.Arası	1,488	3	,496	1,457	,225
	Ortaokul	228	2,93	,610	G.İçi	385,974	1134	,340		
	Lise	239	3,01	,565	Toplam	387,461	1137			
	Yükseköğrenim	77	2,94	,610						
	Toplam	1138	2,94	,584						
Zaman	İlkokul	594	2,97	,806	G.Arası	2,746	3	,915	1,331	,263
	Ortaokul	228	2,98	,869	G.İçi	779,792	1134	,688		
	Lise	239	3,05	,866	Toplam	782,539	1137			
	Yükseköğrenim	77	2,85	,765						
	Toplam	1138	2,98	,830						
Sebat	İlkokul	594	3,49	,624	G.Arası	1,089	3	,363	,859	,462
	Ortaokul	228	3,42	,691	G.İçi	479,161	1134	,423		
	Lise	239	3,47	,656	Toplam	480,250	1137			
	Yükseköğrenim	77	3,41	,704						
	Toplam	1138	3,47	,650						

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki öğrencilerin **Sosyal** puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,544$; $p>,05$).

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,389$; $p>,05$).

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görsellik** puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,813$; $p>,05$).

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar **görölmüştür** ($F=4,862$; $p<,05$). Daha sonra bu farklılıkların nedenlerini tespit etmek için tamamlayıcı *post-hoc analizler* yapılmıştır. Ne tür *post-hoc* tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslar arasındaki homojenlik sınanmış; varyanslar arasında homojenlik olduğu sonucuna varılmıştır. ($L_F=,954$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeler Tablo 39’da gösterilmiştir..

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Otorite** puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu

saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar **görülmüştür** ($F=3,278$; $p<,05$). Daha sonra bu farklılıkların nedenlerini tespit etmek için tamamlayıcı *post-hoc analizler* yapılmıştır. Ne tür *post-hoc* tekniğinin uygulanacağın kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslar arasındaki homojenlik sınanmış; varyanslar arasında homojenlik olduğu sonucuna varılmıştır. ($L_F=1,128$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeler Tablo 39’da gösterilmiştir..

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarıyla anne öğrenim seviyesi değişkeni arasındaki farklılıkta manidar olup olmadığının tespit etmek için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,457$; $p>,05$).

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarıyla anne öğrenim seviyesi değişkeni arasındaki farklılıkta manidarlık olup olmadığının tespit etmek için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,331$; $p>,05$).

Tablo 38 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sebat** puanlarıyla anne öğrenim seviyesi değişkeni arasındaki farklılıkta manidarlık olup olmadığının tespit etmek için uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,859$; $p>,05$).

Tablo 39

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Arasında Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	Sh	P
Aydınlatma	İlkokul	Ortaokul	,114(*)	,058	,049
		Lise	-,147(*)	,057	,010
		Yükseköğretim	-,004	,090	,962
	Ortaokul	Ortaokul	-,114(*)	,058	,049
		Lise	-,261(*)	,069,000	
		Yükseköğretim	-,118	,098	,228
	Lise	Ortaokul	,147(*)	,057	,010
		Lise	,261(*)	,069	,000
		Yükseköğretim	,143	,097	,143
	Yükseköğretim	Ortaokul	,004	,090	,962
		Lise	,118	,098	,228
		Yükseköğretim	-,143	,097	,143
Otorite	İlkokul	Ortaokul	,071	,043	,099
		Lise	-,026	,042	,542
		Yükseköğretim	,167(*)	,067	,013
	Ortaokul	Ortaokul	-,071	,043	,099
		Lise	-,097	,051	,059
		Yükseköğretim	,096	,073	,187
	Lise	Ortaokul	,026	,042	,542
		Lise	,097	,051	,059
		Yükseköğretim	,193(*)	,072	,008
	Yükseköğretim	Ortaokul	-,167(*)	,067	,013
		Lise	-,096	,073	,187
		Yükseköğretim	-,193(*)	,072	,008

Tablo 39 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının anne öğrenim durumu değişkeniyle ne tür grupların arasında manidar farklılıkların varlığını saptamak maksadıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılık durumunun, İlkokul-Ortaokul gruplarında **ilkokul** grubunda pozitif yönde ; İlkokul-Lise grubu arasında **Lise** grubunda pozitif yönde; Ortaokul-Lise grubu arasında **Lise** grubunda pozitif yönde $p < ,05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar tespit edilmemiştir ($p > ,05$).

Tablo 39 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarının anne öğrenim durumu değişkeniyle ne tür grupların arasında manidar farklılıkların varlığını saptamak maksadıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılık durumunun,İlkokul-Yükseköğretim gruplarında **Yükseköğretim grubu** grubunda pozitif yönde; Lise-Yükseköğretim gruplarında **Yükseköğretim** grubunda pozitif yönde $p<,05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar tespit edilmemiştir ($p>,05$).



4.10. İnternet Kullanma Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.10.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı internet kullanma durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 40

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sosyal	Evet	865	3,19	,421	G.Arası	,562	2	,281	1,549	,213
	Hayır	151	3,18	,467	G.İçi	205,842	1135	,181		
	Bilgisayar var internet yok	122	3,12	,407	Toplam	206,404	1137			
	Toplam	1138	3,18	,426						
Dokunsal	Evet	865	3,54	,659	G.Arası	2,232	2	1,116	2,497	,083
	Hayır	151	3,59	,699	G.İçi	507,133	1135	,447		
	Bilgisayar var internet yok	122	3,67	,699	Toplam	509,364	1137			
	Toplam	1138	3,56	,669						
Görsellik	Evet	865	3,60	,523	G.Arası	,774	2	,387	1,426	,241
	Hayır	151	3,63	,536	G.İçi	308,013	1135	,271		
	Bilgisayar var internet yok	122	3,69	,487	Toplam	308,787	1137			
	Toplam	1138	3,62	,521						
Aydınlatma	Evet	865	3,25	,748	G.Arası	,406	2	,203	,363	,696
	Hayır	151	3,27	,732	G.İçi	634,316	1135	,559		
	Bilgisayar var internet yok	122	3,20	,764	Toplam	634,721	1137			
	Toplam	1138	3,25	,747						
Otorite	Evet	865	3,06	,547	G.Arası	1,254	2	,627	2,057	,128
	Hayır	151	3,13	,550	G.İçi	346,009	1135	,305		
	Bilgisayar var internet yok	122	2,99	,590	Toplam	347,263	1137			
	Toplam	1138	3,06	,553						
İşitsel	Evet	865	2,96	,591	G.Arası	1,786	2	,893	2,628	,073
	Hayır	151	2,95	,509	G.İçi	385,676	1135	,340		
	Bilgisayar var internet yok	122	2,83	,609	Toplam	387,461	1137			
	Toplam	1138	2,94	,584						
Zaman	Evet	865	2,96	,822	G.Arası	5,351	2	2,676	3,907	,020
	Hayır	151	3,16	,843	G.İçi	777,188	1135	,685		
	Bilgisayar var internet yok	122	2,94	,849	Toplam	782,539	1137			
	Toplam	1138	2,98	,830						
Sebat	Evet	865	3,44	,655	G.Arası	2,373	2	1,187	2,818	,060
	Hayır	151	3,53	,653	G.İçi	477,877	1135	,421		
	Bilgisayar var internet yok	122	3,56	,599	Toplam	480,250	1137			
	Toplam	1138	3,47	,650						

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,549$; $p>,05$).

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,497$; $p>,05$).

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,426$; $p>,05$).

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,363$; $p>,05$).

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*

neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,057$; $p>,05$).

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,628$; $p>,05$).

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmüştür. ($F=3,907$; $p<,05$). Daha sonra bu farklılıkların nedenlerini tespit etmek için *tamamlayıcı post-hoc analizler* yapılmıştır. Ne tür *post-hoc* tekniğin uygulanacağına kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslar arasındaki homojenlik sınanmış, varyanslar arasında homojenlik saptanmıştır. ($L_F=,572$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeler Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 40 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sebat** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,818$; $p>,05$).

Tablo 41

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Evet	Hayır	-,200(*)	,073	,006
	Bilgisayar var internet yok	,017	,080	,836
Hayır	Evet	,200(*)	,073	,006
	Bilgisayar var internet yok	,216(*)	,101	,032
Bilgisayar var internet yok	Evet	-,017	,080	,836
	Hayır	-,216(*)	,101	,032

Tablo 41 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkeniyle ne tür gruplarda manidar farklılıklar meydana geldiğinisaptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde söz konusu farklılığın, internet bağlantısı olan grup ile internet bağlantısı olmayan grup arasında **internet bağlantısı olmayan grup lehine**; bilgisayar olup da internet olmayan grup ile internet bağlantısı olmayan grup arasında **internet bağlantısı olmayan grup tarafında pozitif yönde** $p < ,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların farklılığında manidarlık tespit edilmemiştir. ($p > ,05$).

4.11. Başarı Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.11.1. 2012-2013 eğitim-öğretim Yılı Başarı Durumuna Göre Değerlendirmeler

Tablo 42

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Başarı Durumu Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal	Takdir belgesi	291	3,16	,431	G.Arası	1,190	3	,397	2,192	,087
	Teşekkür belgesi	381	3,15	,421	G.İçi	205,214	1134	,181		
	Düz geçti	402	3,21	,419	Toplam	206,404	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	3,27	,465						
	Toplam	1138	3,18	,426						
Dokunsal	Takdir belgesi	291	3,62	,647	G.Arası	3,172	3	1,057	2,369	,069
	Teşekkür belgesi	381	3,58	,664	G.İçi	506,192	1134	,446		
	Düz geçti	402	3,51	,683	Toplam	509,364	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	3,44	,690						
	Toplam	1138	3,56	,669						
Görsellik	Takdir belgesi	291	3,63	,492	G.Arası	,804	3	,268	,987	,398
	Teşekkür belgesi	381	3,64	,543	G.İçi	307,983	1134	,272		
	Düz geçti	402	3,58	,503	Toplam	308,787	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	3,65	,619						
	Toplam	1138	3,62	,521						
Aydınlatma	Takdir belgesi	291	3,35	,758	G.Arası	4,977	3	1,659	2,988	,030
	Teşekkür belgesi	381	3,21	,739	G.İçi	629,744	1134	,555		
	Düz geçti	402	3,23	,746	Toplam	634,721	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	3,11	,718						
	Toplam	1138	3,25	,747						
Otorite	Takdir belgesi	291	3,05	,569	G.Arası	,179	3	,060	,195	,900
	Teşekkür belgesi	381	3,07	,515	G.İçi	347,084	1134	,306		
	Düz geçti	402	3,06	,556	Toplam	347,263	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	3,10	,668						
	Toplam	1138	3,06	,553						
İşitsel	Takdir belgesi	291	2,94	,550	G.Arası	,245	3	,082	,239	,869
	Teşekkür belgesi	381	2,96	,604	G.İçi	387,217	1134	,341		
	Düz geçti	402	2,93	,577	Toplam	387,461	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	2,97	,660						
	Toplam	1138	2,94	,584						
Zaman	Takdir belgesi	291	3,09	,854	G.Arası	6,500	3	2,167	3,166	,024
	Teşekkür belgesi	381	2,99	,818	G.İçi	776,038	1134	,684		
	Düz geçti	402	2,90	,812	Toplam	782,539	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	2,90	,857						
	Toplam	1138	2,98	,830						
Sebat	Takdir belgesi	291	3,50	,664	G.Arası	1,185	3	,395	,935	,423
	Teşekkür belgesi	381	3,49	,667	G.İçi	479,065	1134	,422		
	Düz geçti	402	3,43	,620	Toplam	480,250	1137			
	Sorumlu/tekrar	64	3,43	,669						
	Toplam	1138	3,47	,650						

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,192; p>,05$).

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,369; p>,05$).

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,987; p>,05$).

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmüştür ($F=2,988; p<,05$). Bunun arkasından farklılıkların nedenlerini tespit etmek için *tamamlayıcı post-hoc analizler* yapılmıştır. Ne tür post-hoc tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslar arasındaki homojenlik sınanmış; varyanslar arasında homojenlik tespit edilmiştir. ($L_F=,812; p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve sonuçlar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak

amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,195$; $p>,05$).

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **İşitsel** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,239$; $p>,05$).

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmüştür ($F=3,166$; $p<,05$). Bunun arkasından farklılıkların nedenlerini tespit etmek için *tamamlayıcı post-hoc analizler* yapılmıştır. Ne tür post-hoc tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslar arasındaki homojenlik sınanmış; varyanslar arasında homojenlik tespit edilmiştir. ($L_F=1,259$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve sonuçlar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 42 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,935$; $p>,05$).

Tablo 43

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Başarı Durumu Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Aydınlatma	Taktir belgesi	Teşekkür belgesi	,141(*)	,058	,016
		Düz geçti	,124(*)	,057	,031
		Sorumlu/tekrar	,239(*)	,103	,021
	Teşekkür belgesi	Taktir belgesi	-,141(*)	,058	,016
		Düz geçti	-,016	,053	,760
		Sorumlu/tekrar	,098	,101	,330
	Düz geçti	Taktir belgesi	-,124(*)	,057	,031
		Teşekkür belgesi	,016	,053	,760
		Sorumlu/tekrar	,114	,100	,255
	Sorumlu veya tekrar	Taktir belgesi	-,239(*)	,103	,021
		Teşekkür belgesi	-,098	,101	,330
		Düz geçti	-,114	,100	,255
Zaman	Taktir belgesi	Teşekkür belgesi	,100	,064	,122
		Düz geçti	,190(*)	,064	,003
		Sorumlu/tekrar	,188	,114	,100
	Teşekkür belgesi	Taktir belgesi	-,100	,064	,122
		Düz geçti	,090	,059	,129
		Sorumlu/tekrar	,088	,112	,431
	Düz geçti	Taktir belgesi	-,190(*)	,064	,003
		Teşekkür belgesi	-,090	,059	,129
		Sorumlu/tekrar	-,002	,111	,986
	Sorumlu/tekrar	Taktir belgesi	-,188	,114	,100
		Teşekkür belgesi	-,088	,112	,431
		Düz geçti	,002	,111	,986

Tablo 43 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının başarı durumu değişkeniyle ne tür grupların aralarında manidar farklılıklar meydana geldiğini saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde, ortaya çıkan farklılığın, Takdir Belgesi alan grup ile diğer bütün gruplar arasında ve **Takdir Belgesi alan grup tarafında pozitif yönde** $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği tespit

edilmiştir. Başka grupların arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar tespit edilmemiştir. ($p>,05$).

Tablo 43 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının başarı durumu değişkeniyle tür grupların arasında manidar farklılıkların olduğunu saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde ortaya çıkan farklılığın, Takdir Belgesi alan grup ile düz geçen grup arasında ve **Takdir Belgesi alan grup tarafında pozitif yönde** $p<,05$ düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Bunun dışındaki gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar tespit edilmemiştir. ($p>,05$).

4.12. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Alan Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.12.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği puanlarının alan durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 44

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Alan Değişkeniyle Farklılaşma Durumunu Tespit Etmek İçin Uygulanan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sosyal	Hemşirelik	730	570,67	4,985	5	,418
	ATT	187	556,33			
	Laboratuvar	128	549,81			
	Anestezi	51	570,86			
	Radyoloji	11	601,45			
	Diğer	31	689,05			
	Toplam	1138				
Dokunsal	Hemşirelik	730	584,06	7,056	5	,217
	ATT	187	555,06			
	Laboratuvar	128	563,89			
	Anestezi	51	492,88			
	Radyoloji	11	472,73			
	Diğer	31	497,37			
	Toplam	1138				
Görsellik	Hemşirelik	730	598,33	28,932	5	,000
	ATT	187	516,89			
	Laboratuvar	128	575,41			
	Anestezi	51	498,86			
	Radyoloji	11	303,00			
	Diğer	31	394,24			
	Toplam	1138				
Aydınlatma	Hemşirelik	730	579,81	6,217	5	,286
	ATT	187	565,20			
	Laboratuvar	128	504,41			
	Anestezi	51	594,17			
	Radyoloji	11	607,23			
	Diğer	31	567,39			
	Toplam	1138				
Otorite	Hemşirelik	730	565,46	7,872	5	,163
	ATT	187	550,05			
	Laboratuvar	128	556,83			
	Anestezi	51	651,71			
	Radyoloji	11	699,45			
	Diğer	31	652,84			
	Toplam	1138				

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	χ^2	sd	p
İşitsel	Hemşirelik	730	568,64	4,314	5	,505
	ATT	187	604,57			
	Laboratuvar	128	533,78			
	Anestezi	51	547,93			
	Radyoloji	11	618,68			
	Diğer	31	543,76			
	Toplam	1138				
Zaman	Hemşirelik	730	570,89	3,341	5	,648
	ATT	187	551,07			
	Laboratuvar	128	600,83			
	Anestezi	51	532,44			
	Radyoloji	11	657,77			
	Diğer	31	548,23			
	Toplam	1138				
Sebat	Hemşirelik	730	568,66	2,817	5	,728
	ATT	187	589,78			
	Laboratuvar	128	549,18			
	Anestezi	51	571,81			
	Radyoloji	11	656,95			
	Diğer	31	516,08			
	Toplam	1138				

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** alt boyutu puanlarının alan değişkeni arasında farklılığın manidarlığını saptamak amacıyla uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* neticesinde, gruplar arasındaki sıralamaları ortalamalarında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemiştir. ($\chi^2=4,985$; $p>,05$).

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** alt boyutu puanlarının alan değişkeni arasında farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* sonucuna göre, grupların sıralamaları ortalamalarında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemiştir ($\chi^2=7,056$; $p>,05$).

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** alt boyutu puanlarının değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını tespit etmek için uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* sonucuna göre, gruplarda değerlendirilen

sıralamaları ortalamaları arasında farklılık istatistik verilerine göre manidar görülmüştür. ($\chi^2=28,932$; $p<,05$). Bu aşamadan sonra *Kruskal Wallis-H* sonrası tespit edilen manidar farklılığın nedeninin ne tür gruplar arasında olduğunu tespit etmek için tamamlayıcı karşılaştırma teknikleri uygulanmıştır. Bunun için uygulanan özel bir test tekniği olmadığından ikili karşılaştırma gruplarında seçilen *Mann Whitney-U* yapılmıştır. Ulaşılan netice Tablo 45'te incelenmiştir.

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **aydınlatma** alt boyutu puanlarının alan değişkeni arasında farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* sonucuna göre, grupların sıralamaları ortalamalarında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemiştir ($\chi^2=6,217$; $p>,05$).

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **otorite** alt boyutu puanlarının alan değişkeni arasında farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* sonucuna göre, grupların sıralamaları ortalamalarında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemiştir ($\chi^2=7,872$; $p>,05$).

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **işitsellik** alt boyutu puanlarının alan değişkeni arasında farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* sonucuna göre, grupların sıralamaları ortalamalarında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemiştir ($\chi^2=4,314$; $p>,05$).

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **zaman** alt boyutu puanlarının alan değişkeni arasında farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* sonucuna göre, grupların sıralamaları

ortalamalarında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemiştir ($\chi^2=3,341$; $p>,05$).

Tablo 44 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların **sebat** alt boyutu puanlarının alan değişkeni arasında farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla uygulanan *Kruskal Wallis-H testi* sonucuna göre, grupların sıralamaları ortalamalarında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemiştir ($\chi^2=2,817$; $p>,05$).

4.13. Görsellik Alt Boyutu İle Alan Durumu Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

4.13.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı görsellik alt boyutu ile alan durumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi

Tablo 45

Görsellik Alt Boyutu Puanlarının Alan Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Tespit Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	A- Hemşirelik	B- ATT	C- Laboratuvar	D- Anestezi	E- Radyoloji	F- Diğer
A-Hemşirelik		,002 A>B	,483	,036 A>D	,003 A>E	,001 A>F
B-ATT			,136	,744	,040 B>E	,042 B>F
C- Laboratuvar				,161	,010 C>E	,007 C>F
D-Anestezi					,083	,143
E-Radyoloji						,586
F-Diğer						

Tablo 45 incelendiğinde örneklemdaki katılımcıların, **Görsellik** alt boyut puanlarıyla alan değişkeni arasında ne tür grupların aralarında farklılık gösterdiğini saptamak amacıyla uygulanan *Mann Whitney U testi* neticesine göre, tespit edilen

farklılığın Hemşirelik alanındaki katılımcılar ile ATT, Anestezi, Radyoloji ve diğer alanındaki katılımcılar arasında da Hemşirelik alanındaki katılımcılar tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyinde olduğu; ATT alanındaki katılımcılar ile Radyoloji ve diğer alanındaki katılımcılar arasında ve ATT alanındaki katılımcılar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği; Laboratuvar alanındaki katılımcılar ile Radyoloji ve diğer alanındaki katılımcılar arasında ve Laboratuvar alanındaki katılımcılar açısından pozitif $p<,05$ düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer gruplar arasındaki sıralama ortalamalarında istatistik verilerine göre manidar bir farklılık görülmemiştir ($p>,05$).

4.14. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Katılımcıların Öğrenme stilleri ölçeği puanları ile akademik başarıları arasında olan bağlantıyı değerlendirmek amacıyla *korelasyon analizi* uygulanmıştır. Bu analiz iki değişken arasındaki ilgiyi ve değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini açıklamak amacıyla uygulanmaktadır. İlişki yönü pozitif olursa değişkenin biri artarken diğer değişken de o kadar arttığı; . ilişki yönü negatifse değişkenin biri artarken diğeri azaldığı; anlamına gelmektedir. (Büyüköztürk, 2015:31).

Öğrenme stilleri ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş; buna göre alt boyutlardan dokunsallık ve zaman alt boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur; diğer alt boyutlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 47, 48, 49, 50’de Öğrenme stilleri ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler belirtilmiş ve Tablo 46’daki korelasyon katsayılarına göre ilişkinin yönü ve şiddeti incelenmiştir.

Tablo 46

Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesi

Kuvvetli(-)	Orta(-)	Zayıf(-)	Zayıf(+)	Orta(+)	Kuvvetli(+)
$-1 \leq r < -0,7$	$-0,7 \leq r < -0,3$	$-0,3 \leq r < 0$	$0 < r \leq 0,3$	$0,3 < r \leq 0,7$	$0,7 < r \leq +1$

Kaynak: Gürbüz ve Şahin (2015), “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”.

4.14.1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği sosyal alt boyutu puanlarının akademik başarı ortalaması ile ilişkisi

Tablo 47

Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Sosyal Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi

		basarort	alt1_sosyal
basarort	Pearson Correlation	1	,060*
	Sig. (2-tailed)		,043
	N	1138	1138
alt1_sosyal	Pearson Correlation	,060*	1
	Sig. (2-tailed)	,043	
	N	1138	1138

Öğrenme Stilleri Ölçeği Sosyal Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi aralarında orta seviyede pozitif yönde manidar bir ilişki tespit edilmiştir.

($r=,060^*$ $p=0,043<0.05$). Başka bir ifade ile bireyin sosyal etkileşimi arttıkça

akademik başarı düzeyi artmaktadır.

Tablo 48

Öğrenme Stilleri Ölçeği Dokunsal Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi

		basarort	alt_2_dokunsal
basarort	Pearson Correlation	1	-,089**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	1138	1138
alt_2_dokunsal	Pearson Correlation	-,089**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	1138	1138

Öğrenme Stilleri Ölçeği Dokunsallık Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi arasında kuvvetli düzeyde negatif yönlü manidar bir ilişki görülmektedir. ($r=-,089^{**}$; $p=0,003<0.05$). Başka bir ifade ile bireyin deneyerek öğrenme düzeyi arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır.

Tablo 49

Öğrenme Stilleri Ölçeği Aydınlatma Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi

		basarort	alt_4_aydinlatma
Basarort	Pearson Correlation	1	-,070*
	Sig. (2-tailed)		,018
	N	1138	1138
alt_4_aydinlatma	Pearson Correlation	-,070*	1
	Sig. (2-tailed)	,018	
	N	1138	1138

Öğrenme Stilleri Ölçeği Aydınlatma Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı ile İlişkisi arasında orta seviyede negatif yönlü manidar bir ilişki görülmektedir. ($r=-,070^{*}$; $p=0,003<0.05$). Başka bir tabirle bireyin aydınlatma duyarlılığı arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır.

Tablo 50

Öğrenme Stilleri Ölçeği Zaman Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi

		basarort	alt_7_zaman
Basarort	Pearson Correlation	1	-,089**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	1138	1138
alt_7_zaman	Pearson Correlation	-,089**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	1138	1138

Öğrenme Stilleri Ölçeği zaman Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle ilişkisi arasında kuvvetli düzeyde negatif yönde manidar bir ilişki görülmektedir ($r=-,089^{**}$; $p=,003<0.05$). Başka bir ifadeyle bireyin sabah saatlerinde ders çalışma oranı arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır. **Bu değişkenler dışındaki değişkenlerin aralarındaki ilişkide istatistik verilerine göre manidarlık görülmemiştir ($p>0.05$).**

4.15. 2019-2020 eğitim-öğretim Yılı Örneklem Grubunun Demografik Yapısına Ait Bulgular

4.15.1. Örneklem grubunun demografik yapısına ait bulgular

Bu başlık altında araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (okul türü cinsiyet,, sınıf düzeyi, eğitim gördüğü alan, yaş, babanın öğrenim düzeyi annenin öğrenim düzeyi baba mesleği, anne mesleği, ailenin gelir düzeyi, anne-babanın birlikte olup olmama durumu, anne-baba ayrı ise hangi ebeveynle yaşadığı, kardeş sayısı, okulda yatılı kalma durumu, evde internet bağlantısının olup olmama durumu, ders çalışırken veya ödev yaparken nelerden faydalandığı, bir günde kaç saatini derse ayırdığı, ödevlerini günün hangi zaman diliminde yaptığı, kendine ait bir çalışma odasının olup olmadığı, kitap okuma sıklığı,

televizyon ve bilgisayara günde kaç saat vakit ayırdığı, serbest zamanlarında ne ile ilgilendiği, daha önce dershaneye gidip gitmediği, rehberlik servisinden verimli ders çalışma konusunda yardım alma durumu, nasıl ders çalıştığında daha iyi öğrendiği betimleyen frekans ve yüzdelik dağılımlar açıklanmış, ardından ölçekteki toplam puanlara yönelik olarak $\bar{x}$, ss, SHx değerleri gösterilmiştir.

Tablo 51

Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>% gec</i>	<i>% yig</i>
Validebağ ASML	55	18,0	18,0	18,0
Zeynep Kamil ASML	50	16,3	16,3	34,3
Bülent Akarcalı ASML	22	7,2	7,2	41,5
Mehmet Beyazıt ASML	46	15,0	15,0	56,5
Ümraniye ASML	59	19,3	19,3	75,8
Sultanbeyli ASML	74	24,2	24,2	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 51’de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğrencilerin 55’i (%18) Validebağ ASML; 50’si(%16,3) Zeynep Kamil ASML; 22’si (%7,2) Bülent akarcalı ASML; 46’sı (%15) Mehmet Beyazıt ASML; 59’u (%19,3) Ümraniye ASML; 74’ü (%24,2) Sultanbeyli ASML’nde okumaktadır.

Tablo 52

Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>% gec</i>	<i>% yig</i>
Erkek	73	23,9	23,9	23,9
Kız	233	76,1	76,1	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 52 incelendiğinde Öğrencilerin 233’ü (%76.1) kız, 73’ü (%23,9) erkektir.

Tablo 53

Sınıf Değişkenne Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Sınıf	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
9	55	18,0	18,0	18,0
10	54	17,6	17,6	35,6
11	96	31,4	31,4	67,0
12	101	33,0	33,0	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 53'te görüldüğü üzere Öğrencilerin 55'i (%18) 9.sınıf; 54'ü (%17,6) 10. sınıf; 96'sı (31,4) 11. sınıf; 101'i (%33) 12. sınıfta okumaktadır. Toplam 306 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapılmıştır.

Tablo 54

Eğitim Görülen Alana Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Alan	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Hemşirelik	69	22,5	22,5	22,5
ATT	1	,3	,3	22,9
Laboratuvar	1	,3	,3	23,2
Anestezi	1	,3	,3	23,5
Diğer	234	76,4	76,4	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 54'de görüldüğü üzere öğrencilerin 69'u (%22,5) hemşirelik; 1'i (%0,3) ATT; 1'i (%0,3) laboratuvar; 1'i (%0,3) Anestezi, 234'ü (76,4) diğer sağlık alanlarında okumaktadır.

Tablo 55

Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Baba Eğitimi				
İlkokul	86	28,1	28,1	28,1
Ortaokul	112	36,6	36,6	64,7
Lise	92	30,1	30,1	94,8
Yükseköğretim	16	5,2	5,2	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 55’te görüldüğü üzere öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde; 86’sının (%28,1) ilkokul; 112’sinin (%36,6) ortaokul; 92’sinin (%30,1) lise; 16sının (%5,2) yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 56

Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Anne Eğitimi				
İlkokul	141	46,1	46,1	46,1
Ortaokul	102	33,3	33,3	79,4
Lise	49	16,0	16,0	95,4
Yükseköğretim	14	4,6	4,6	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 56’da görüldüğü üzere öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde; 141’inin (%46,2) ilkokul; 102’sinin (%33,3) ortaokul; 49’unun (%16,0) lise; 14’ünün (%4,6) yükseköğretimden diploma aldıkları saptanmıştır.

Tablo 57

Babanın Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Baba mesleği				
Memur	13	4,2	4,2	4,2
İşçi	77	25,2	25,2	29,4
Çiftçi	1	,3	,3	29,7
Serbest meslek	74	24,2	24,2	53,9
Emekli	32	10,5	10,5	64,4
İşsiz	6	2,0	2,0	66,3
Diğer	103	33,7	33,7	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 57’de görüldüğü üzere öğrencilerin baba mesleği incelendiğinde; 13’ünün (%4,2) memur; 77’sinin (%25,2) işçi; 1’i (%0,3) çiftçi; 74’ü (%24,2) serbest meslek; 32’sinin (%10,5) emekli, 6’sının (%2,0) işsiz; 103’ünün (%33,7) diğer meslek grubunda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 58

Annenin Mesleği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Anne mesleği				
Memur	6	2,0	2,0	2,0
İşçi	29	9,5	9,5	11,4
Serbest meslek	19	6,2	6,2	17,6
Emekli	7	2,3	2,3	19,9
İşsiz	2	,7	,7	20,6
Evhanımı	214	69,9	69,9	90,5
Diğer	29	9,5	9,5	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 58’de görüldüğü üzere Öğrencilerin anne mesleği incelendiğinde; 6’sının (%2,0) memur; 29’unun (%9,5) işçi; 19’u (%6,2) serbest meslek; 7’si (%2,3) emekli, 2’sinin (%0,7) işsiz; 214’ünün (%69,9) ev hanımı; 29’unun (%9,5) diğer meslek grubunda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 59

Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Düşük	7	2,3	2,3	2,3
Ortanın altı	26	8,5	8,5	10,8
Orta	237	77,5	77,5	88,2
Ortanın üstü	32	10,5	10,5	98,7
Yüksek	4	1,3	1,3	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 59’da görüldüğü üzere Öğrencilerin ailelerinin gelir seviyesi incelendiğinde; öğrenci ailelerinin 7’sinin (%2,3) düşük; 26’sının (%8,5) ortanın altı; 237’sinin (%77,5) orta; 32’sinin (%10,5) orta üstü; 4’ünün (% 1,3) yüksek gelir seviyesine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 60

Anne Bababın Bir Arada Yaşama Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Evli	278	90,8	90,8	90,8
Ayrı	28	9,2	9,2	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 60’de görüldüğü üzere Öğrencilerin anne babalarının bir arada yaşama durumları incelendiğinde; ebeveynlerin 278’inin (%90,8) bir arada yaşadığı; 28’inin (%9,2) ayrı yaşadığı görülmüştür.

Tablo 61

Öğrencilerin Hangi Ebeveynle Yaşadığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
birlikte	278	90,8	90,8	90,8
anne	19	6,2	6,2	97,1
baba	9	2,9	2,9	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 61’de görüldüğü üzere Öğrencilerin hangi ebeveynle yaşadığı incelendiğinde öğrencilerin 19’unun (%6,2) annesiyle; 9’unun (%2,9) babasıyla; 278’inin (%90,8) anne babasıyla birlikte yaşadığı görülmüştür.

Tablo 62

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Tek çocuk	12	3,9	3,9	3,9
2 çocuk	105	34,3	34,3	38,2
3 çocuk	115	37,6	37,6	75,8
4 ve daha fazla	74	24,2	24,2	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 62’de görüldüğü üzere Öğrencilerin kardeş sayısı incelendiğinde; 12’sinin (%3,9) tek çocuk; 105’inin (%34,3) 2 çocuk; 115’inin (%37,6) 3 çocuk; 74’ünün (%24,2) 4 ve daha fazla çocuk olduğu görülmüştür.

Tablo 63

Yatılı Okuma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% Gec	% Yig
Evet	14	4,6	4,6	4,6
Hayır	292	95,4	95,4	100
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 63'te görüldüğü üzere Öğrencilerin yatılı kalma durumları incelendiğinde 14'ünün (4,6) yatılı okuduğu; 292'sinin (%95,4) yatılı okumadığı görülmüştür.

Tablo 64

İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	-%	% gec	% yig
Evet	205	67,0	67,0	67,0
Hayır	87	28,4	28,4	95,4
Bilgisayar var fakat internet bağlantısı yok	14	4,6	4,6	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 64'te görüldüğü üzere Öğrencilerin evlerinde internet kullanımı durumu incelendiğinde; 205'inin (%67.0) internet kullandığı; 87'sinin (%28,4) kullanmadığı; 14'ünün(%4,6) evinde bilgisayar bulunduğu fakat internet bağlantısının olmadığı görülmüştür

Tablo 65

Ders Çalışırken Ödev Yaparken Kullanılan Kaynak Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kitap	53	17,3	17,3	17,3
İnternet	244	79,7	79,7	97,1
Anne-baba	3	1,0	1,0	98,0
Diğer	6	2,0	2,0	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 65’te görüldüğü üzere Öğrencilerin ders çalışırken veya ödev yaparken kullandıkları kaynaklar incelendiğinde; 53’ünün (%17,3) kitap; 244’ünün (%79,7) internet; 3’inin (%1) anne baba; 6’sının (%2) diğer kaynaklardan yararlandığı görülmüştür.

Tablo 66

Ders Çalışmaya Ayırdığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1saat	124	40,5	40,5	40,5
2saat	109	35,6	35,6	76,1
3saat	51	16,7	16,7	92,8
4saat	16	5,2	5,2	98,0
5saatvedahafazla	6	2,0	2,0	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 66’da görüldüğü üzere Öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zaman incelendiğinde günlük; 124’ünün (%40,5) 1 saat; 109’unun (%35,6) 2 saat; 51’inin (16,7) 3 saat; 16’sının (%5,2) 4 saat; 6’sının (%2) 5 saat ve daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür.

Tablo 67

Ödevlerini Günün Hangi Zaman Diliminde Yaptığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Oku ldan gelir gelmez	20	6,5	6,5	6,5
Yemekten sonra	167	54,6	54,6	61,1
Yatmadan önce	52	17,0	17,0	78,1
Hafta sonları	43	14,1	14,1	92,2
Hiç yapmam	24	7,8	7,8	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 67’de görüldüğü üzere Öğrencilerin ödevlerini günün hangi zaman diliminde yaptıkları incelendiğinde; 20’sinin (%6,5) okuldan gelir gelmez; 167’sinin (%54,6) yemekten sonra; 52’sinin (%17,0) yatmadan önce; 43’ünün (%14,1) hafta sonları ödev yaptığı; 24’ünün (7,8) hiç ödev yapmadığı görülmüştür.

Tablo 68

Kendisine Ait Çalışma Odası Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Kendime ait çalışma odam var	218	71,2	71,2	71,2
Kendime ait çalışma odam yok	88	28,8	28,8	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 68’de görüldüğü üzere Öğrencilerin kendilerine ait çalışma odaları olup olmadığı incelendiğinde; 218’inin (%71,2) kendilerine ait bir çalışma odalarının olduğu; 88’inin (%28,8) çalışma odalarının olmadığı görülmüştür

Tablo 69

Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Ayda birden fazla kitap bitiririm	88	28,8	28,8	28,8
Ayda bir kitap bitiririm	86	28,1	28,1	56,9
3 Ayda bir kitap bitiririm	62	20,3	20,3	77,1
6 Ayda bir kitap bitiririm	11	3,6	3,6	80,7
Yılda bir kitap bitiririm	21	6,9	6,9	87,6
Hiç	38	12,4	12,4	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 69’da görüldüğü üzere Öğrencilerin 88’i (%28,8) ayda birden fazla; 86’sı (%28,1) bir; 62’si (%20,3) 3 ayda bir; 11’i (%3,6) altı ayda bir; 21’inin (%6,9) yılda bir kitap okuduğu; 38’inin (%12,4) hiç kitap okumadığı görülmüştür.

Tablo 70

Televizyon yada Bilgisayarla Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Hiç	23	7,5	7,5	7,5
1 saat	98	32,0	32,0	39,5
3 saat	126	41,2	41,2	80,7
5'den fazla	59	19,3	19,3	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 70’de görüldüğü üzere Öğrencilerin televizyon veya bilgisayarla geçirdikleri zaman incelendiğinde; 23’ünün (%7,5) hiç televizyon ve bilgisayarla ilgilenmediği; 98’inin (32,0) 1 saat; 126’sının (%41,2) 3 saat; 59’unun (%19,3) 5 saatten fazla televizyon ve ya bilgisayarla zaman geçirdiği görülmüştür.

Tablo 71

Serbest Zamanında Ne ile İlgilendiği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik

Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Spor	36	11,8	11,8	11,8
Kitap	43	14,1	14,1	25,8
Gezmek	91	29,7	29,7	55,6
Televizyon	10	3,3	3,3	58,8
Bilgisayar	14	4,6	4,6	63,4
Telefon	112	36,6	36,6	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 71’de görüldüğü üzere Öğrencilerin serbest zamanlarında ne ile ilgilendikleri incelendiğinde; 36’sının (%11,8) spor; 43’ünün (%14,1) kitap okuma; 91’inin (%29,7) gezmek; 10’unun (%3,3) televizyon; 14’ünün (%4,6) bilgisayar; 112’sinin (%36,6) telefonla ilgilendiği görülmüştür.

Tablo 72

Öğrencinin Daha Önce Dershaneye Gidip Gitmediği Değişkenine Göre Frekans ve

Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% <i>Gec</i>	% <i>Yig</i>
Evet	133	43,5	43,5	43,5
Hayır	173	56,5	56,5	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 72’de görüldüğü üzere Öğrencilerin daha önce dershaneye gitme durumları incelendiğinde; 133’ünün (%43,5) daha önce dershaneye gittiği; 173’ünün (%56,5) gitmediği tespit edilmiştir.

Tablo 73

Öğrencinin Okulda Rehberlik Hizmeti Alma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% Gec	% Yig
Evet	74	24,2	24,2	24,2
Hayır	232	75,8	75,8	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 73'te görüldüğü üzere Öğrencilerin 74'ünün (%24,2) okulda rehberlik hizmeti aldığı; 232'sinin (%75,8) almadığı görülmüştür.

Tablo 74

Öğrencinin Nasıl Ders Çalıştığında Daha Verimli Olduğunu Bilme Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% Gec	% Yig
Evet	201	65,7	65,7	65,7
Hayır	105	34,3	34,3	100,0
Toplam	306	100,0	100,0	

Tablo 74'te görüldüğü üzere Öğrencilerin 201'inin (%65,7) verimli ders çalışma yöntemlerini bildiği ve uyguladığı; 105'inin (%34,3) uygulamadığı görülmüştür.

4.16. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Araştırma Hipotezleri ile ilgili Bulgular

- Çalışmanın bu kısmında , örneklemdaki katılımcıların, *Öğrenme Stilleri Ölçeği* ile...akademik başarı alt boyutlarıyla ulaştıkları puanlarının kız – erkek olma durumu, yatılı olma durumu, kendine ait çalışma odası olma durumu, dershaneye gitme, sınıf değişkeni, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, evde internet imkanı, eğitim gördüğü alan değişkenlerine

kıyasla farklılık olup olmadığını saptamak için amacıyla *bağımsız grup t testi*, okul türü, anne öğrenim durumu, bir günde ders çalışmaya ayrılan süre değişkenleriyle farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*, ANOVA neticesinde grupların araların farklılık bulunursa, tespit edilen farklılıkların nedeninin(ne tür gruplar arasında gerçekleştiğini) tespit etmek için *post-hoc LSD testi*, ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise *pearson korelasyon analizi* sonuçlarına yer verilmiştir.

4.16.1. Cinsiyete göre değerlendirmeler

4.16.1.1.2019-2020 eğitim-öğretim yılı cinsiyete göre ölçek alt boyutları puanlarının farklılaşma durumu değerlendirmesi

Tablo 75

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Cinsiyet Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	T	ort	P
Sosyal	erkek	73	,580	3,3227	,562
	kadın	233		3,2904	,547
Dokunsal	erkek	73	,379	3,2858	,705
	kadın	233		3,2589	,696
Görsellik	erkek	73	,141	3,2934	,888
	kadın	233		3,2858	,887
Aydınlatma	erkek	73	1,884	3,1562	,060
	kadın	233		3,0502	,076
Otorite	erkek	73	,525	3,3105	,600
	kadın	233		3,2718	,599
İşitsel	erkek	73	2,486	3,0635	,013
	kadın	233		2,9071	,021
Zaman	erkek	73	-,284	2,7247	,777
	kadın	233		2,7631	,774
Sebat	erkek	73	,102	3,4503	,919
	kadın	233		3,4421	,917

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarının cinsiyet değişkeniyle arasında manidar bir şekilde farklılığın gösterip göstermediğini saptamak için uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir ($t=,580$; $p>,05$).**

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **dokunsallık** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında göre manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir ($t=,379$; $p>,05$).**

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **görsellik** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında göre manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir ($t=,141$; $p>,05$).**

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **aydınlatma** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında göre manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir ($t=1884$; $p>,05$).**

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **otorite** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında göre manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir ($t=,525$; $p>,05$).**

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **işitsellik** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında göre manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görölmüştür. ($t=2,486$; $p<,05$).** Tespit

edilen farklılığın, erkek katılımcılar tarafından pozitif yönde $<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **zaman** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında göre manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir ($t=-,284; p>,05$).**

Tablo 75 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **sebat** puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında göre manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarındaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir ($t=,102; p>,05$).**

4.17. Yatılı Olma Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.17.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı yatılı olma değişkenine göre puanların farklılaşmasını belirleyen değerlendirme

Tablo 76

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Yatılı Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın

Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	T	ort	P
Sosyal	Evet	14	-1,217	3,1667	,225
	Hayır	292	-1,358	3,3044	,195
Dokunsal	Evet	14	-,404	3,2095	,687
	Hayır	292	-,378	3,2680	,711
Görsellik	Evet	14	,665	3,3571	,507
	Hayır	292	,537	3,2842	,600
Aydınlatma	Evet	14	,417	3,1214	,677
	Hayır	292	,403	3,0733	,693
Otorite	Evet	14	-,732	3,1762	,465
	Hayır	292	-,757	3,2861	,461
İşitsel	Evet	14	1,346	3,1104	,179
	Hayır	292	1,292	2,9365	,217
Zaman	Evet	14	,175	2,8000	,861
	Hayır	292	,215	2,7517	,833
Sebat	Evet	14	-1,114	3,2679	,266
	Hayır	233	-1,421	3,4525	,175

Tablo 76 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **sosyal, dokunsal, görsel, aydınlatma, otorite, işitsel, zaman, sebat** puanlarının **yatılı olma değişkenine göre göre** manidar bir farklılığın varlığını araştırmak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplararasıdaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir($p>,05$)**.

4.18. Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkenine Göre Değerlendirmeler

4.18.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre değerlendirmeler

Tablo 77

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Kendine Ait Çalışma Odası Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	T	ort	P
Sosyal	Var	218	1,737	3,3242	,083
	Yok	88	1,812	3,2336	,072
Dokunsal	Var	218	-,345	3,2587	,730
	Yok	88	-,364	3,2818	,716
Görsellik	Var	218	2,159	3,3188	,032
	Yok	88	2,193	3,2102	,030
Aydınlatma	Var	218	,672	3,0858	,502
	Yok	88	,711	3,0500	,478
Otorite	Var	218	,230	3,2856	,819
	Yok	88	,227	3,2697	,820
İşitsel	Var	218	,418	2,9516	,677
	Yok	88	,447	2,9267	,656
Zaman	Var	218	,606	2,7761	,545
	Yok	88	,600	2,6989	,549
Sebat	Var	218	-,453	3,4341	,651
	Yok	88	-,468	3,4688	,640

Tablo 77 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **sosyal, dokunsal, görsel, aydınlatma, otorite, işitsel, zaman, sebat** puanlarıyla **kendine ait çalışma odası olma değişkeni** arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarda manidar bir farklılık **görülmemiştir ($p>,05$)**.

4.19. Dershaneye Gitme Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.19.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı dershaneye gitme durumuyla ilgili değerlendirmeler

Tablo 78

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Dershaneye Gitme Değişkeni arasında

Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi

Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	T	ort	P
Sosyal	Evet	133	,577	3,3137	,565
	Hayır	173	,565	3,2861	,572
Dokunsal	Evet	133	,604	3,2862	,546
	Hayır	173	,592	3,2493	,554
Görsellik	Evet	133	-,647	3,2707	,518
	Hayır	173	-,642	3,3006	,521
Aydınlatma	Evet	133	,454	3,0880	,650
	Hayır	173	,446	3,0659	,656
Otorite	Evet	133	1,056	3,3188	,292
	Hayır	173	1,041	3,2520	,299
İşitsel	Evet	133	1,160	2,9802	,247
	Hayır	173	1,155	2,9170	,249
Zaman	Evet	133	,209	2,7677	,835
	Hayır	173	,208	2,7434	,835
Sebat	Evet	133	-,843	3,4107	,400
	Hayır	173	-,826	3,4697	,410

Tablo 78 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **sosyal, dokunsal, görsel, aydınlatma, otorite, işitsel, zaman, sebat** puanlarıyla **Dershaneye Gitme** değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalarındaki farklılık manidar **görülmüştür ($p>,05$)**.

4.20. Rehberlik Alma Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.20.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında rehberlik alma durumuyla ilgili değerlendirmeler

Tablo 79

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Rehberlik Alma Durumu Değişkeni arasında

Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Bağımsız Grup t Testi

Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	T	ort	P
Sosyal	Evet	74	2,601	3,4062	,010
	Hayır	232		3,2636	,015
Dokunsal	Evet	74	1,559	3,3486	,120
	Hayır	232		3,2388	,139
Görsellik	Evet	74	1,129	3,3333	,260
	Hayır	232		3,2730	,307
Aydınlatma	Evet	74	1,019	3,1189	,309
	Hayır	232		3,0616	,365
Otorite	Evet	74	2,874	3,4387	,004
	Hayır	232		3,2307	,006
İşitsel	Evet	74	1,992	3,0393	,047
	Hayır	232		2,9142	,064
Zaman	Evet	74	,862	2,8419	,390
	Hayır	232		2,7259	,419
Sebat	Evet	74	1,549	3,5389	,122
	Hayır	232		3,4138	,131

Tablo 79 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **sosyal** puanlarıyla Rehberlik Alma Durumu Değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar aritmetik ortalamalar arasında oluşan farklılık **manidar görülmüştür ($t=2,601$; $p<,05$)**. Tespit edilen bu farklılığın, rehberlik alan katılımcılar tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 79 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **otorite** puanlarıyla Rehberlik Alma Değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar aritmetik ortalamalar arasında oluşan farklılıkta **manidarlık görülmüştür ($t=2,874; p<,05$)**. Bu farklılığın farklılığın, rehberlik alan katılımcılar tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 79 incelendiğinde , örneklemdaki katılımcıların **işitsel** puanlarıyla Rehberlik Alma Değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar aritmetik ortalamalar arasında oluşan farklılıkta **manidarlık görülmüştür ($t=1,992; p<,05$)**. Bu farklılığın, rehberlik alan katılımcılar tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 79 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **dokunsal, görsel, aydınlatma, zaman, sebat** puanlarıyla Rehberlik Alma değişkeni arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan *bağımsız grup t testi* neticesinde gruplar aritmetik ortalamalar arasında oluşan farklılıkta **manidarlık görülmemiştir($p>,05$)**.

4.21. Sınıf Düzeyine Göre Değerlendirmeler

4.21.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sınıf düzeyine göre değerlendirmeler

Tablo 80

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Sınıf Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup		N	Ort	F	Sig.
Sosyal	9	55	3,3202	,617	,604
	10	54	3,3539		
	11	96	3,2899		
	12	101	3,2640		
	Toplam	306	3,2981		
Dokunsal	9	55	3,1382	2,599	,052
	10	54	3,2148		
	11	96	3,2563		
	12	101	3,3703		
	Toplam	306	3,2654		
Görsellik	9	55	3,2530	,382	,766
	10	54	3,2562		
	11	96	3,3073		
	12	101	3,3045		
	Toplam	306	3,2876		
Aydınlatma	9	55	3,1073	1,011	,388
	10	54	3,1481		
	11	96	3,0333		
	12	101	3,0594		
	Toplam	306	3,0755		
Otorite	9	55	3,3018	,351	,788
	10	54	3,3012		
	11	96	3,2333		
	12	101	3,3043		
	Toplam	306	3,2810		
İşitsel	9	55	3,0182	1,482	,219
	10	54	3,0152		
	11	96	2,8807		
	12	101	2,9271		
	Toplam	306	2,9444		
Zaman	9	55	2,7218	,268	,849
	10	54	2,6944		
	11	96	2,7302		
	12	101	2,8257		
	Toplam	306	2,7539		
Sebat	9	55	3,4955	1,287	,279
	10	54	3,5093		
	11	96	3,3451		
	12	101	3,4752		
	Toplam	306	3,4440		

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarıyla sınıf değişkeni arasında manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,617$; $p>,05$).

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** puanlarıyla sınıf değişkeni arasında manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,2,599$; $p>,05$).

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarıyla sınıf değişkeni arasında manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,382$; $p>,05$).

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarıyla sınıf değişkeni manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=1,011$; $p>,05$).

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarıyla sınıf değişkeni manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,351$; $p>,05$).

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **İşitsel** puanlarıyla sınıf değişkeni arasında manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=1,482$; $p>,05$).

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **zaman** puanlarıyla sınıf değişkeni arasında manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir** ($F=,268; p>,05$).

Tablo 80 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **sebat** puanlarıyla sınıf değişkeni arasında manidar bir farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasındaki aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F1,287; p>,05$).

4.22. Baba Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.22.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı baba öğrenim durumuyla ilgili değerlendirmeler

Tablo 81

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Baba Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında

Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan (ANOVA) Sonuçları

Grup		N	Ort	F	Sig.
Sosyal	İlkokul	86	3,3178	,121	,948
	Ortaokul	112	3,2986		
	Lise	92	3,2808		
	Yükseköğrenim	16	3,2882		
	Toplam	306	3,2981		
Dokunsal	İlkokul	86	3,3248	,652	,582
	Ortaokul	112	3,2643		
	Lise	92	3,2239		
	Yükseköğrenim	16	3,1917		
	Toplam	306	3,2654		
Görsellik	İlkokul	86	3,2859	1,409	,240
	Ortaokul	112	3,2917		
	Lise	92	3,2518		
	Yükseköğrenim	16	3,4740		
	Toplam	306	3,2876		
Aydınlatma	İlkokul	86	3,1372	2,738	,044
	Ortaokul	112	3,0402		
	Lise	92	3,0239		
	Yükseköğrenim	16	3,2875		
	Toplam	306	3,0755		
Otorite	İlkokul	86	3,3240	,995	,395
	Ortaokul	112	3,2637		
	Lise	92	3,2978		
	Yükseköğrenim	16	3,0750		
	Toplam	306	3,2810		
İşitsel	İlkokul	86	2,9799	,459	,711
	Ortaokul	112	2,9058		
	Lise	92	2,9506		
	Yükseköğrenim	16	2,9886		
	Toplam	306	2,9444		
Zaman	İlkokul	86	2,8128	,556	,645
	Ortaokul	112	2,7509		
	Lise	92	2,6663		
	Yükseköğrenim	16	2,9625		
	Toplam	306	2,7539		
Sebat	İlkokul	86	3,4448	,346	,792
	Ortaokul	112	3,4688		
	Lise	92	3,3981		
	Yükseköğrenim	16	3,5313		
	Toplam	306	3,4440		

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,121$; $p>,05$).

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,652$; $p>,05$).

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=1,409$; $p>,05$).

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,995$; $p>,05$).

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **İşitsel** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde

gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,459$; $p>,05$).

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,556$; $p>,05$).

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sebat** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir** ($F=,346$; $p>,05$).

Tablo 81 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarıyla babanın öğrenim seviyesi değişkeni arasında farklılığın manidar olup olmadığını saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık **görülmüştür**. ($F=2,738$; $p>,05$). Tespit edilen neticeden sonra farklılıkların nedenlerini tespit etmek amacıyla *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır. Ne tür *post-hoc tekniğin* uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyansların homojen olup olmadığı sınanmış, varyanslarda homojenlik tespit edilmiştir ($L_F=,678$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticesi Tablo 82’de incelenmiştir.

Tablo 82

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkeniyle Hangi Grupların Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Grup	Grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	,09703	,05984	,106
	Lise	,11330	,06261	,071
	Yükseköğretim	-,15029	,11364	,187
Ortaokul	İlkokul	-,09703	,05984	,106
	Lise	,01627	,05873	,782
	Yükseköğretim	-,24732*	,11155	,027
Lise	İlkokul	-,11330	,06261	,071
	Ortaokul	-,01627	,05873	,782
	Yükseköğretim	-,26359*	,11306	,020
Yükseköğretim	İlkokul	,15029	,11364	,187
	Ortaokul	,24732*	,11155	,027
	Lise	,26359*	,11306	,020

Tablo 82 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Aydınlanma** puanlarının baba eğitim durumuna göre hangi gruplar arasında manidar farklılıklar bulunup bulunmadığını tespit etmek için uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen bu farklılık , babası ortaokuldan mezun olan öğrenciler ile babası yükseköğretimden mezun olan öğrenciler arasında manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın babası yükseköğretim mezunu olan katılımcıların tarafına pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Babası liseden mezun olanlarla babası yükseköğretimden mezun olanlar arasında manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın babası yükseköğretim mezunu olan katılımcıların lehine olduğu tespit edilmiştir. Öteki gruplar arasındaki aritmetik ortalamalarda farklılıkta manidarlık görülmemiştir. ($p>,05$).

4.23. Anne Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.23.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı anne öğrenim durumuyla ilgili değerlendirmeler

Tablo 83

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Anne Öğrenim Seviyesi Değişkeni arasında

Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) Sonuçları

Grup		N	Ort	F	Sig.
Sosyal	İlkokul	141	3,2908	,141	,935
	Ortaokul	102	3,3192		
	Lise	49	3,2823		
	Yükseköğrenim	14	3,2738		
	Toplam	306	3,2981		
Dokunsal	İlkokul	141	3,2312	3,067	,028
	Ortaokul	102	3,3255		
	Lise	49	3,3388		
	Yükseköğrenim	14	2,9143		
	Toplam	306	3,2654		
Görsellik	İlkokul	141	3,2819	,519	,669
	Ortaokul	102	3,2663		
	Lise	49	3,3180		
	Yükseköğrenim	14	3,3929		
	Toplam	306	3,2876		
Aydınlatma	İlkokul	141	3,0745	,460	,711
	Ortaokul	102	3,0588		
	Lise	49	3,0776		
	Yükseköğrenim	14	3,2000		
	Toplam	306	3,0755		
Otorite	İlkokul	141	3,2804	,453	,715
	Ortaokul	102	3,3137		
	Lise	49	3,2544		
	Yükseköğrenim	14	3,1429		
	Toplam	306	3,2810		
İşitsel	İlkokul	141	2,9065	1,037	,377
	Ortaokul	102	2,9982		
	Lise	49	2,9722		
	Yükseköğrenim	14	2,8377		
	Toplam	306	2,9444		
Zaman	İlkokul	141	2,7305	,142	,935
	Ortaokul	102	2,8069		
	Lise	49	2,7163		
	Yükseköğrenim	14	2,7357		
	Toplam	306	2,7539		
Sebat	İlkokul	141	3,4193	2,262	,081
	Ortaokul	102	3,5404		
	Lise	49	3,4031		
	Yükseköğrenim	14	3,1339		
	Toplam	306	3,4440		

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarının Anne Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,141; p>,05$).

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görsellik** puanlarının Anne Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,519; p>,05$).

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,460; p>,05$).

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Otorite** puanlarının Anne Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,453; p>,05$).

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarının Anne Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,037; p>,05$).

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **zaman** puanlarının Anne Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,142; p>,05$).

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **sebat** puanlarının Anne Öğrenim Durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,262; p>,05$).

Tablo 83 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **dokunsal** puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık saptanmıştır. ($F=3,067; p<,05$). Tespit edilen neticeden sonra bu farklılık nedenlerini tespit etmek amacıyla *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır. Ne tür *post-hoc tekniğin* uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslardaki homojenlik sınanmış, varyanslarda homojenlik tespit edilmiştir. ($L_F=,845; p>,05$). Bundan dolayı LSD seçilmiş ve neticeler Tablo 84’te incelenmiştir.

Tablo 84

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Anne Öğrenim Durumu Değişkeni Arasında Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Grup	Grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
İlkokul	Ortaokul	-,09428	,06807	,167
	Lise	-,10757	,08684	,216
	Yükseköğretim	,31692*	,14674	,032
Ortaokul	İlkokul	,09428	,06807	,167
	Lise	-,01329	,09102	,884
	Yükseköğretim	,41120*	,14925	,006
Lise	İlkokul	,10757	,08684	,216
	Ortaokul	,01329	,09102	,884
	Yükseköğretim	,42449*	,15870	,008
Yükseköğretim	İlkokul	-,31692*	,14674	,032
	Ortaokul	-,41120*	,14925	,006
	Lise	-,42449*	,15870	,008

Tablo 84 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **dokunsal** puanlarıyla anne eğitim durumu arasında ne tür gruplarda manidar farklılıklar görüldüğünü saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, annesi ilkokul ortaokul ve lise mezunu olanlarla annesi yükseköğretim mezunu olanlar arasında farklılık manidar görülmüştür. Bu farklılığın annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin tarafında negatif yönde olduğu tespi edilmiştir. Annesi yükseköğretimden mezun katılımcıların dokunsallık ortalaması annesi ilköğretimden ortaokul ve liseden mezun olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öteki gruplarda aritmetik ortalamalar arasında farklılıklar manidar **görülmemiştir ($p>,05$)**.

4.24. İnternet Kullanma Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.24.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı internet kullanma durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 85

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeni arasında Farklılaşmanın Varlığını Tespit Etmek için Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup		N	Mean	F	SİG
Sosyal	Evet	205	3,2905	1,182	,308
	Hayır	87	3,2893		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	3,4643		
	Toplam	306	3,2981		
Dokunsal	Evet	205	3,2579	,086	,918
	Hayır	87	3,2759		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	3,3095		
	Toplam	306	3,2654		
Görsel	Evet	205	3,2841	,303	,739
	Hayır	87	3,2826		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	3,3690		
	Toplam	306	3,2876		
Aydınlatma	Evet	205	3,0571	,593	,553
	Hayır	87	3,1126		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	3,1143		
	Toplam	306	3,0755		
Otorite	Evet	205	3,2826	,255	,775
	Hayır	87	3,2935		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	3,1810		
	Toplam	306	3,2810		
İşitsel	Evet	205	2,9171	1,065	,346
	Hayır	87	3,0042		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	2,9740		
	Toplam	306	2,9444		
Zaman	Evet	205	2,6410	4,271	,015
	Hayır	87	2,9529		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	3,1714		
	Toplam	306	2,7539		
Sebat	Evet	205	3,3957	2,257	,106
	Hayır	87	3,5244		
	Bilgisayarvarinternetyok	14	3,6518		
	Toplam	306	3,4440		

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sosyal** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,182; p>,05$).

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Dokunsal** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,086; p>,05$).

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Görsellik** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,303; p>,05$).

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,593; p>,05$).

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Otorite** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,255; p>,05$).

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **İşitsel** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=1,065$; $p>,05$).

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Sebat** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=2,257$; $p>,05$).

Tablo 85 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının internet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık görülmüştür ($F=4,271$; $p<,05$). Daha sonra bu farklılıkların nedenlerini tespit etmek amacıyla *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır. Ne tür *post-hoc* tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslardaki homojenlik sınanmış, varyanslarda homojenlik saptanmıştır. ($L_F=,772$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeler Tablo 86’da incelenmiştir.

Tablo 86

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeniyle Hangi Gruplar Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Grup	Grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Evet	hayır	-,31190*	,12763	,015
	bilgisayarvarinternetyok	-,53045	,27553	,055
Hayır	evet	,31190*	,12763	,015
	bilgisayarvarinternetyok	-,21856	,28723	,447
bilgisayarvarinternetyok	evet	,53045	,27553	,055
	hayır	,21856	,28723	,447

Tablo 86 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarıyla internet bağlantısına sahip olma değişkeni arasında ne tür gruplarda manidar farklılıkların olduğunu saptamak için uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, internet bağlantısı olan grup ile internet bağlantısı olmayan grup arasında internet bağlantısı olmayan grup lehine; diğer gruplarda aritmetik ortalamalar arasında farklılıklarda manidarlık **görülmemiştir**. ($p>,05$).

4.25. Başarı Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.25.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı başarı durumuyla ilgili değerlendirmeler

Tablo 87

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Başarı Durumu Değişkeni arasında Farklılaşmanın

Varlığını Tespit Etmek için Hazırlanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Sonuçları

		N	Mean	F	sig
sosetkab	Takdir belgesi	97	3,2784	,739	,529
	Teşekkür belgesi	67	3,3632		
	Düz geçti	5	3,2222		
	Sorumlu/tekrar	137	3,2830		
	Toplam	306	3,2981		
dokaltb	Takdir belgesi	97	3,3897	3,060	,029
	Teşekkür belgesi	67	3,2229		
	Düz geçti	5	2,9600		
	Sorumlu/tekrar	137	3,2092		
	Toplam	306	3,2654		
göraltab	Takdir belgesi	97	3,3282	1,106	,347
	Teşekkür belgesi	67	3,3035		
	Düz geçti	5	3,0667		
	Sorumlu/tekrar	137	3,2591		
	Toplam	306	3,2876		
aydınab	Takdir belgesi	97	3,0546	,651	,583
	Teşekkür belgesi	67	3,1388		
	Düz geçti	5	3,0400		
	Sorumlu/tekrar	137	3,0606		
	Toplam	306	3,0755		
otoab	Takdir belgesi	97	3,3436	,938	,423
	Teşekkür belgesi	67	3,2866		
	Düz geçti	5	3,0533		
	Sorumlu/tekrar	137	3,2423		
	Toplam	306	3,2810		
işitab	Takdir belgesi	97	2,9391	,257	,856
	Teşekkür belgesi	67	2,9851		
	Düz geçti	5	3,0000		
	Sorumlu/tekrar	137	2,9263		
	Toplam	306	2,9444		
zamanab	Takdir belgesi	97	2,9845	5,825	,001
	Teşekkür belgesi	67	2,8313		
	Düz geçti	5	3,6400		
	Sorumlu/tekrar	137	2,5204		
	Toplam	306	2,7539		
sebatab	Takdir belgesi	97	3,4652	,467	,706
	Teşekkür belgesi	67	3,5000		
	Düz geçti	5	3,4750		
	Sorumlu/tekrar	137	3,4005		
	Toplam	306	3,4440		

Tablo 87 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,739$; $p>,05$).

Tablo 87 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görsellik** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,1,106$; $p>,05$).

Tablo 87 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların otorite puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,938$; $p>,05$).

Tablo 87 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitsel** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,257$; $p>,05$).

Tablo 87 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sebat** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar görülmemiştir ($F=,467$; $p>,05$).

Tablo 87 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Dokunsallık** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılıkta manidarlık görülmüştür. ($F=3,060$;

$p < ,05$). Bunun arkasından farklılık nedenlerini tespit etmek amacıyla *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır.. Ne tür post-hoc tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslardaki homojenlik sınanmış; varyanslarda homojenlik tespit edilmiştir. ($L_F = ,379$; $p > ,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeleri Tablo 88’te incelenmiştir.

Tablo 87 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarının başarı durumu değişkenine göre farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla çalışılan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde gruplar arasında aritmetik ortalamalardaki farklılık manidar **görölmüştür** ($F = 5,825$; $p < ,05$). Bunun arkasından farklılık nedenlerini tespit etmek amacıyla *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır.. Ne tür post-hoc tekniğin uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslardaki homojenlik sınanmış; varyanslarda homojenlik tespit edilmiştir. ($L_F = ,841$; $p > ,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeleri Tablo 88’te incelenmiştir.

Tablo 88

Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Başarı Durumu Değişkeniyle Hangi Gruplar

Arasında Farklılık Gösterdiğini Tespit Etmek İçin Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Puan	(I) karnesınıf geçmedurumu	(J) karnesınıf geçmedurumu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dokaltb	takdir	teşekkür	,16681*	,08319	,046
		düzgeçti	,42969	,24016	,075
		sorumluveyatekrar	,18044*	,06949	,010
	teşekkür	takdir	-,16681*	,08319	,046
		düzgeçti	,26289	,24278	,280
		sorumluveyatekrar	,01364	,07807	,861
	düzgeçti	takdir	-,42969	,24016	,075
		teşekkür	-,26289	,24278	,280
		sorumluveyatekrar	-,24925	,23844	,297
	sorumluveyatekrar	takdir	-,18044*	,06949	,010
		teşekkür	-,01364	,07807	,861
		Düzgeçti	,24925	,23844	,297
zamanab	takdir	teşekkür	,15319	,15647	,328
		düzgeçti	-,65546	,45171	,148
		sorumluveyatekrar	,46410*	,13071	,000
	teşekkür	takdir	-,15319	,15647	,328
		düzgeçti	-,80866	,45664	,078
		sorumluveyatekrar	,31091*	,14684	,035
	düzgeçti	takdir	,65546	,45171	,148
		teşekkür	,80866	,45664	,078
		sorumluveyatekrar	1,11956*	,44847	,013
	sorumluveyatekrar	takdir	-,46410*	,13071	,000
		teşekkür	-,31091*	,14684	,035
		düzgeçti	-1,11956*	,44847	,013

Tablo 88 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **dokunsallık** puanlarının başarı durumu değişkeniyle ne tür gruplarda manidar farklılıklar meydana geldiğini saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, Takdir Belgesi alan grup ile diğer tüm gruplar arasında ve Takdir Belgesi alan grup tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplarda aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıklarda **manidarlık görülmemiştir**. ($p>,05$).

Tablo 88 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların **Zaman** puanlarının başarı durumu değişkeniyle ne tür grupların aralarında manidar farklılıklar meydana geldiğini saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, Takdir Belgesi alan grup ile Düz geçen grup arasında, Takdir Belgesi alan grup tarafında pozitif yönde $p < ,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplarda aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıklarda **manidarlık görülmemiştir**. ($p > ,05$)



4.26. Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarının Alan Durumuna Göre Değerlendirmeler

4.26.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği puanlarının alan durumuna göre değerlendirmeler

Tablo 89

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Alan Değişkeni Arasında Farklılamanın Varlığını Tespit Etmek için Uygulanan Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

		N	Mean	F	sig
sosetkab	hemşirelik	67	3,2761	,720	,541
	ebe yard	25	3,2156		
	sagbaktek	105	3,2915		
	diger	109	3,3369		
	Toplam	306	3,2981		
dokaltb	hemşirelik	67	3,3672	3,451	,017
	ebe yard	25	3,0907		
	sagbaktek	105	3,3346		
	diger	109	3,1761		
	Toplam	306	3,2654		
göraltab	hemşirelik	67	3,3134	,541	,654
	ebe yard	25	3,3500		
	sagbaktek	105	3,2905		
	diger	109	3,2546		
	Toplam	306	3,2876		
aydınab	hemşirelik	67	3,0299	2,003	,114
	ebe yard	25	2,9200		
	sagbaktek	105	3,0876		
	diger	109	3,1275		
	Toplam	306	3,0755		
otoab	hemşirelik	67	3,3015	,381	,767
	ebe yard	25	3,1787		
	sagbaktek	105	3,2711		
	diger	109	3,3015		
	Toplam	306	3,2810		
işitab	hemşirelik	67	2,8535	1,799	,147
	ebe yard	25	2,9709		
	sagbaktek	105	2,9212		
	diger	109	3,0167		
	Toplam	306	2,9444		
zamanab	hemşirelik	67	3,0478	2,717	,045
	ebe yard	25	2,7640		
	sagbaktek	105	2,6114		
	diger	109	2,7083		
	Toplam	306	2,7539		
sebatab	hemşirelik	67	3,5243	3,510	,016
	ebe yard	25	3,1050		
	sagbaktek	105	3,4131		
	diger	109	3,5023		
	Toplam	306	3,4440		

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sosyal** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görülmemiştir** ($F=,720; p>,05$).

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Görsellik** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görülmemiştir** ($F=,541; p>,05$).

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Aydınlatma** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görülmemiştir** ($F=2,003; p>,05$).

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Otorite** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görülmemiştir** ($F=,381; p>,05$).

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **İşitme** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar

arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görülmemiştir** ($F=1,799$; $p>,05$).

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **dokunsallık** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görölmüştür** ($F=3,451$; $p<,05$). Bu neticenin ardından farklılıkların nedenlerini tespit etmek için *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır. Ne tür *post-hoc teknik* uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslardaki homojenlik durumu sınanmış; varyanslar homojen bulunmuştur ($L_F=,912$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeleri Tablo 90’da incelenmiştir.

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Zaman** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görölmüştür** ($F=2,717$; $p<,05$). Bu neticenin ardından farklılıkların nedenlerini tespit etmek için *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır. Ne tür *post-hoc teknik* uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslardaki homojenlik durumu sınanmış; varyanslar homojen bulunmuştur ($L_F=,765$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeleri Tablo 90’da incelenmiştir.

Tablo 89 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların **Sebat** puanlarının Alan durumu değişkeniyle aralarındaki farklılığın manidar olma durumunu saptamak amacıyla hazırlanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* neticesinde, gruplar arasındaki aritmetik ortamlardaki farklılıkta bir manidarlık **görölmüştür**

($F=3,510$; $p<,05$). Bu neticenin ardından farklılıkların nedenlerini tespit etmek için *tamamlayıcı post-hoc analizler* uygulanmıştır. Ne tür *post-hoc teknik* uygulanacağını kararlaştırmak amacıyla ilk olarak varyanslardaki homojenlik durumu sınanmış; varyanslar homojen bulunmuştur ($L_F=,832$; $p>,05$). Bundan dolayı *LSD testi* seçilmiş ve neticeleri Tablo 90’da incelenmiştir.

Tablo 90

Ölçek Alt Boyutları Puanlarıyla Alan Durumu Değişkeni Arasında Hangi

Gruplarda Farklılaşma Olduğunu Tespit Etmek için Uygulanan LSD Testi Sonuçları

Dependent Variable	(I) d3Eğitim_gördüğü alan	(J) d3Eğitim_gördüğü alan	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
dokaltb	hemşirelik	ebe yard	,27650*	,12250	,025
		sagbaktek	,03256	,08173	,691
		diger	,19102*	,08115	,019
	ebe yard	hemşirelik	-,27650*	,12250	,025
		sagbaktek	-,24394*	,11632	,037
		diger	-,08548	,11591	,461
	sagbaktek	hemşirelik	-,03256	,08173	,691
		ebe yard	,24394*	,11632	,037
		diger	,15846*	,07148	,027
	diger	hemşirelik	-,19102*	,08115	,019
		ebe yard	,08548	,11591	,461
		sagbaktek	-,15846*	,07148	,027
zamanab	hemşirelik	ebe yard	,28376	,23429	,227
		sagbaktek	,43633*	,15631	,006
		diger	,33950*	,15519	,029
	ebe yard	hemşirelik	-,28376	,23429	,227
		sagbaktek	,15257	,22247	,493
		diger	,05574	,22168	,802
	sagbaktek	hemşirelik	-,43633*	,15631	,006
		ebe yard	-,15257	,22247	,493
		diger	-,09683	,13670	,479
	diger	hemşirelik	-,33950*	,15519	,029
		ebe yard	-,05574	,22168	,802
		sagbaktek	,09683	,13670	,479
sebatab	hemşirelik	ebe yard	,41925*	,14033	,003
		sagbaktek	,11116	,09363	,236
		diger	,02196	,09296	,813
	ebe yard	hemşirelik	-,41925*	,14033	,003
		sagbaktek	-,30810*	,13325	,021
		diger	-,39729*	,13278	,003
	sagbaktek	hemşirelik	-,11116	,09363	,236
		ebe yard	,30810*	,13325	,021
		diger	-,08920	,08188	,277
	diger	hemşirelik	-,02196	,09296	,813
		ebe yard	,39729*	,13278	,003
		sagbaktek	,08920	,08188	,277

Tablo 90 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların, **dokunsal** alt boyut puanlarıyla alan değişkeni arasında ne tür gruplarda manidar farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, Alanı hemşirelik olan grup ile diğer bütün grupların arasında **hemşirelik** grubu tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 90 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların, **zaman** alt boyut puanlarıyla alan değişkeni arasında ne tür gruplarda manidar farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, Alanı hemşirelik olan grup ile diğer tüm gruplar arasında **hemşirelik** grubu tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hemşirelik grubunun aritmetik ortalamaları ile ebe yardımcılığının ortalamaları arasında manidar bir farklılık gözlemlenmemiştir. ($p>,05$).

Tablo 90 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların, **sebat** alt boyutu puanlarıyla alan değişkeni arasında ne tür gruplarda manidar farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, Alanı hemşirelik olan grup ile ebe yardımcılığı arasında **hemşirelik** grubu tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hemşirelik grubundaki aritmetik ortalamalar ile diğer grupların ortalamaları arasında farklılıklar manidar bir farklılık gözlemlenmemiştir. ($p>,05$).

Tablo 90 incelendiğinde, örneklemdeki katılımcıların, **sebat** alt boyutu puanlarıyla alan değişkeni arasında ne tür gruplarda manidar farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, Alanı sağlık bakım teknisyenliği olan grup ile ebe yardımcılığı arasında **sağlık bakım teknisyenliği** grubu tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sağlık bakım teknisyenliği grubunun aritmetik ortalamaları ile diğer grupların ortalamaları arasında manidar bir farklılık gözlemlenmemiştir. ($p>,05$).

Tablo 90 incelendiğinde, örneklemdaki katılımcıların, **sebat** alt boyutu puanlarıyla alan değişkeni arasında ne tür gruplarda manidar farklılığın varlığını saptamak amacıyla uygulanan *LSD testi* neticesinde tespit edilen farklılığın, Alanı diğer olan grup ile ebe yardımcılığı arasında **diğer grub** tarafında pozitif yönde $p<,05$ düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanı diğer olan grubun aritmetik ortalamalarıyla hemşirelik ve sağlık bakım teknisyenliği grupları ortalamaları arasında manidar bir farklılık gözlemlenmemiştir. ($p>,05$).

4.27.2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Öğrenme Stilleri Ölçeği Puanlarıyla Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrenme stilleri ölçeği puanlarıyla akademik başarı arasında bir ilişkinin varlığını değerlendirmek amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu analizle iki değişkenin aralarındaki ilişki ile bu değişkenler arasındaki ilişkideki yönü ve şiddeti açıklamak amacıyla uygulanmaktadır. İlişki yönü pozitif olursa değişkenin biri artarken diğer değişkenin de o kadar arttığı; ilişki yönü negatifse değişkenin biri artarken diğeri azaldığı; anlamına gelmektedir. (Büyüköztürk, 2015:31). Öğrenme stilleri ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler ortaya konulmakta, buna göre alt boyutlardan **dokunsallık ve zaman** alt boyutu ile akademik başarı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur; diğer alt boyutlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 92 ve 93'te Öğrenme stilleri ölçeği puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Tablo 91'de görülen korelasyon katsayıları verileri baz alınarak ilişki yönü ve şiddeti incelenmiştir.

Tablo 91

Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesi

Kuvvetli(-)	Orta(-)	Zayıf(-)	Zayıf(+)	Orta(+)	Kuvvetli(+)
$-1 \leq r < -0,7$	$-0,7 \leq r < -0,3$	$-0,3 \leq r < 0$	$0 < r \leq 0,3$	$0,3 < r \leq 0,7$	$0,7 < r \leq +1$

Kaynak: Gürbüz ve Şahin(2015), “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”.

4.27.1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği dokunsallık puanlarının akademik ortalama ile ilişkisi

Tablo 92

Öğrenme Stilleri Ölçeği Dokunsallık Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi

		akademkort	dokaltb
akademkort	Pearson Correlation	1	-,135*
	Sig. (2-tailed)		,018
	N	306	306
dokaltb	Pearson Correlation	-,135*	1
	Sig. (2-tailed)	,018	
	N	306	306

Tablo 92 incelendiği zaman Öğrenme Stilleri Ölçeği **Dokunsallık** Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi arasında kuvvetli düzeyde negatif yönde manidar bir ilişki **görülmüştür. (r=-,135* ; p=0, 018<0.05)**. Başka bir deyişle bireyin deneyerek öğrenme düzeyi arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır.

Tablo 93

Öğrenme Stilleri Ölçeği zaman Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi

		akademkort	zamanab
akademkort	Pearson Correlation	1	-,200**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	306	306
zamanab	Pearson Correlation	-,200**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	306	306

Tablo 93 incelendiği zaman Öğrenme Stilleri Ölçeği **Zaman** Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi arasında kuvvetli düzeyde negatif olan bir manidarlık saptanmıştır. ($r=-,200^{**}$; $p=,000<0.05$). Başka bir ifadeyle bireyin sabah saatlerinde ders çalışma oranı arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır. Diğer değişkenlerin aralarındaki ilişkilerde istatistik verilerine göre anlamlılık **bulunmamıştır** ($p>0.05$).

4.28. 2012-2013 ile 2019-2020 eğitim-öğretim Yıllarına Göre Karşılaştırılması

4.28.1. 2012-2013 ile 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarına göre demografik verilerin karşılaştırılması

2012-2013 eğitim- öğretim yılı ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarının **cinsiyet** değişkeniyle farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında **dokunsal, görsel ve otorite** alt gruplarının anlamlı olduğu; dokunsal ve görsel öğrencilerden kız öğrenciler lehine; otorite alt boyutunda erkek öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar ise anlamsız bulunmuştur. 2019 -2020 yılında işitsel alt grubunun anlamlı olduğu; anlamlılığın erkek öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar ise **anlamlı bulunmamıştır**.

2012-2013 eğitim- öğretim yılıyla 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarının **yatılı olma değişkenine** göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında **dokunsal ve görsel** alt gruplarının anlamlı olduğu; dokunsal ve görsel öğrencilerden yatılı öğrencilerin tarafına pozitif yönde branlamlılık olduğu saptanmıştır. Bunu dışındaki boyutların aralarında manidar bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. 2019 -2020 yılında ise alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarının **kendine ait odası olması** durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında **dokunsal** alt grubun anlamlı olduğu; kendine ait odası olmayan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında manidar bir farklılık **görülmemiştir**. 2019 -2020 yılında ise alt boyutlar arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarının **dershaneye gitme** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında **aydınlatma** alt grubun manidar olduğu; dershaneye giden öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında manidar bir farklılık **görülmemiştir**. 2019 -2020 yılında ise alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarının **rehberlik alma** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında alt boyutlar

arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. 2019 -2020 yılında ise **sosyal, otorite ve işitsel** alt boyutlar arasında anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın rehberlik alan öğrenciler lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarıyla **sınıf düzeyi** değişkeni arasında farklılaşma durumunu saptamak için çalışılan karşılaştırma sonucuna göre 2012 -2013 yılında **zaman ve sebat** alt grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu; zaman alt boyutunda 12. sınıf grubunda pozitif yönde ; sebat alt boyutunda ise 9. -10. sınıf arasında 9. Sınıf grubunda pozitif yönde; 10. - 11. Sınıf arasında 11. sınıf grubunda pozitif yönde olduğu belirlemiştir. 2019 -2020 yılında ise alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılında öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutları puanlarıyla **babanın öğrenim durumu** değişkeni arasında farklılık durumunu tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. 2019 -2020 yılında **aydınlatma** alt grubun anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın babası ortaokuldan, liseden ve yükseköğretimden mezun olan katılımcılar arasında babası **yükseköğretimden** mezun katılımcılar tarafında pozitif yönde var olduğu belirenmiştir. Bunun dışındaki alt boyutlar arasındaki farklılıkta bir manidarlık **saptanmamıştır**.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarıyla **anne öğrenim durumu** değişkeni arasında farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında aydınlatma ve otorite alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Tespit edilen bu farklılığın **aydınlatma** alt boyutunda ilkokul ile ortaokul mezunu arasında

ilkokul mezunu tarafında pozitif yönde; ilkokul ile lise mezunu arasında **lise** mezunu tarafında pozitif yönde; ortaokul lise mezunu arasında **lise** mezunu tarafında pozitif yönde gerçekleştiği; **otorite** alt boyutunda ise ilkokul ile yükseköğretim mezunu arasında **lise** mezunu tarafında pozitif yönde; lise ile yükseköğretim mezunu arasında **yükseköğretim** mezunu tarafında pozitif yönde gerçekleştiği saptanmıştır. 2019 -2020 yılında ise **dokunsal** alt grubun anlamlı olduğu; tespit edilen manidar farklılığın annesi ilkokul, ortaokul, lise ile yükseköğretim mezunu öğrenciler arasında annesi **yükseköğretim mezunu öğrenciler lehine** var olduğu belirlenmiştir. Öteki alt boyutların aralarındaki farklılıkta manidarlık görülmemiştir.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarıyla **internet kullanım durumu** değişkeni arasında farklılaşmanın varlığını tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında **zaman** alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın internet bağlantısı olan ile internet bağlantısı olmayan grup arasında **internet bağlantısı olmayan grup lehine**; bilgisayar olup da internet olmayan grup ile internet bağlantısı olmayan grup arasında **internet bağlantısı olmayan grup lehine** gerçekleştiği saptanmıştır. 2019 -2020 yılında ise zaman alt grubun anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın, internet bağlantısı olan grup ile internet bağlantısı olmayan grup arasında **internet bağlantısı olmayan grup lehine** görüldüğü saptanmıştır. Öteki alt boyutların aralarındaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir**.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarıyla **başarı durumu** değişkeni arasında farklılaşmanın varlığını tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında **aydınlatma** ve **zaman** alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın

aydınlatma alt boyutunda Takdir Belgesi alan grup ile diğer tüm gruplar arasında ve **Takdir Belgesi** alan grup **lehine**; zaman alt boyutunda Takdir Belgesi alan grup ile Düz geçen grup arasında ve **Takdir Belgesi** alan grup **lehine** gerçekleştiği görülmüştür. Öteki alt boyutların aralarındaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir**.

2019 -2020 yılında **ise dokunsallık ve zaman** alt gruplarının anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın, dokunsallık alt boyutunda Takdir Belgesi alan grup ile diğer tüm gruplar arasında ve Takdir Belgesi alan grup lehine; zaman alt boyutunda Takdir Belgesi alan grup ile Düz geçen grup arasında ve Takdir Belgesi alan grup lehine gerçekleştiği görülmüştür. Öteki alt boyutların aralarındaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir**.

2012-2013 ile 2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrenme stilleri ölçeği alt boyutları puanlarıyla **alan durumu** değişkeni arasında farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan karşılaştırma sonucunda 2012 -2013 yılında **görsellik** alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılığın hemşirelik ile ATT, Aestezi, Radyoloji ve diğer alanındaki katılımcılar arasında ve Hemşirelik alanındaki katılımcılar lehine; ATT alanındaki katılımcılar ile Radyoloji ve Diğer alanındaki katılımcılar arasında ve ATT alanındaki katılımcılar lehine; Laboratuvar alanındaki katılımcılar ile Radyoloji ve Diğer alanındaki katılımcılar arasında ve Laboratuvar alanındaki katılımcılar lehine gerçekleştiği görülmüştür. Öteki alt boyutların aralarındaki farklılıkta manidarlık **görülmemiştir**. 2019 -2020 yılında ise **dokunsallık, zaman** ve sebat alt gruplarının anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın, dokunsallık alt boyutunda Alanı hemşirelik olan grup ile diğer tüm gruplar arasında hemşirelik grubu lehine; zaman alt boyutunda Alanı hemşirelik olan grup ile diğer tüm gruplar arasında hemşirelik grubu lehine; sebat alt boyutunda Alanı hemşirelik

olan grup ile ebe yardımcılığı arasında hemşirelik grubu lehine; Alanı hemşirelik olan grup ile ebe yardımcılığı arasında hemşirelik grubu lehine; Alanı sağlık bakım teknisyenliği olan grup ile ebe yardımcılığı arasında sağlık bakım teknisyenliği grubu lehine; Alanı diğer olan grup ile ebe yardımcılığı arasında diğer grup lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar manidar bir farklılık **tespit edilmemiştir**.

4.28.2. Öğrenme stilleri ölçeği puanlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkinin 2012-2013 ile 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarına göre karşılaştırılması

2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenme stilleri ölçeği ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkisi incelendiğinde öğrenme stilleri alt boyutlarından **sosyal, dokunsal, zaman ve aydınlatma** alt boyutlarıyla akademik başarı ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sebat, görsellik, işitsellik ve otorite ve alt boyutları arasındaki ilişkide istatistiksel olarak **manidarlık görülmemiştir**. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ise öğrenme stilleri ölçeği ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkisi incelendiğinde, öğrenme stilleri alt boyutlarından **dokunsal ve zaman** alt boyutlarıyla akademik başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Sosyal, aydınlatma, görsellik, sebat, işitsellik ve otorite alt boyutu arasında istatistik verilerine göre manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Her iki eğitim-öğretim yılında da öğrenme stilleri alt boyutlarından **dokunsallık ve zaman** alt boyutuyla **akademik başarı** ortalaması arasındaki ilişkide manidarlık tespit edilmiştir. İnceleme yapılan iki eğitim-öğretim yılında da Dokunsallık ve zaman Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi arasında

kuvvetli düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile bireyin deneyerek öğrenme düzeyi ve sabah saatlerinde ders çalışma oranı arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır. Karşılaştırılan yıllar arasındaki ilişki incelendiğinde dokunsallık ve zaman alt boyutunun akademik başarı ortalamasına etkisinin değişmediği görülmüştür.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenme stilleri alt boyutlarından **sosyal, aydınlatma** alt boyutları arasında istatistik verilerine göre manidar bir ilişki bulunmuşken, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında **sosyal, aydınlatma** alt boyutları ile akademik başarı ortalaması arasında istatistik verileri sonucunda manidar bir ilişki bulunmamıştır. Söz konusu veriler değerlendirildiğinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunarak akademik başarılarını artırdıkları ve aydınlatma duyarlılığının etkisinin olmadığı görülmüştür.

5. SONUÇLAR, TARTIŞMALAR ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışmalar

5.1.1. Cinsiyete göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyallik, aydınlatma, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutları puanlarının arasındaki istatistik verilerine göre manidar bir farklılık görülmemiştir. Fakat **kız** katılımcıların **dokunsallık ve görsellik** puanları erkek katılımcılardan fazla görüldüğü saptanmıştır. Söz konusu farklılık istatistik verilerine göre manidardır. **Erkek** öğrencilerin ise **otorite** puanları kız öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık istatistik verilerine göre manidardır. Bayan öğrencilerin deneyerek, el becerileriyle, proje yaparak, şekil çizerek ve görerek okuyarak öğrendiği, erkek öğrencilerin ise otorite eşliğinde öğrendiği saptanmıştır.

2019- 2020 eğitim-öğretim yılı Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyalleşme, **sebat , aydınlatma, dokunsallık, otorite, görsellik ve zaman** alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre manidar bir farklılık bulunmamıştır. Fakat **erkek** öğrencilerin **işitsellik** puanları kız öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık istatistik verilerine göre manidardır.. Erkek öğrencilerin en iyi dinleyerek öğrendiği tespit edilmiştir.

Yıllara göre karşılaştırma yapıldığında kız öğrencilerin anlamlı farklılığın bulunmadığı; erkek öğrencilerin ise zamanla öğrenme stili alt boyutunun otoriteden

işitsellik alt boyutuna değiştiği; bu durumun zaman içindeki değişim ilgi ve eğilimlerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrenme stillerinde cinsiyete göre manidar bir farklılık görülmesinin, hayatta kazanılan tecrübelerin erkek yada bayan olma durumuna göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

5.1.2. Yatılı olma durumuna göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin Yatılı olma durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; **sosyalleşme, otorite, aydınlatma, sebat , işitsellik ve zaman** alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre manidar bir farklılık bulunmamıştır. Fakat **yatılı** öğrencilerin **dokunsallık ve görsellik** puanları gündüzlü öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık istatistik verilerine göre manidardır. Yatılı öğrencilerin deneyerek, proje yaparak, şekil çizerek ve görsel araçlarla okuyarak öğrendiği saptanmıştır.**2019 -2020** yılında ise alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrenme stillerinin yatılı olma durumuna göre anlamlı değişim göstermesinin, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin psikolojik ve sosyolojik durum algılarının yatılı veya gündüzlü olma özelliğine göre farklılık gösterebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.3. Kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin kendine ait çalışma odası olma durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyalleşme, aydınlatma, görsellik, otorite, zaman, sebat ve işitsellik alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır. Fakat **dokunsallık** puanları **kendine ait çalışma odası olmayan**

katılımcıların puanları fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık istatistik verilerine göre manidar bulunmuştur. **2019 -2020** eğitim-öğretim yılında ise alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğrenme stillerinin kendine ait çalışma odası olma değişkenine göre anlamlı değişim göstermesinin, öğrencilerin ders çalışma stratejilerinin sosyal gürültülü ortamda, her türlü ortamda, çalışabilmeleri veya öğrenmenin her ortamda gerçekleşebildiği ile ilgili olması düşünülmektedir.

5.1.4. Dershaneye gitme durumuna göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme Öğrencilerin öğrenme stillerinin dershaneye gitme durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyaleşme, otorite, dokunsal, sebat, işitsellik, görsel ve zaman alt boyutları puanları arasındaki ilişkide istatistik verilerine göre farklılıkta manidarlık bulunmamıştır. Fakat **dershaneye giden öğrencilerin aydınlatma** puanları dershaneye gitmeyen öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık istatistik verilerine göre manidar bulunmuştur. **2019 -2020** eğitim-öğretim yılında ise alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğrenme stillerinin dershaneye gitme durumuna göre anlamlı değişim göstermesinin, öğrencilerin okul dışında ders desteği alması, dershanelerde verilen eğitimin direk konu anlatımı ve test tekniğine dayalı olduğu için sonuç odaklı olması öğrencinin akademik başarısını somut olarak etkilediği düşünülmektedir.

5.1.5. Rehberlik alma durumuna göre değerlendirmeler:

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin rehberlik alma durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyalleşme,

dokunsal, görsel, sebat , aydınlatma, işitsellik, otorite ve zaman alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre manidar bir farklılık bulunmamıştır. **2019 - 2020** eğitim-öğretim yılında ise öğrencilerin öğrenme stillerinin rehberlik alma durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği, dokunsal, görsel, aydınlatma, sebat ve zaman alt boyutları puanları arasındaki ilişkide istatistik verilerine göre farklılıkta manidarlık görülmemiştir. Fakat **rehberlik alan öğrencilerin sosyal etkileşim, otorite, işitsel** puanları rehberlik almayan öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık istatistik verilerine göre manidar bulunmuştur.

Öğrenme stillerinin rehberlik alma durumuna göre anlamlı değişim göstermesinin, öğrencilerin okulda rehberlik servisinden verimli ders çalışma yöntemleri hakkında destek almasının; sosyal etkileşimde bulunarak, bir uzman desteğiyle ve dinleyerek daha verimli öğrenmesini sağladığı ve akademik başarısını somut olarak etkilediği düşünülmektedir.

5.1.6. Sınıf düzeyine göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyi durumu baz alınarak değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyalleşme, dokunsal, görsel, aydınlatma, otorite, işitsellik alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat **zaman** puanlarının **12 sınıfların lehine** olduğu diğer sınıflarda farklılıklar anlamlı bulunmamış; bunun sebebi olarak eğitimde yaş deneyim farkı, 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye hazırlamaları, ayrıca okul, staj, dersane, ev dörtlüsünü zaman tanzimi yaparak başarabilecekleri düşünülmektedir. **Sebat** puanların **9. sınıf ve 11. Sınıf lehine** gerçekleştiği diğer sınıflarda farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. 9. sınıflar için

yeni okul kaygı tutumlarının sebat tutumlarını etkilediği, 11. sınıflar için ise staja başlamış olmaları daha dikkatli olmalarını gerektirdiği düşünülmektedir. **2019 -2020** eğitim-öğretim yılında ise alt boyutlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yıllar içinde eğitim görülen sınıf düzeyinin öğrencilerin öğrenme stillerine bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

5.1.7. Baba öğrenim durumuna göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin baba öğrenim durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyalleşme, zaman , dokunsal, aydınlatma, görsel, otorite, sebat ve işitsellik alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre manidar farklılık bulunmamıştır.

2019 -2020 eğitim-öğretim yılında ise **aydınlatma** alt grubun anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın babası ortaokuldan, liseden ve yükseköğretimden mezun katılımcılar arasında babası **yükseköğretim** mezunu öğrenciler tarafında pozitif yönde olduğu saptanmıştır. Baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin aydınlık yerde çalışma tercihleri artmaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık **anlamlı bulunmamıştır.**

5.1.8. Anne öğrenim durumuna göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin anne öğrenim durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyal etkileşim, dokunsal, görsel, sebat, işitsellik ve zaman alt boyutları puanları arasındaki ilişkilerde istatistik verilerine göre manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Fakat **aydınlatma ve otorite** puanlarının anne öğrenim durumuna göre değiştiği tespit edilmiştir. Aydınlatma puanlarının anne öğrenim durumuna hangi gruplar

arasında anlamlı değişiklikler gösterdiği; İlkokul ile Ortaokul grubu arasında **ilkokul** grubu tarafında **pozitif** yönde bulunmuş, lise grubuyla diğerleri karşılaştırıldığında **lise** grubu tarafında pozitif yönde bulunmuştur. Ayrıca **Otorite** puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre **lise** grubunun lehine olduğu saptanmıştır.

2019 -2020 yılında ise **dokunsal** alt grubun anlamlı olduğu; bu farklılığın farklılığın annesi ilkokul, ortaokul, lise ile yükseköğretimden mezun katılımcılar dan annesi **yükseköğretimden mezun olan öğrenciler lehinde olduğu görülmüştür**. Öteki alt boyutlar arasındaki ilişkilerdeki farklılıkta manidarlık görülmemiştir.

5.1.9. İnternet kullanma durumuna göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin internet kullanma durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyalleşme, dokunsal, görsel, aydınlatma, işitsellik, sebat ve otorite, alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre manidar farklılık bulunmamıştır. Fakat **zaman** puanları grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. **İnternet bağlantısı olmayan grup lehine** anlamlılığın varlığı saptanmıştır. 2019 -2020 eğitim-öğretim yılında ise **zaman** alt grubun anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın, internet bağlantısı olan grup ile internet bağlantısı olmayan grup arasında **internet bağlantısı olmayan grup lehinde olduğu görülmüştür**. Öteki alt boyutların arasındaki ilişkideki farklılıkta **manidarlık görülmemiştir**. Bu durum bilinçli internet kullanımının bu yaş gruplarında gerçekleşmediği, internette geçirilen zamanın verimli şekilde kullanılmadığının göstergesidir.

5.1.10. Başarı durumuna göre değerlendirmeler

2012- 2013 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin öğrenme stillerinin başarı durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyalleşme, sebat dokunsal, görsel, işitsellik, ve otorite alt boyutları puanları arasında istatistik verilerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Fakat **aydınlatma ve zaman** puanları grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık manidar **görülmüştür**. Aydınlatma ve zaman durumunun akademik başarı üzerine **taktir belgesi** alanlar lehine anlamlı bulunmuş, bu durum başarılı öğrencilerin daha aydınlık ortamlarda çalıştığı ve zaman yönetimini daha iyi kullandığını göstermektedir.

2019 -2020 eğitim-öğretim yılı öğrencilerin **ise dokunsallık ve zaman** alt gruplarının anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın, dokunsallık alt boyutunda Takdir Belgesi alan grup ile diğer tüm gruplar arasında ve **Takdir Belgesi alan grup lehine**; zaman alt boyutunda Takdir Belgesi alan grup ile Düz geçen grup arasında ve **Takdir Belgesi alan grup lehine** gerçekleştiği; bu durum başarılı öğrencilerin deneyerek, el becerilerini kullanarak ve proje yaparak öğrenme ve zaman yönetimini daha iyi kullandığını göstergesidir. Bunun dışındaki alt boyutlardaki ilişkiler arasındaki farklılıkta **manidarlık görülmemiştir**.

Araştırma yapılan yıllar arasında, ders çalışma zamanı olarak , her iki eğitim yılında da öğrenciler tarafından sabahları çalışma tercihinin arttığı öğleden sonra ve akşam azaldığını göstermektedir. 2012-13 yıllarında başarılı öğrenciler aydınlık ortamları tercih ederken 2019-20 yılında dokunarak, yaparak yaşayarak ve deneyerek öğrenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır.

5.1.11. Öğrenme stilleri ölçeği puanlarının alan durumuna göre değerlendirmeler

2012-2013 eğitim-öğretim yılı Öğrencilerin öğrenme stillerinin alan durumuna göre değişimleri incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeği; sosyal, dokunsal, aydınlatma, otorite, işitsellik, sebat ve zaman alt boyutları puanları arasındaki istatistik verilerinin farklılığında manidarlık görülmemiştir.

Fakat **görsellik** alt gruplarının sıralamaları ortalamaları arasındaki istatistik verilerinde manidar bir fark görülmüştür. Söz konusu farklılığın sırasıyla **Hemşirelik, ATT, Laboratuvar** alanındaki katılımcılar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Durum eğitim gördükleri alanın etkisi, mesleki görsellik algısıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

2019 -2020 eğitim-öğretim yılı Öğrencilerin öğrenme stillerinin alan durumuna göre değişimleri incelendiğinde, **ise dokunsallık, zaman ve sebat** alt gruplarının anlamlı olduğu; söz konusu farklılığın, **dokunsallık** alt boyutunda Alanı hemşirelik olan grup ile diğer tüm gruplar arasında **hemşirelik** grubu lehine; **zaman** alt boyutunda Alanı hemşirelik olan grup ile diğer tüm gruplar arasında **hemşirelik** grubu lehine; **sebat** alt boyutunda Alanı hemşirelik olan grup ile ebe yardımcılığı arasında **hemşirelik** grubu lehine; Alanı hemşirelik olan grup ile ebe yardımcılığı arasında **hemşirelik** grubu lehine; Alanı sağlık bakım teknisyenliği olan grup ile ebe yardımcılığı arasında **sağlık bakım teknisyenliği** grubu lehine; Alanı diğer olan grup ile ebe yardımcılığı arasında **diğer** grup lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu durum öğrencilerinin eğitim gördükleri alanın etkisi, dokunsallık, sabah saatlerinde verimli çalışma ve başladıkları işi sebatla bitirme davranışıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık **anlamlı bulunmamıştır**.

5.1.12. Öğrenme stilleri ölçeği puanlarının akademik başarı durumuna göre değerlendirmeler

2012-2013 eğitim-öğretim senesinde katılımcıların **öğrenme stillerinin akademik başarı durumuna göre değişimleri incelendiğinde**, öğrenme stilleri ölçeği; **sosyal, dokunsal, aydınlatma ve zaman** alt boyutları arasındaki ilişkide istatistik verilerine göre manidar bir ilişki tespit edilmiştir. İşitsellik, görsellik, sebat ve otorite alt boyutu arasındaki ilişkide istatistiksel olarak manidarlık görülmemiştir.

Öğrenme Stilleri Ölçeği **Sosyal** alt boyutu puanlarının akademik başarı ile ilişkisi arasındaki ilişkide **orta düzeyde pozitif** yönde manidarlık görülmektedir. Başka bir ifade ile bireyin sosyal etkileşimi arttıkça akademik başarı düzeyi artmaktadır.

Öğrenme Stilleri Ölçeği **Dokunsallık** Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi arasında **kuvvetli düzeyde negatif** yönde manidar bir ilişki görülmektedir. Başka bir ifade ile bireyin deneyerek öğrenme düzeyi arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır.

Öğrenme Stilleri Ölçeği **Aydınlatma** Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi arasında **orta düzeyde negatif** yönde manidar bir ilişki görülmektedir. Başka bir ifade ile bireyin aydınlatma duyarlılığı arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır.

Öğrenme Stilleri Ölçeği **zaman** Alt Boyutu Puanlarının Akademik Başarı İle İlişkisi arasında **kuvvetli düzeyde negatif** yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile bireyin sabah saatlerinde ders çalışma oranı arttıkça akademik başarı

ortalaması azalmaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık **anlamli bulunmamıştır.**

2019-2020 eğitim-öğretim yılında ise ise öğrenme stilleri ölçeği ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkisi incelendiğinde öğrenme stilleri alt boyutlarından **dokunsal ve zaman** alt boyutları ile akademik başarı ortalaması arasındaki ilişki istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Aydınlatma, Sosyal etkileşim, işitsellik otorite, sebat ve görsellik alt boyutu arasında istatistik verilerine göre manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Her iki eğitim-öğretim yılında öğrenme stilleri alt boyutlarından **dokunsallık ve zaman** alt boyutu yla akademik başarı ortalaması arasında manidar bir ilişki görülmüştür. Araştırılan iki eğitim-öğretim yılında dokunsallık ve zaman alt boyutu puanlarının akademik başarı ile ilişkisi arasında **kuvvetli düzeyde negatif** yönde anlamli ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile bireyin **deneyerek öğrenme düzeyi ve sabah saatlerinde ders çalışma oranı arttıkça akademik başarı ortalaması azalmaktadır.** Karşılaştırılan yıllar arasındaki ilişki incelendiğinde dokunsallık ve zaman alt boyutunun akademik başarı ortalamasına etkisinin değişmediği görülmüştür.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenme stilleri alt boyutlarından **sosyal, aydınlatma** alt boyutları arasındaki ilişkinin istatistik verilerinde manidarlık görülmüşken; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında **sosyal, aydınlatma** alt boyutlarıyla akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkide istatistiksel olarak manidarlık görülmemiştir. Söz konusu veriler değerlendirildiğinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunarak akademik başarılarını artırdıkları ve

aydınlatma duyarlılığının yerine 2019-2020 yılında dokunarak, deneyerek öğrenme ve zaman algılarının arttığı saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmadaki bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Bu araştırma Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Sağlık Hizmetleri Alanında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve yıllara göre karşılaştırılmasını incelemiştir. Benzer çalışmalar farklı okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde de yapılabilir.

2. Bu araştırma İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan resmi Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Sağlık Hizmetleri Alanında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda daha farklı ve bu çalışmaya katkı getirecek sonuçlara ulaşabilmek için çalışmalar daha geniş gruplar ile yapılabilir.

3. Bu araştırmada “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda bu ölçeklere ek olarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlanarak öğrenciler ile görüşmeler yapılabilir, nicel bulgulara destekleyici nitel araştırma bulguları elde edilebilir. Öğrencilerin eğitim ortamlarının değerlendirildiği araştırmaların yapılması, öğrencilerin verdikleri yanıtların ayrıntılı olarak inceleneceği nitel araştırmaların uygulanması bulguların niteliğinin geliştirilmesi yönünden faydalı olacaktır.

4. Yapılan bu araştırma sonuçlarının anket yapılan okullardaki öğrencilere ve öğretmenlerine sonuç, analiz ve öneriler şeklinde sunumu yapılmalı. Öğrenme stilleri ile ilgili farkındalıklar artırılmalı.

5. Eğitim ve Öğretim ortamı hazırlanırken öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerini bilmesi başarıyı artıracaktır. eğitim-öğretim yılı başında öğrencilerinin öğrenme stillerinin, zeka türlerinin öğrenilmesi öğrencinin benlik algısı öğrenme ve ders çalışma stilini belirlemesine yardımcı olacaktır. Bu bilgiler birey merkezli öğretimi uygulayan öğretmenin de öğretme stillerini yönlendirecektir.

6. Öğrencilerin öğrenme yolculuğunda yadsınamaz etkisi bulunan öğrenme stilleri ile ilgili farkındalıklarını artırmak için eğitim programlarında düzenlemeler yapılmalı rehber öğretmenler, branş öğretmenleri erken yaşlardan itibaren öğrenciye kendini tanıma ve bu sayede hedeflerini belirleyerek ders çalışırken kendini gerçekleştirme, öğrenmenin verdiği haz duygusu sonuçta akademik başarıya ulaşılacağı bakış açısı verilmelidir.

7. Ortaöğretim Ortaöğretim Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi'nin Sağlık Hizmetleri Alanında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel ve ince motor gelişimiyle mesleğe hazırlık evresi olan dört yıllık lise döneminde öğrenme stilleri öğrencinin mesleğe hazırlanmasında ve uygulamasında en önemli süreçtir.

8. Öğrencilerin hangi derse nasıl çalışılması gerektiği konusunda eksiklerinin giderilmesi için özellikle eğitim-öğretim yılı başında öğrencilere her derse nasıl çalışılması gerektiği hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapılması yerinde olacaktır.

9. Öğrencilerin zaman zaman öğrenme ve ders çalışma stratejileri farklı ölçme araçları ile değerlendirilmesi mevcut durumu ortaya koyması açısından bilgilendirici olacaktır. Rehberlik derslerinde uygulanmak üzere verilen başarısızlık durumu anketleri, çoklu zeka envanteri gibi uygulamalar öğrencilere uyguladıktan sonra dönütleri sunulmalı öğrenci kendi öğrenme stilini belirlemelidir.

10. Rehber öğretmenlerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ve öğrenme stilleri hakkında öğretmenlere, öğrencilere ve velilere zaman zaman bilgi vermesi ve zaman içinde meydana gelen değişimleri de takip ederek paylaşımları uygun olacaktır.

11. Akademik anlamda başarılı olmuş mezun öğrenciler tarafından belirlenen tarihlerde okula getirilerek seminerler vermeleri sağlanarak öğrencilerin gelecekle ilgili somut örnekler görmeleri başarılarını artıracaktır.

12. Ortaöğretim Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinin Sağlık Hizmetleri Alanı sağlık çalışanı yetiştirdiği için insan sağlığı merkezlidir. Bu okulları seçen öğrencilerin, ilköğretimden sağlam bir akademik alt yapı ve kendilerini ve öğrenme stillerini tanıyan bireyler olmalıdır.

13. Pansiyonlu eğitim veren Ortaöğretim Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinin Sağlık Hizmetleri Alanında öğrenim gören öğrencilerden yatılı kalan öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarılarının daha yüksek olması sağlanmalı, öğrencilerin psikolojik durumları takip edilmelidir.

14. Öğrencilerin bir sonraki öğrenim kurumuna yeterince hazırlanabilmeleri için müfredatın ve ders programlarının başarıyı artırıcı şekilde düzenlenmelidir.

15. Zaman içerisinde sağlık eğitimi veren Ortaöğretim kurumlarının sayıları azalmış ve kapanma seviyesine gelmiştir. Her geçen gün sağlığın önem kazandığı, pandemilerin arttığı bu dönemde iyi yetişmiş sağlık çalışanlarının da önemi artmıştır. Bu yüzden kaliteli eğitim veren, nitelikli öğrencilerin seçilerek alındığı, sağlık eğitimi veren kurumların eğitim planlamaları içerisinde ihtiyaca göre sayıları artırılarak varlıkları devam ettirilmelidir.

16. Sağlık hizmetleri alanında eğitim veren liselerden, başka alanlarda eğitim veren okullara geçişler olmalıdır. Ailenin sosyoekonomik durumundan veya baskısından dolayı gelen öğrenciler sağlık çalışanı olmak istemezlerse mutlu olmayacağı bir mesleğin diplomasını almamalıdır.

17. Sağlık verilen eğitimler içinde en önemli olanıdır. Bu yüzden sağlık eğitimi görenek diplomasını alıp meslek olarak yapacak bireylerin çalışkan, sabırlı, akıllı ve ruh sağlığı yerinde olan bireylerden seçilmesi gerekir. Başarı seviyesi yüksek öğrenciler bu okullarda okumalı. Gelecekte zor şartlarda icra edecekleri meslek göz önünde bulundurularak sosyal haklar ve ücretler konusunda tatmin edilmeli ve bu eğitime teşvik edilmelidirler.

18. Eğitimde çok sık sistem değişimi başta öğrenciler olmak üzere bütün bireyleri olumsuz etkilemektedir. Sağlık Hizmetleri alanındaki eğitimin durumu belirsizlikten çıkarılmalıdır. Bu eğitimi alan lise öğrencilerine, mezun olduklarında sahip olacakları statü belirlenmeli, bu statüye ait kadrolar oluşturulmalı, ek puan verilerek sağlık eğitimi verilen lisans bölümlerine geçişleri sağlanmalıdır.

19. Sağlık hizmetleri alanında öğrenim görülen bölüm sayısı zaman içinde azalmıştır. Bu durumun tam aksine, önlisans ve lisans programında verilen eğitimlerin ortaöğretimde genç yaşta verilmesi planlanmalıdır. Böylece bilişsel ve ince motor gelişimi gerektiren uygulamalar ne kadar erken kazandırılırsa o kadar fayda sağlayacaktır. Dolayısıyla bu bölümlerin Sağlık hizmetleri alanında eğitim veren liselerde açılması gerekmektedir.

20. Öğrencilerin öğrenme stillerini uygun öğretim teknikleri uygulanması gerektiği gibi; başarılarını ölçmek için de öğrenme stillerine uygun sınav soruları,

performans, proje ödevleri, uygulamalar, etkinlikler verilmeli; her öğrencinin öğrenme stiline uygun olarak hazırlanmalı ve değerlendirilmelidir.

Dolayısıyla başarıyı ölçmede bir tek kriter değerlendirilmemelidir.



KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi.*
- Albayrak, Y. (2007). *II. Ulusal Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Sempozyumu Sonuç Bildirgesi, 2007. Bolu.*
- Alıcıgüzel, İ. (1990). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.*
- Alkan, C. (1999). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu. İstanbul.*
- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, İ. (1991). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.*
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). *Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim Bilim Dergisi.*
- Ayhan, H., Oktay, A., & Oğuz, O. (2004). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Dem Yayınları.*
- Babadoğan, C. (2000). *Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. Milli Eğitim Dergisi.*
- Baltaş, A. (1998). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi.*
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemine Giriş. Ankara: Ekinoks Yayınevi.*
- Bloom, S. B. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. D. A. Özçelik (çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.*
- Bostan, S. (2007). *Sağlık Hizmetleri Mesleki Eğitiminde Sınavsız Geçiş Bir Sorun mu? ”. Tıp Eğitim Dünyası Dergis, 23-27.*
- Boydak, H. A. (2004). *Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.*
- Boydak, H. A. (2008). *Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.*
- Can, A. (2007). *Baskın Çoklu Zekâ Boyutları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.*

- Demir, K. M. (2006). Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 238.6,30-3.
- Demirel, Ö., Başbay, A., & Erdem, E. (2006). Eğitimde Çoklu Zeka “Kuram ve Uygulama”. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A., Türkoğlu, A., & Yıldırım, A. (2000). Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Ekici, G. (2001). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M., & Altun, S. (2006). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erhan, S. (1977). Hemşirelik Tarihi. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Ersoy, S. (2003). İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri Ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Konya: Selçuk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Felder, R., & Silverman, M. (1988). Learning Styles and Teaching Styles in Engineering. *Engineering Education*, 674-681.
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.
- Gencel, E. İ. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. (A. Ü. Enstitüsü, Dü.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Hewitt, D. (2008). Understanding Effective Learning Strategies For The Classroom. England: McGrawHill.
- Kanadlı, S. (2008). Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stiller Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, E. Joseph ve Daniel A. Kies. (1995). Teaching Styles and Learning Styles. *Journal of Instructional Psychology*.
- Karakış, Ö. (2006). Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler ve Teknikler.* Ankara: Araştırma Danışmanlık Ltd.Şti.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey: Pearson Education.

McCarthy, B. (1990). *Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools.* Education Leadership, 31-37.

Oluk, S., Sambur, S. E., & Can, S. (2007). *Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.*

Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Otrar, M. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.*

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim(Genel Öğretim Yöntemi).* Ankara: ÖSYM Yayınları

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özer, B. (2002). *İkõğretim ve Ortaõğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1. 1, 17 - 32.*

Peker, M. (2003). *Kolb Öğrenme Stili Modeli. Milli Eğitim Dergisi, 185-192.*

Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning Learning Theories and Learning Styles in the Classroom.* Newyork: Routledge.

Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour.* London: David Fulton Publishers.

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

- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı Hacettepe Üniversitesi Örneği*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 202.
- Sternberg, R., & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory Into Practice*, 245-253.
- Uluğ, F. (2000). *Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri*. İstanbul: remzi kitap evi.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yavuzer, H. (1993). *Anne-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. (2019). *Öğrenme Stili Modelleri: Teorik Temelleri Bağlamında Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması*. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi.

EK A. ANKET

Sevgili Öğrencim,

Bu çalışmanın amacı, MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SAĞLIK HİZMETLERİ ALANI'nda eğitim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemektir. Aşağıda, bu amaca yönelik hazırlanmış, kişisel bilgilerinizi öğrenmek için soru formu ve öğrenme stilinizi belirleyecek bir ölçek bulunmaktadır. Anketteki soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Kendi fikirlerinizi dürüst bir şekilde dile getirmeniz araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Lütfen bütün soruları yanıtlayınız. Boş cevap bırakmayınız. Araştırmanın sağlığı, sizin içten ve doğru cevaplarınıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplarınız sadece araştırma için kullanılacak; hiçbir kimseye ya da kuruma verilmeyecektir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Halime BOZ

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Öğrencinin

Adı Soyadı:.....

Sınıfı:.....

No:.....

1. Cinsiyetiniz

☐ Erkek ☐ Kız

2. Eğitim Gördüğünüz Sınıf

☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12

3. Eğitim Gördüğünüz Alan

☐ Hemşirelik ☐ ATT ☐ Laboratuvar ☐ Anestezi
☐ Radyoloji ☐ Diş protez ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz).....

4. Babanızın Eğitim Durumu

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yükseköğretim

5. Annenizin Eğitim Durumu

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yükseköğretim

6. Babanızın Mesleği

☐ Memur ☐ İşçi ☐ Çiftçi ☐ Serbest meslek
☐ Emekli ☐ İşsiz ☐ Diğer (Belirtiniz.....)

7. **Annenizin Mesleği**
☐Memur ☐İşçi ☐Çiftçi ☐Serbest meslek
☐Emekli ☐İşsiz ☐Ev Hanımı ☐Diğer (Belirtiniz.....)
8. **Ailenizin Gelir Düzeyi**
☐Düşük ☐Ortanın altı ☐Orta ☐Ortanın üstü ☐Yüksek
9. **Anne ve Babanızın Birlikte Olma Durumu**
☐Evli ☐Ayrı
10. **Anne ve Babanız Ayrı İse Hangi Ebeveyninizle Yaşıyorsunuz?**
☐Anne ☐Baba
11. **Siz dahil kaç kardeşsiniz?**
☐Tek çocuk ☐2 ☐3 ☐4 ve daha fazla
12. **Okulunuzda Yatılı Olarak mı Kalıyorsunuz?**
☐Evet ☐Hayır
13. **Evinizde İnternet Bağlantısı Olan Bir Bilgisayar Var mı?**
☐Evet ☐Hayır ☐Bilgisayar var; fakat internet bağlantısı yok
14. **Ders Çalışırken ya da Ödev Yaparken En Çok Yararlandığınız Kaynak Hangisidir?**
☐Kitap ☐internet ☐anne-baba ☐diğer
15. **Bir Günde Kaç Saatini Ders Çalışmaya Ayırırsın?**
☐1 saat ☐2 saat ☐3 saat ☐4 saat ☐5 saat ve daha fazla
16. **Ödevlerini Genelde Günün Hangi Zaman Diliminde Yaparsın?**
☐Okuldan gelir gelmez ☐Yemekten sonra
☐Yatmadan önce ☐Hafta sonları ☐Hiç yapmam
17. **Kendine Ait Bir Çalışma Odan Var mı?**
☐Kendime ait bir çalışma odam var ☐kendime ait bir çalışma odam yok
18. **Ne Sıklıkta Kitap Okursunuz**
☐Ayda birden fazla kitap bitiririm ☐Ayda bir kitap bitiririm
☐Üç ayda bir kitap bitiririm ☐Altı ayda bir kitap bitiririm
☐Yılda bir kitap bitiririm ☐Hiç
19. **Televizyon ya da bilgisayarla günde kaç saat vakit geçirirsiniz?**
☐Hiç ☐1 saat ☐3 saat ☐5'ten fazla
20. **Serbest zamanlarınızda ne ile ilgilenirsiniz?**
☐Spor ☐Kitap ☐Gezmek ☐Televizyon ☐Bilgisayar ☐Telefon

21. Daha önce dershaneye devam ettiniz mi ya da şu anda dershaneye devam ediyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

22. Rehberlik servisinden verimli ders çalışma hakkında destek aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

23. Nasıl ders çalıştığınızda daha verimli öğrendiğiniz hakkında bilgi sahibi misiniz?

☐ Evet ☐ Hayır



EK B. MARMARA ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (ÖSÖ-M)

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçme aracı öğrenme stillerinizi belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Lütfen verilen ifadeleri size uygun olan biçimi ile değerlendirerek ilgili hücreyi karalayınız.

Teşekkür ederim.

No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Bir başkasının derse dair çabalarımı takdir etmesi hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
2.	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam deney yaparak öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
3.	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam onu bir filmde seyrederek öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
4.	Güçlü bir şekilde ışıklandırılmış yerlerde çalışmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
5.	Verimli çalışmam için sürekli öğretmenlerimin yönlendirmelerine ihtiyaç duyarım.	①	②	③	④	⑤
6.	En kolay hatırladığım bilgiler işiterek öğrendiklerimdir.	①	②	③	④	⑤
7.	Sabah erken saatlerde dikkatimi kolayca yoğunlaştırabilirim.	①	②	③	④	⑤
8.	Bir konu üzerindeki dikkatimi uzun süre sürdürebilirim	①	②	③	④	⑤
9.	Tek başına çalışmayı grupla çalışmaya tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
10.	Yaptığım (denediğim) bir şeyi kolayca hatırlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
11.	Derslerde görsel araçlar kullanıldığında daha iyi öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
12.	Loş ışıklı yerde çalıştığım zaman daha etkili öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
13.	Yeni bir konuyu öğrenirken başkalarının (aile, öğretmen gibi) yönlendirmelerine ihtiyaç duyarım	①	②	③	④	⑤
14.	Yeni bir konuyu derste dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤

No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
15.	Sabahları öğlen veya akşamlardan daha etkin çalışabilirim.	①	②	③	④	⑤
16.	Çalışmaya başladığım bir konuyu mutlaka tamamlarım.	①	②	③	④	⑤
17.	Başkalarıyla beraber yaptığım çalışmalardan daha fazla verim alırım.	①	②	③	④	⑤
18.	En iyi hatırladığım şeyler bir deneyle yaptıklarımıdır.	①	②	③	④	⑤
19.	Şekiller arasındaki farklılıklar kolayca ayırt edebilirim.	①	②	③	④	⑤
20.	Ders çalışırken odadaki tüm ışıkları yakarım.	①	②	③	④	⑤
21.	Nasıl çalışacağım anlatılmadığında öğrenmem güçleşir.	①	②	③	④	⑤
22.	Bir kitabı okumamaktansa birisinden dinlemeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
23.	Sabah saatleri derse en iyi odaklanabildiğim zamanlardır.	①	②	③	④	⑤
24.	Başladığım işleri bitiririm.	①	②	③	④	⑤
25.	Yapmaktan en çok hoşlandığım işler bir grupla beraber yaptığım işlerdir.	①	②	③	④	⑤
26.	Deneyerek-yaparak daha iyi öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
27.	Resimli ders kitaplarını daha çok severim.	①	②	③	④	⑤
28.	Az aydınlatılmış mekânlarda daha iyi çalışırım.	①	②	③	④	⑤
29.	Yeni bir şeyi öğrenmeye başlamadan bunun nasıl yapılacağını anlatılmasına ihtiyaç duyarım.	①	②	③	④	⑤
30.	Yeni bir şey öğrenmem gerekiyorsa kasetten dinlemeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
31.	En iyi sabah erken çalışabilirim.	①	②	③	④	⑤
32.	Çalıştığım bir konuyu bitirmeden yeni bir konuya başlamam.	①	②	③	④	⑤
33.	Grupla çalışmayı tek başına çalışmaya tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
34.	Yeni bir konuyu mümkünse deneyerek öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
35.	Gördüğüm bir şeyi kolayca hatırlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
36.	Çok iyi aydınlatılmış bir masada çalışmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
37.	Nasıl çalışacağım baştan sona öğretmenimce planlandığında daha başarılı oluyorum.	①	②	③	④	⑤

No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
38.	En iyi hatırladığım bilgiler işittiğim şeylerdir.	①	②	③	④	⑤
39.	Sabahları öğrendiğim şeyleri unutmam.	①	②	③	④	⑤
40.	Yeni bir şeye başlamadan önce elimdekini tamamlamayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
41.	Tek başına çalıştığımda daha fazla verim alırım.	①	②	③	④	⑤
42.	Bir bilgiyi deney yaparak öğrendiğimde çabuk unuturum.	①	②	③	④	⑤
43.	En iyi hatırladığım şeyler bir dergide gördüklerimdir.	①	②	③	④	⑤
44.	Çok aydınlık olmayan (loş) bir odada çalışmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
45.	Bitirmek zorunda olduğum işlerin taslağının bir öğretmen tarafından planlanmasını isterim.	①	②	③	④	⑤
46.	İşiterek öğrendiğim bir şeyi kolayca hatırlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
47.	Dikkatimin en yüksek olduğu zamanlar sabahlardır.	①	②	③	④	⑤
48.	Her zaman yapabileceklerimin en iyisini yaparım.	①	②	③	④	⑤
49.	Grup içindeki tartışmalara katılmak öğrenmemi kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤
50.	Deney yaparak öğrendiğim bir bilgiyi hatırlamam kolay değildir.	①	②	③	④	⑤
51.	İzleyerek, dinlediğimden daha iyi öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
52.	Güçlü bir ışık altındayken yeni bir şey öğrenmem zorlaşır.	①	②	③	④	⑤
53.	Öğretmenlerimin yapacağım iş için bir bitiş tarihi koymasını tercih ederim	①	②	③	④	⑤
54.	Bir bilgiyi dinleyerek çok daha kolay öğrenebilirim.	①	②	③	④	⑤
55.	Bir işe akşamdan ve öğlenden çok sabahleyin başlamayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
56.	Bir derse karşı taşıdığım ilgiyi uzun süre sürdürebilirim.	①	②	③	④	⑤
57.	Yeni bir konuyu bir grupla beraber çalıştığımda daha kolay öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
58.	Benim için en uygunu deney yaparak öğrenmektir.	①	②	③	④	⑤
59.	Eğer yeni bir şey öğrenmek zorunda isem okuyarak öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
60.	İyi aydınlatma derse dikkatimi artırır.	①	②	③	④	⑤

No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
61.	Çalışmamı tamamlayıncaya kadar birinin müdahale etmemesini isterim.	①	②	③	④	⑤
62.	Bir bilgiyi işiterek öğrendiysem hatırlamam kolay olmaz.	①	②	③	④	⑤
63.	Sabahları çalıştığım da öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.	①	②	③	④	⑤
64.	Ders çalışırken sık sık ara vermezsem dikkatimi toplayamam.	①	②	③	④	⑤
65.	Kendi kendime çalıştığım da verimli bir şekilde öğrenemiyorum.	①	②	③	④	⑤
66.	Bir konuyu deney yaparak öğrendiysem unutmam zordur.	①	②	③	④	⑤
67.	Yeni bir konuyu görerek öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
68.	İyi aydınlatılmış bir yerde çalıştığım zaman daha etkili öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
69.	Eğer yaptığım işlerin kontrol edileceğini biliyorsa verimim yükselir.	①	②	③	④	⑤
70.	En zor hatırladığım bilgiler işiterek öğrendiklerimdir.	①	②	③	④	⑤
71.	En iyi sabah derslerinde konsantre olurum.	①	②	③	④	⑤
72.	Bir arkadaşım ile beraber çalışmam öğrenmemi zorlaştırır.	①	②	③	④	⑤
73.	El becerilerimi kullanabildiğim derslerde daha kolay öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
74.	Görerek öğrendiklerim pek aklımda kalmaz.	①	②	③	④	⑤
75.	Sınıfta daha iyi ışık aldığı için cam kenarına otururum.	①	②	③	④	⑤
76.	Ders çalışma planlarımın bir başkası tarafından yapılmasını tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
77.	Duyarak öğrendiğim bilgileri kolayca unuturum.	①	②	③	④	⑤
78.	Sabah derslerinde sınıf içinde daha etkin olurum.	①	②	③	④	⑤
79.	Bir grupta beraber çalışmaktansa kendi kendime çalışırım.	①	②	③	④	⑤
80.	Proje ve maket gibi etkinliklerle öğrendiklerimi kolay hatırlarım.	①	②	③	④	⑤
81.	Bir bilgiyi görerek öğrendiysem hatırlamam kolay olmaz.	①	②	③	④	⑤
82.	Konuyu iyi bilen biriyle çalışmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤

No	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
83.	Bir dersi en iyi işiterek öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
84.	Yeni bir konuyu öğrenmem gerektiğinde güvendiğim bir arkadaşımınla beraber çalışmayı yeğlerim.	①	②	③	④	⑤
85.	Şekiller çizerek öğrenmeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
86.	Görerek öğrendiğim bir bilgiyi hatırlamam kolay değildir	①	②	③	④	⑤
87.	Derslerime konunun uzmanı olan biriyle çalışmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
88.	Yeni bir konuyu öğrenmem gerektiğinde tek başına çalışabileceğim bir yer ararım.	①	②	③	④	⑤
89.	Deney yapmayı severim.	①	②	③	④	⑤
90.	Ders çalışırken ailemden birinin yönlendirmede bulunması dikkatimi bozar.	①	②	③	④	⑤
91.	Değer verdiğim arkadaşlarımla çalıştığımda verimim yükselir.	①	②	③	④	⑤
92.	Ders çalışırken şekiller veya tablolar çizerim.	①	②	③	④	⑤
93.	Ders planlarımı bir öğretmenimle birlikte yapmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
94.	Bir grup içindeki tartışmalar konuyu öğrenmemi zorlaştırır.	①	②	③	④	⑤
95.	El becerilerini kullanmam gereken derslerde başarılı olamıyorum.	①	②	③	④	⑤
96.	Bir yetişkinle beraber çalıştığımda verimim yükselir.	①	②	③	④	⑤
97.	Ekipçe tartışarak çalıştığım derslerde başarımla yükselir.	①	②	③	④	⑤
98.	Bağımsız çalışmayı ekip çalışmasına tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
99.	Güvendiğim bir arkadaşımınla beraber çalışmam verimimi yükseltir.	①	②	③	④	⑤



T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

Sayı : 21568116-302.14.01-E.440
Konu : Halime Boz Etik Kurul Onayı Hk.

15/12/2019

İLGİLİ MAKAMA

Üniversitemiz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Halime BOZ'a ait "Ortaöğretim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Sağlık Hizmetleri Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez-araştırma önerisinin Beşeri Bilimler Etik Standartlarına uygunluğuna ilişkin Yeditepe Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Araştırmalar Etik Kurul Onayı ekte sunulmuştur.

İmza
Prof. Dr. Canan AYKUT BİNGÖL
Rektör

Ek: 20.11.2019 tarihli Etik Kurul Komisyon Kararı .tif

NOT : BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR.



Belge Doğrulama Adresi :

<http://belgedogrulama.yeditepe.edu.tr/bg.aspx?id=BD16C2BB-713A-4EB7-B194-729BDE05A09A>

Yeditepe Üniversitesi 26 Ağustos Yerleşimi, İnönü Mahallesi Kayışdağı Caddesi 34755 Ataşehir / İstanbul
T. +90 216 578 00 00 www.yeditepe.edu.tr F. +90 216 578 02 99

Bilgi İçin: Özge TÜBEK
Telefon No: (0216) 578 00 00