

T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

SPORCULARDA ÖĞRENME STİLLERİNİN VARK MODELİNE GÖRE
BELİRLENMESİ: TAKIM SPORLARI İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS

SELİM YALÇIN

Haziran 2026
GÜMÜŞHANE



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**SPORCULARDA ÖĞRENME STİLLERİNİN VARK MODELİNE GÖRE
BELİRLENMESİ: TAKIM SPORLARI İNCELEMESİ**

**DETERMINATION OF ATHLETES' LEARNING STYLES BASED ON THE
VARK MODEL: A STUDY ON TEAM SPORTS**

YÜKSEK LİSANS

SELİM YALÇIN

**Haziran 2026
GÜMÜŞHANE**



**GÜMÜŞHANE
ÜNİVERSİTESİ**
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**SPORCULARDA ÖĞRENME STİLLERİNİN VARK MODELİNE GÖRE
BELİRLENMESİ: TAKIM SPORLARI İNCELEMESİ**

**DETERMINATION OF ATHLETES' LEARNING STYLES BASED ON THE
VARK MODEL: A STUDY ON TEAM SPORTS**

YÜKSEK LİSANS

SELİM YALÇIN

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ÜSTÜN TÜRKER

**Haziran 2026
GÜMÜŞHANE**

KABUL VE ONAY

Dr. Öğr. Üyesi Üstün TÜRKER danışmanlığında, **Selim YALÇIN** tarafından hazırlanan “**Sporcularda Öğrenme Stillerinin VARK Modeline Göre Belirlenmesi: Takım Sporları İncelemesi**” isimli bu çalışma, 29/06/2026 tarihinde yapılan lisansüstü tez savunma sınavı sonucunda **Oy Birliği** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

.....
Dr. Öğr. Üyesi Özlem EKİZOĞLU (Başkan)

.....
Dr. Öğr. Üyesi Üstün TÜRKER (Danışman)

.....
Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU (Üye)

Lisansüstü tez savunma sınavında başarılı bulunarak kabul edilen bu tezin ciltlenmiş hali, /..... /..... tarihli ve / sayılı Enstitü Yönetim Kurulu toplantısında görüşülmüş ve tez yazım kılavuzuna uygun bulunarak onaylanmıştır.

Prof. Dr. Duygu ÖZDEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamış olduğum “**Sporcularda Öğrenme Stillerinin VARK Modeline Göre Belirlenmesi: Takım Sporları İncelemesi**” isimli bu tezimin, tamamen kendi çalışmam olduğunu, danışmanımın sorumluluğunda hazırladığımı, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, alıntı yaptığım tüm çalışmaları kaynakçada belirttiğimi ve Gümüşhane Üniversitesi’nin lisanslı kullanıcısı olduğum intihal yazılım programı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün belirlediği kıstaslara uygun olarak raporladığımı taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

29/06/2026

.....
Selim YALÇIN

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması sürecinde bilgi, deneyim ve akademik rehberliğiyle her aşamada destek olan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Üstün TÜRKER'e içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik bakış açımın gelişmesinde ve bilimsel araştırma disiplini kazanmamda kendisinin yönlendirmeleri belirleyici olmuştur.

Tez sürecinin zorlu aşamalarında sabır, anlayış ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan kıymetli eşime ve kızıma minnettarım. Onların desteği bu çalışmanın tamamlanmasında önemli bir güç kaynağı olmuştur. Ayrıca araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan tüm sporculara katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Selim YALÇIN
GÜMÜŞHANE – 2026

ÖZET

Öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi algılama, işleme ve kullanma süreçlerinde benimsedikleri baskın tercihleri ifade etmekte ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Spor ortamlarında ise öğrenme stillerinin belirlenmesi, antrenman süreçlerinin daha etkili yapılandırılmasına ve sportif performansın geliştirilmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, takım sporlarıyla uğraşan sporcuların öğrenme stillerini VARK modeline göre belirlemek ve öğrenme tercihlerini branş değişkeni açısından incelemektir. Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu futbol, basketbol, hentbol ve voleybol branşlarında aktif olarak spor yapan 468 sporcu oluşturmuştur. Kişisel Bilgi Formu ile Sporcular İçin VARK Öğrenme Stilleri Envanteri aracılığıyla yüz yüze kağıt-kalem metodu kullanılarak toplanan veriler, IBM SPSS (v27) paket programla analiz edilmiştir. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler, ki-kare analizi, uyum analizi ve K-means kümeleme yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, sporcuların baskın olarak en fazla Kinestetik (%40,4) öğrenme stilini tercih ettiğini göstermiştir. Ayrıca sporcuların baskın olarak kinestetik öğrenmeyi tercih etselerde, %67,7'sinin çoklu öğrenme modeline sahip olduğu belirlenmiştir. Branş ile baskın öğrenme stili ve öğrenme modeli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Uyum analizi sonuçları öğrenme tercihlerinin branşlara göre farklılaşmadığını gösterirken, kümeleme analizi sporcuların öğrenme stillerine göre farklı bireysel profiller oluşturduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, takım sporcularının öğrenme tercihlerinin büyük ölçüde kinestetik ve işitsel boyutlarda yoğunlaştığı, öğrenme süreçlerinde ise çoklu öğrenme yaklaşımının baskın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, spor eğitiminde bireysel öğrenme özelliklerini dikkate alan çok yönlü öğretim ve antrenman uygulamalarının önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kinestetik öğrenme, Öğrenme stilleri, Spor eğitimi, Takım sporları, VARK

ABSTRACT

Learning styles refer to individuals' dominant preferences for perceiving, processing, and utilizing information and are considered an important variable in the planning of educational processes. In sport settings, identifying athletes' learning styles may contribute to the design of more effective training environments and support athletic development. The aim of this study was to determine the learning styles of team sport athletes according to the VARK model and to examine whether these preferences differed across sport branches. The study was conducted using a descriptive survey design. The sample consisted of 468 athletes actively participating in football, basketball, handball, and volleyball. Data were collected through a Personal Information Form and the VARK Learning Styles Inventory for Athletes using a face-to-face paper-and-pencil administration procedure. The data were analyzed using IBM SPSS Statistics 27. Descriptive statistics, chi-square analysis, correspondence analysis, and K-means clustering techniques were employed in the analysis process. The findings revealed that kinesthetic learning was the most frequently preferred dominant learning style among the athletes (40.4%). Although kinesthetic learning emerged as the predominant preference, 67.7% of the participants demonstrated a multimodal learning profile. No statistically significant relationship was found between sport branch and either dominant learning style or learning model ($p > .05$). Correspondence analysis indicated that learning preferences did not systematically vary across branches, whereas cluster analysis identified distinct individual learning profiles based on VARK dimensions. Overall, the findings suggest that team sport athletes tend to rely primarily on kinesthetic and auditory learning preferences, while multimodal learning represents the most common learning model. These results highlight the importance of adopting diversified instructional and coaching practices that acknowledge individual learning characteristics within sport education and training environments.

Keywords: Kinesthetic learning, Learning styles, Sport education, Team sports, VARK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	III
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	IV
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar DİZİNİ	X
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XI
EKLER DİZİNİ.....	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	XIII
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Öğrenme.....	4
2.1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	5
2.1.2.1. Öğrenen ile İlgili Bireysel Faktörler	6
2.1.2.1.1. Sosyolojik ve Çevresel Faktörler.....	8
2.1.2.1.2. Öğretim ve Yöntemle İlgili Faktörler.....	9
2.1.3. Öğrenme Stili.....	9
2.1.4. Eğitim Öğretimde Öğrenme Stillerinin Önemi.....	11
2.1.4.1. Akademik Başarı ve Kalıcı Öğrenme Üzerindeki Etkisi.....	11
2.1.4.2. Psikolojik ve Duyuşsal Gelişim.....	12
2.1.4.3. Öğretimsel Tasarım ve Stratejik Çeşitlilik	12
2.1.4.4. Bireysel Farklılıkların Bir Zenginlik Olarak Değerlendirilmesi	13
2.1.4.5. Öğrenme Sorumluluğu ve Öz-Düzenleme	13
2.1.5. Eğitim öğretimde öğrenme stiliinin önemi	14
2.1.6. Öğrenme stillerinin öğretme ve öğrenme sürecindeki rolü	15
2.1.7. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	17
2.1.8. Birey ile öğrenme stili arasındaki ilişki	18
2.1.9. Öğrenme Stilleri	19
2.1.9.1. Görsel Öğrenme Stili	19
2.1.9.2. İşitsel Öğrenme Stili	20
2.1.9.3. Kinestetik (Dokunsal/ Devinimsel) Öğrenme Stili	20

2.1.9.4. Okuma-Yazma Öğrenme Stili.....	21
2.1.10. Sporda Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Önemi.....	22
2.2. İlgili Araştırmalar.....	24
3. ARAŞTIRMANINMETODOLOJİSİ	27
3.1. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	27
3.2. Araştırmanın Problemi, Amacı ve Hipotezleri	29
3.3. Araştırmanın Varsayımları.....	31
3.4. Araştırmanın Modeli	32
3.5. Evren ve Örneklem	32
3.6. Veri Toplama Araçları	34
3.6.1. Kişisel Bilgi Formu	34
3.6.2. Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Envanteri	34
3.6.2.1. Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin Güvenirlik Katsayıları ..	35
3.7. Veri Toplama Süreci	36
3.8. Verilerin Analizi	36
4. BULGULAR.....	39
5. TARTIŞMA	46
6.SONUÇ VE ÖNERİLER	50
6.1. Sonuç	50
6.2. Öneriler	51
6.2.1. Spor eğitimi	51
6.2.2. Pedagojik destek	51
6.2.3. Eğitim politikaları.....	51
6.2.4. Gelecek araştırmalar	51
KAYNAKÇA.....	53
EKLER.....	66
ETİK KURUL KARARI	71
ÖZGEÇMİŞ	72

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma grubunu tanımlayıcı istatistikler	33
Tablo 2. Sporcular için VARK öğrenme stilleri envanteri alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi.....	35
Tablo 3. VARK alt faktörlere ve branşlara göre tanımlayıcı genel istatistikler.....	39
Tablo 4. Branşlara göre baskın öğrenme stillerinin dağılımı	41
Tablo 5. Branş ile baskın öğrenme stili arasındaki ilişkiye ait ki-kare testi sonuçları.....	41
Tablo 6. Branşlara göre VARK öğrenme modellerinin dağılımı	42
Tablo 7. Branş ile VARK modeli arasındaki ilişkiye ait ki-kare testi sonuçları.....	42
Tablo 8. Branşlara göre VARK tekli ve çoklu öğrenme modellerinin dağılımı	43
Tablo 9. Branş ile VARK tekli-çoklu öğrenme modeli arasındaki ilişkiye ait ki-kare testi sonuçları	43
Tablo 10. Branş ve öğrenme modeline ait uyum analizi sonuçları	44
Tablo 11. K-means kümeleme analiz sonuçları: Küme merkezleri, dağılım ve değişkenler arası farklılıklar.....	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Branşlara göre baskın öğrenme stillerini tanımlayıcı istatistikler.....	40
Şekil 2. Branşlara göre VARK öğrenme modellerini tanımlayıcı istatistikler.....	42
Şekil 3. Branşlara göre VARK tekli ve çoklu öğrenme modellerini tanımlayıcı istatistikler	43

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	66
Ek 2. Sporcular İçin VARK Öğrenme Stilleri Envanteri.....	67

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
VARK	: Sporcular İçin VARK ęrenme Stilleri Envanteri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SBF	: Spor Bilimleri Fakültesi
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

İnsan yaşamı boyunca çevresiyle sürekli etkileşim hâlinde bulunan, deneyimlerinden anlam üreten ve bu deneyimleri davranışlarına yansıtarak gelişimini sürdüren bir varlıktır. Bu gelişim sürecinin merkezinde ise öğrenme yer almaktadır. Öğrenme, yalnızca bilgi edinme süreci değil; bireyin çevresini anlamlandırma, yeni durumlara uyum sağlama ve davranış repertuarını yeniden yapılandırma kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir yapıdır. Eğitim bilimleri literatüründe öğrenme; yaşantılar sonucunda bireyin davranışlarında veya davranış potansiyelinde meydana gelen nispeten kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2018, Senemoğlu, 2021). Bununla birlikte çağdaş öğrenme kuramları, öğrenmenin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını; bireyin duyuşsal özellikleri, fizyolojik yapısı, çevresel koşulları ve bireysel farklılıklarıyla birlikte değerlendirilmesi gereken dinamik bir yapı olduğunu vurgulamaktadır (Schunk, 2012).

Öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen en önemli değişkenlerden biri bireysel farklılıklardır. Her birey bilgiyi aynı biçimde algılamamakta, işlememekte ve yapılandırmamaktadır. Bu durum, öğrenme stilleri kavramını eğitim bilimlerinin merkezine taşımıştır. Öğrenme stilleri; bireyin bilgiyi alma, işleme, organize etme ve hatırlama süreçlerinde kullandığı karakteristik eğilimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Keefe, 1979). Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stili, bireyin yeni ve zor bir bilgiyle karşılaştığında öğrenme sürecini nasıl başlattığını, sürdürdüğünü ve bilgiyi nasıl içselleştirdiğini belirleyen özgün bir örüntüdür (Dunn ve Dunn, 1979). Kolb (2014) ise öğrenme stillerini bireyin bilgiyi algılama ve dönüştürme süreçlerinde tercih ettiği yollar olarak ele almakta ve öğrenmenin yaşantısal boyutuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar ortak olarak, öğrenme sürecinin bireyler arasında farklılaştığını ve öğretim süreçlerinin bu farklılıklara duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır.

Öğrenme stillerine ilişkin geliştirilen modeller arasında Fleming ve Mills (1992) tarafından geliştirilen VARK modeli, bireyin baskın duyuşsal öğrenme tercihlerini temel alması bakımından eğitim ve spor bilimleri alanında yaygın biçimde kullanılan modellerden biridir. VARK modeli; görsel (Visual), işitsel (Aural), okuma-yazma (Read/Write) ve kinestetik (Kinesthetic) olmak üzere dört temel öğrenme tercihindendir. Model, bireylerin bilgiyi hangi duyuşsal kanallar aracılığıyla daha etkili öğrendiklerini ortaya koymayı amaçlamakta; aynı zamanda bireylerin tekli ya da çoklu öğrenme tercihlerine sahip olabileceğini kabul etmektedir (Fleming ve Baume, 2006).

Özellikle ders içerikleri uygulama ağırlıklı disiplinlerde, öğrenme tercihlerinin belirlenmesi öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Spor bilimleri alanı, bilişsel becerilerin yanında uygulamalı ders içeriklerinin ve kazanımlarının gerçekleştiği alanlardan biridir. Spor eğitimi yalnızca bilişsel bilgi aktarımına değil; motor beceri kazanımına, fiziksel deneyime, taktiksel karar verme süreçlerine ve uygulamalı performansa dayanmaktadır. Bu nedenle spor ortamlarında öğrenme, çoğu zaman hareket, tekrar, gözlem, geri bildirim ve deneyim üzerinden gerçekleşmektedir (Braakhuis vd., 2015). Özellikle takım sporlarında sporcuların kısa süre içerisinde karmaşık taktiksel bilgileri algılaması, takım arkadaşlarıyla eş zamanlı hareket etmesi ve değişken oyun koşullarına anlık tepki vermesi gerekmektedir. Bu durum, öğrenme süreçlerinde yalnızca bilişsel yeterliliklerin değil; duyuşsal ve devinimsel öğrenme tercihlerinin de belirleyici olduğunu göstermektedir.

Takım sporları, bireysel performansın kolektif organizasyonla bütünleştiği dinamik yapılardır. Futbol, basketbol, hentbol ve voleybol gibi branşlarda sporcuların teknik becerileri öğrenmesi kadar, bu becerileri oyun içerisinde doğru zamanda ve doğru biçimde uygulayabilmesi de kritik öneme sahiptir. Antrenman süreçlerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin sporcuların baskın öğrenme stilleriyle uyumlu olmaması, öğrenme sürecinin yavaşlamasına, performans gelişiminin sınırlanmasına ve antrenman verimliliğinin düşmesine neden olabilmektedir (Dunn ve Dunn, 2009). Buna karşılık öğrenme tercihlerine uygun biçimde yapılandırılan öğretim süreçlerinin; dikkat, motivasyon, öğrenme kalıcılığı ve performans üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Hawk ve Shah, 2007; Pashler vd., 2008).

Spor bilimleri literatüründe öğrenme stilleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük bölümünün beden eğitimi öğretmen adayları, spor bilimleri öğrencileri veya genel üniversite örneklemi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda özellikle kinestetik öğrenme stiline baskın olduğu sıklıkla rapor edilmektedir (Türker, 2017; Türker ve Bostancı, 2023; Türker vd., 2026). Bununla birlikte mevcut araştırmaların önemli bir kısmı üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş; aktif olarak takım sporlarında yer alan sporcular üzerine araştırmalar ise sınırlı düzeydedir (Braakhuis vd., 2015). Bununla birlikte takım sporlarında branşlar arası karşılaştırmalara rastlanılmamış olması, öğrenme stillerinin takım sporlarının yapısal özellikleriyle ilişkisini açıklamakta sınırlı kalmaktadır. Diğer taraftan, literatürde yer alan araştırmaların çoğu tek bir öğrenme modeli üzerinden yürütülmüş; sporcuların

çoklu öğrenme profilleri, öğrenme modellerinin yapısal dağılımı ve bireyler arası örüntüler yeterince ele alınmamıştır.

Bu araştırma, futbol, basketbol, hentbol ve voleybol branşlarında aktif olarak yer alan takım sporcularının öğrenme stillerini VARK modeli çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel çıkış noktası, takım sporlarının doğası gereği sporcuların farklı duyuşal öğrenme kanallarını birlikte kullanma eğiliminde olabilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Çalışma, sporcuların baskın öğrenme stillerini belirlemenin yanı sıra, tekli ve çoklu öğrenme modellerinin dağılımını incelemekte ve öğrenme tercihlerini branş değişkeni doğrultusunda değerlendirmektedir. Bu yönüyle araştırmanın, spor bilimleri alanında öğrenme stilleri literatürüne özgün katkılar sunacağı; özellikle antrenörlerin, beden eğitimi öğretmenlerinin ve spor eğitimcilerinin öğretim süreçlerini sporcuların öğrenme özelliklerine göre yapılandırmalarına bilimsel bir temel sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların, takım sporlarında öğretim yöntemlerinin bireyselleştirilmesine, öğrenme ortamlarının daha etkili biçimde düzenlenmesine ve sporcuların performans gelişim süreçlerinin desteklenmesine katkı sunması beklenmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme stili ve önemi, öğrenmede bireysel farklılıklar, birey ve öğrenme stili arasındaki ilişki ve öğrenme stilleri gibi konulara yönelik bilgiler yer almakta olup genel bir çerçeve çizilmiştir.

2.1. Öğrenme

İnsanın yaşamını sürdürebilmesi ve çevresine uyum sağlayabilmesi, büyük ölçüde öğrenme sürecine bağlıdır. Öğrenme yetisi; bireyin çevresiyle etkileşim kurmasını, deneyimlerinden anlam üretmesini ve yaşamını sürdürebilecek davranış repertuarı geliştirmesini sağlayan temel bir insan özelliği olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle öğrenme, bireyi diğer canlılardan ayıran en önemli gelişimsel ve bilişsel süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim bilimleri alanında öğrenmeye ilişkin farklı kuramsal yaklaşımlar bulunmasına rağmen, kavram genel olarak bireyin yaşantıları ve çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda davranışlarında ya da davranış potansiyelinde meydana gelen görece kalıcı değişiklikler biçiminde tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2018; Demirel, 2019; Senemoğlu, 2021). Öğrenme yalnızca okul ortamıyla sınırlı bir süreç olmayıp, bireyin doğumundan itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden dinamik bir gelişim alanını ifade etmektedir (Türker, 2017).

Öğrenme, çoğu zaman doğal biçimde gerçekleşen ve bireyin farkında olmadan sürdürdüğü bilişsel bir süreçtir. İnsan, günlük yaşantıları boyunca elde ettiği deneyimleri öğrenme yoluyla anlamlandırmakta; bu deneyimler sonraki davranışlarına, kararlarına ve çevresel uyum süreçlerine yön vermektedir (Yıldızlı, 2023). Bu nedenle öğrenme, yalnızca bilgi edinme süreci olarak değil, aynı zamanda bireyin yaşamını düzenleyen bilişsel ve davranışsal bir dönüşüm mekanizması olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenmenin doğasına ilişkin kuramsal yaklaşımlar incelendiğinde, kavramın farklı disiplinler tarafından çeşitli boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Hergenhahn, öğrenmeyi yaşantı ürünü olarak ortaya çıkan ve hastalık, yorgunluk ya da ilaç kullanımı gibi geçici etkenlerle açıklanamayan kalıcı davranış değişiklikleri biçiminde tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2021). Kandel ise öğrenmeyi nörobiyolojik bir çerçevede değerlendirerek, çevresel uyarımlar sonucunda beyinde meydana gelen biyokimyasal ve sinaptik değişimlerle ilişkilendirmektedir (Kandel, 2001). Bu yaklaşımlar, öğrenmenin

hem davranışsal hem bilişsel hem de nörofizyolojik boyutlara sahip çok katmanlı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında öğrenme; bilgi, beceri, strateji, tutum ve inançların edinilmesini, geliştirilmesini ya da yeniden yapılandırılmasını kapsayan dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Schunk, 2009). Geleneksel öğrenme yaklaşımları, öğrenmeyi büyük ölçüde dış uyaranlara verilen tepkiler üzerinden açıklarken, çağdaş eğitim anlayışı öğrenmeyi bireyin bilgiyi aktif biçimde yapılandığı bilişsel bir süreç olarak değerlendirmektedir (Açık, 2013; Açıkgöz, 2009). Bilginin hızla üretildiği ve sürekli değiştiği günümüz dünyasında öğrenme, pasif bilgi aktarımından uzaklaşarak bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, bilgiyi anlamlandırdığı ve deneyimlerini bilişsel yapılarla bütünleştirdiği aktif bir sürece dönüşmüştür (Evin Gencel, 2006; Kolb, 1984).

Öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri bireysel farklılıklardır. Bireylerin bilgiyi algılama, işleme, organize etme ve uzun süreli belleğe aktarma biçimleri birbirinden farklılık göstermektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993, aktaran Güneş ve Erkan, 2017). Bu farklılıklar, öğrenme süreçlerinin kişiye özgü bir yapı taşıdığını göstermektedir. Nitekim Dunn ve Dunn'a göre bireylerin öğrenme biçimleri, tıpkı bir parmak izi gibi kendine özgü özellikler taşımaktadır (Boydak, 2017; Dunn ve Dunn, 1993). Bu bağlamda “öğrenmeyi öğrenme” kavramı, bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkına varması ve bu özellikleri etkili biçimde kullanabilmesi açısından önemli bir yeterlilik alanı olarak değerlendirilmektedir (Özer, 1998; Senemoğlu, 2021).

Eğitim anlayışında yaşanan dönüşümle birlikte öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli uygulamalara yönelim artmış; bu durum bireysel farklılıkların eğitim sürecindeki önemini daha görünür hale getirmiştir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerini yansıtan öğrenme stillerinin dikkate alınması, öğretim süreçlerinin daha etkili biçimde yapılandırılabilmesi açısından önemli görülmektedir (McLean ve Gibbs, 2009; Yeşilyurt, 2019). Bu doğrultuda etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi, ancak öğrenen bireylerin baskın öğrenme tercihleri ve bireysel özelliklerinin analiz edilerek öğretim süreçlerine entegre edilmesiyle mümkün olabilmektedir (Alemdağ ve Öncü, 2015; Işıldar vd., 2016).

2.1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenme, bireyin yaşantıları ve çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda davranışlarında ya da davranış potansiyelinde meydana gelen görece kalıcı değişimleri

ifade eden çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç yalnızca gözlenebilir davranış değişiklikleriyle sınırlı kalmamakta; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanları kapsayan kapsamlı bir gelişim mekanizmasını da içermektedir. Dolayısıyla öğrenme, bireyin bilgiyi edinmesi, anlamlandırması, yeniden yapılandırması ve davranışa dönüştürmesiyle ilişkili dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Öğrenmenin ortaya çıkışı ve niteliği, tek bir değişkenle açıklanabilecek kadar basit değildir; aksine bireysel özellikler ile çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi doğrultusunda şekillenen karmaşık bir süreç niteliği taşımaktadır. Bireyin biyolojik olgunluk düzeyi, hazırbulunuşluk durumu, motivasyonu, dikkat kapasitesi, öz-yeterlik algısı ve geçmiş yaşantıları öğrenme sürecinin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bunun yanında aile yapısı, sosyo-ekonomik koşullar, sosyal çevre, kültürel özellikler ve eğitim ortamının niteliği gibi çevresel unsurlar da öğrenmenin yönünü ve kalıcılığını etkileyebilmektedir. Aynı şekilde öğretim sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin niteliği ile teknolojik araçların öğrenme ortamına entegrasyon düzeyi, öğrenmenin etkililiği üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenme olgusunun yalnızca bireyin zihinsel kapasitesiyle açıklanamayacağı; bireysel, çevresel, pedagojik ve teknolojik faktörlerin bütüncül bir yapı içerisinde değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Alan yazında öğrenmeyi etkileyen faktörler genel olarak üç temel başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; öğrenene ilişkin bireysel faktörler, sosyolojik ve çevresel faktörler ile öğretim süreci ve yöntemlere ilişkin faktörlerdir (Bacanlı, 2018; Senemoğlu, 2021). Bu sınıflandırma, öğrenmenin çok boyutlu doğasını ortaya koymasının yanı sıra, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için bireysel farklılıkların ve öğretim süreçlerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini de göstermektedir.

2.1.2.1. Öğrenen ile İlgili Bireysel Faktörler

Öğrenme sürecinin niteliği ve kalıcılığı üzerinde, bireyin sahip olduğu fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özellikler belirleyici bir etkiye sahiptir. Bireyin bilgiyi algılama, işleme, yorumlama ve davranışa dönüştürme kapasitesi; gelişimsel özellikleri, psikolojik durumu ve önceki yaşantılarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli temel koşulların başında olgunlaşma ve hazırbulunuşluk gelmektedir. Olgunlaşma, bireyin belirli bir davranışa gerçekleştirebilecek biyolojik ve nörofizyolojik yeterliliğe ulaşmasını ifade ederken; hazırbulunuşluk, bireyin sahip olduğu ön bilgi, beceri, deneyim, tutum ve öğrenmeye ilişkin zihinsel hazırlık düzeyini kapsamaktadır. Hazırbulunuşluk yalnızca yaş ya da

zekâ düzeyiyle açıklanabilecek bir kavram olmayıp, bireyin geçmiş yaşantıları, öğrenme deneyimleri ve çevresel etkileşimleriyle şekillenen çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Seven ve Engin, 2010). Bu nedenle öğrenmenin niteliği, bireyin mevcut gelişim düzeyi ile öğrenme ortamı arasındaki uyuma bağlı olarak değişebilmektedir.

Öğrenme sürecini etkileyen temel değişkenlerden biri de motivasyondur. Motivasyon, bireyin belirli bir hedefe yönelmesini sağlayan ve davranışın sürekliliğini destekleyen içsel ya da dışsal güçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılım isteği, öğrenmeye yönelik tutumu ve öğrenme sürecinde gösterdiği çaba büyük ölçüde motivasyon düzeyiyle ilişkilidir. Yüksek motivasyon düzeyinin öğrenmeye yönelik olumlu tutumları desteklediği, akademik başarıyı artırdığı ve bireyin öğrenme sürecindeki devamlılığını güçlendirdiği belirtilmektedir. Buna karşılık düşük motivasyonun öğrenme sürecine yönelik ilgiyi azaltarak öğrenmenin niteliğini olumsuz etkileyebildiği ifade edilmektedir (Doğan, 2018; Salı, 2006; Tekin, 2022). Özellikle öz-belirleme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin içsel motivasyon düzeyinin yüksek olması; öğrenmenin daha kalıcı, anlamlı ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Öğrenme sürecinin etkililiğini belirleyen bir diğer önemli unsur ise bireyin öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileridir. Öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, yönlendirme, izleme ve değerlendirme kapasitesini ifade etmektedir. Öz-düzenleme becerisi gelişmiş bireyler; öğrenme hedeflerini belirleyebilmekte, uygun öğrenme stratejilerini seçebilmekte ve öğrenme sürecini bilinçli biçimde yönetebilmektedir. Öz-yeterlik ise bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancını ifade eden önemli bir psikolojik değişkendir. Bandura'ya (1997) göre yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler, zorlayıcı görevler karşısında daha fazla çaba göstermekte, öğrenme sürecinde daha kararlı davranmakta ve başarısızlık durumlarında süreci sürdürme eğilimi göstermektedir. Bu nedenle öz-yeterlik algısının öğrenme performansı üzerinde doğrudan etkili olduğu kabul edilmektedir (Ogelman ve Kahveci, 2023).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin dikkatini öğrenme materyaline yöneltebilmesi ve uygun düzeyde bir uyarılmışlık durumuna sahip olması gerekmektedir. Dikkat, öğrenme sürecinin temel bilişsel mekanizmalarından biri olup, bireyin çevresindeki uyaranlar arasından öğrenme açısından önemli olan bilgileri seçebilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte aşırı düşük ya da aşırı yüksek uyarılmışlık düzeyi, dikkat süreçlerini olumsuz etkileyerek öğrenmenin verimliliğini

azaltabilmektedir. Bu durum, kaygı ile performans arasındaki ilişkinin ters “U” biçiminde olduğunu ortaya koyan yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Orta düzeyde kaygının bireyi öğrenmeye motive ederek performansı desteklediği; buna karşılık aşırı kaygının dikkat dağınıklığı, bilişsel yüklenme ve performans düşüşüne yol açtığı belirtilmektedir (Arı, 2016; Selçuk, 2014; Yavuzer ve Demir, 2006). Özellikle spor ve performans ortamlarında optimal uyarılmışlık düzeyinin korunması, öğrenmenin etkililiği açısından kritik önem taşıyabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme sürecinin birikimli yapısını açıklayan temel kavramlardan biri de aktarım (transfer) kavramıdır. Önceki öğrenmelerin yeni öğrenmeleri kolaylaştırması olumlu transfer olarak tanımlanırken, önceki öğrenmelerin yeni öğrenmeleri zorlaştırması ise olumsuz transfer ya da ket vurma biçiminde ifade edilmektedir. Öğrenmeler arasındaki benzerlik düzeyi, bireyin önceki deneyimlerini yeni durumlara ne ölçüde aktarabildiğini belirlemekte ve öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Selçuk, 2014). Bu nedenle etkili öğrenmenin yalnızca yeni bilgilerin edinilmesiyle değil, bireyin mevcut bilgi birikimini yeni öğrenme durumlarıyla ilişkilendirebilmesiyle mümkün olduğu kabul edilmektedir.

2.1.2.1.1. Sosyolojik ve Çevresel Faktörler

Bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevre ve aile yapısı, öğrenme sürecinin niteliğini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ailenin çocuğa sunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel olanaklar; ebeveynlerin eğitim düzeyi, çocuk yetiştirme tutumları ve akademik destek düzeyi aracılığıyla öğrenme üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Erden ve Altun, 2012). Özellikle sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması, bireylerin eğitim materyallerine ve teknolojik imkânlara erişimini sınırlandırarak öğrenme fırsatlarında eşitsizliklere yol açabilmektedir (Diyarbakırlı, 2023; Doğan, 2018). Bunun yanında toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel beklentiler de öğrencilerin akademik motivasyonlarını, öğrenmeye yönelik tutumlarını ve başarı hedeflerini etkileyebilmektedir. Aile bireyleri ile akran grupları ise özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde model alma, sosyal destek ve motivasyon sağlama açısından öğrenme sürecine önemli katkılar sunmaktadır. Ailenin destekleyici yaklaşımının duyuşsal öğrenmeleri güçlendirdiği, akran etkileşimlerinin ise öğrenmeye yönelik ilgi ve katılımı artırdığı belirtilmektedir (Tokcan, 2024). Bu doğrultuda öğrenmenin yalnızca bireysel bilişsel süreçlerle değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültürel yapı ile birlikte şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğu söylenebilir.

2.1.2.1.2. Öğretim ve Yöntemle İlgili Faktörler

Öğretim sürecinin planlanma ve uygulanma biçimi, öğrenmenin niteliği ve kalıcılığı üzerinde doğrudan etkili olan temel unsurlardan biridir. Öğrenciyi merkeze alan ve aktif katılımı esas alan öğretim yaklaşımlarının, öğrenmeyi daha anlamlı ve sürdürülebilir hâle getirdiği belirtilmektedir. Özellikle yaparak-yaşayarak öğrenme, uygulamalı etkinlikler, drama, tartışma ve problem çözmeye dayalı yöntemlerin öğrencilerin bilişsel katılımını artırarak öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Seven ve Engin, 2010). Öğrencinin pasif bilgi alıcısı konumundan çıkarılarak öğrenme sürecine etkin biçimde katılması, öğrenmenin kalıcılığını artırmakta ve akademik başarıyı desteklemektedir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleriyle de örtüşmektedir (Brooks ve Brooks, 1999).

Öğrenme sürecinin etkili biçimde sürdürülebilmesi açısından geri bildirim mekanizması da önemli bir işleve sahiptir. Öğrencinin performansına ilişkin zamanında, açık ve yapıcı dönüt alması; hataların fark edilmesini, eksik öğrenmelerin giderilmesini ve öğrenme motivasyonunun korunmasını sağlamaktadır. Bunun yanında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ortamlarına entegrasyonu, öğrenme süreçlerine esneklik kazandırmakta ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını artırmaktadır. Özellikle dijital öğrenme ortamları ve uzaktan eğitim uygulamalarının, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun biçimde öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Teknolojik araçların bilinçli ve pedagojik amaçlara uygun biçimde kullanılması, öğrenme performansını destekleyerek öğretim sürecinin etkililiğini artırmaktadır (Sulu, 2004).

2.1.3. Öğrenme Stili

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından ortaya konmuş; özellikle 1980'li yıllardan itibaren eğitim bilimleri literatüründe giderek daha fazla araştırma konusu hâline gelmiştir (Güven, 2004; Türker, 2021; Yazıcı ve Sulak, 2008). Öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi algılama, işleme, organize etme ve hatırlama süreçlerinde tercih ettikleri kendilerine özgü yolları ifade etmekte ve bireysel farklılıkların önemli bir boyutu olarak değerlendirilmektedir. En genel anlamıyla öğrenme stili; bireyin yeni ve karmaşık bilgileri öğrenirken, anlamlandırırken ve belleğinde yapılandırırken kullandığı karakteristik, tutarlı ve kişiye özgü öğrenme eğilimlerinin bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993; Fer, 2005; Ömeroğlu, 2021). Bu yönüyle öğrenme stilleri, bireyin bilişsel yapısı ile kişilik özellikleri arasında köprü kuran özgün bir yapı olarak kabul edilebilir.

Bireylerin bilgiyi algılama ve öğrenme süreçlerinde izledikleri yolların birbirinden farklı olması, öğrenme stillerinin kişisel ve ayırt edici bir özellik taşıdığını göstermektedir. Nitekim Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stilleri, bireyin öğrenme davranışlarında tıpkı bir parmak izi gibi kendine özgü örüntüler oluşturmaktadır (Boydak, 2017; Dunn ve Dunn, 1993). Keefe (1979) ise öğrenme stillerini; bireyin öğrenme ortamını algılama, çevresiyle etkileşim kurma ve bu çevreye tepki verme biçimlerini yansıtan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin görece kararlı örüntüleri olarak tanımlamaktadır (Keefe, 1979, aktaran Alemdağ ve Öncü, 2015; Bahar vd., 2009; Bilgin ve Bahar, 2008; Güven, 2004). Bu yaklaşım, öğrenme stillerinin yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığını; bireyin duygu durumunu, çevresel tercihlerini ve fizyolojik eğilimlerini de kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu şeklinde açıklanabilir.

Benzer biçimde Kolb (1984), öğrenme stilini bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yöntemler bütünü olarak açıklarken; Dunn ve Dunn (1993), öğrenme stilini bireyin yeni bilgiye odaklanma, bilgiyi özümseme ve belleğe yerleştirme sürecindeki kişisel eğilimleriyle ilişkilendirmektedir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda öğrenme stillerinin, bireyin öğrenme sürecinde nasıl düşündüğünü, nasıl tepki verdiğini ve bilgiyi nasıl organize ettiğini belirleyen görece istikrarlı özellikler olduğu ifade edilebilir.

Alan yazında öğrenme stillerinin büyük ölçüde bireyin doğuştan getirdiği eğilimlerle ilişkili olduğu ve zaman içerisinde kolay değişmeyen yapılar sergilediği vurgulanmaktadır (Türker, 2021; Yıldırım ve Sivrikaya, 2019). Dunn ve Dunn (1979) ve ilgili araştırmacılar, öğrenme stilinin önemli bir bölümünün biyolojik temelli olduğunu ileri sürmekte; bu nedenle öğrenme tercihlerinin birey açısından ayırt edici ve kalıcı özellikler taşıdığını belirtmektedirler (Abidin vd., 2011; Ataseven, 2014; Arslangilay, 2015). Bununla birlikte öğrenme stillerinin yalnızca biyolojik faktörlerle açıklanamayacağı; bireyin gelişimsel özellikleri, motivasyonu, sosyal çevresi, aile yapısı, kültürel deneyimleri ve geçmiş yaşantılarının da bu yapının oluşumunda etkili olduğu ifade edilmektedir (Erden ve Altun, 2012). Dolayısıyla öğrenme stilleri, biyolojik eğilimlerle çevresel deneyimlerin etkileşimi sonucunda şekillenen dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının etkili biçimde planlanabilmesi açısından önemli görülmektedir (Katırcı vd., 2017). Öğretim etkinliklerinin öğrencilerin baskın öğrenme tercihlerine uygun şekilde düzenlenmesi; akademik başarıyı artırmakta, öğrenmenin kalıcılığını desteklemekte ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir

(Açıkgöz, 2009; Baş ve Beyhan, 2013; Yıldırım ve Sivrikaya, 2019). Ayrıca bireyin kendi öğrenme stiline farkında olması, öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına, uygun öğrenme stratejileri geliştirmesine ve öğrenme sürecini daha bilinçli biçimde yönetmesine katkı sağlamaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Güven, 2004).

Sonuç olarak öğrenme stilleri, bireysel farklılıkların eğitim sürecine yansıyan önemli bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Her bireyin öğrenme kapasitesine sahip olmasına karşın, bilgiyi aynı hızda, aynı yöntemle ve aynı biçimde öğrenmediği gerçeği; öğretim süreçlerinin tek tip uygulamalar yerine bireysel öğrenme özelliklerine duyarlı biçimde yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır (Demirel, 2019; Erden ve Altun, 2012; Karakuyu ve Tortop, 2010). Bu doğrultuda öğrenme stillerine duyarlı öğretim uygulamalarının, bireyin öğrenme ortamında kendini daha rahat hissetmesine ve daha etkili öğrenme yaşantıları geliştirmesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2.1.4. Eğitim Öğretimde Öğrenme Stillerinin Önemi

Eğitim anlayışında yaşanan dönüşümle birlikte öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımlardan öğrenci merkezli çağdaş eğitim modellerine yönelim hız kazanmış; bu süreçte bireysel farklılıklar öğrenme ortamlarının temel belirleyicilerinden biri hâline gelmiştir. Öğrenen bireyin bilgiyi algılama, işleme ve yapılandırma biçimindeki farklılıkların dikkate alınması, etkili öğretim süreçlerinin planlanmasında önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bireysel eğilimlerini anlamaya yönelik önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Nitekim bazı araştırmacılar, öğrenme stillerinin bilinmesini bireyin kan grubunun bilinmesi kadar önemli bir eğitimsel gereklilik olarak değerlendirmektedir (Yeşilyurt, 2019). Çünkü bireyin nasıl öğrendiğinin bilinmesi; öğretim yöntemlerinin, öğrenme ortamlarının ve kullanılan materyallerin öğrenci özelliklerine uygun biçimde düzenlenmesine olanak sağlayabilmektedir.

2.1.4.1. Akademik Başarı ve Kalıcı Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Öğrenme stillerinin belirlenmesi, bireyin öğrenme sürecindeki güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark edebilmesi açısından önemli bir işlev üstlenmektedir (Bayırlı vd., 2019). Bireyin kendi bilişsel özelliklerini, bilgiye ulaşma biçimini ve öğrenme tercihlerini tanıması; öğrenme sürecini daha bilinçli yönetmesine, uygun öğrenme stratejileri geliştirmesine ve akademik performansını artırmasına katkı sağlamaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Yeşilyurt, 2019).

Alan yazında yer alan çalışmalar, öğrenme stillerine uygun biçimde yapılandırılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesini sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretim sürecinin bireyin baskın öğrenme tercihleri dikkate alınarak düzenlenmesi; öğrencinin derse katılımını artırmakta, öğrenmeye yönelik motivasyonunu güçlendirmekte ve öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmektedir. Bu nedenle öğrenme stillerinin eğitim ortamlarında dikkate alınması, bireyselleştirilmiş ve etkili öğretim uygulamalarının geliştirilmesi açısından önemli bir pedagojik gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Bayırlı vd., 2019; Bilasa, 2011).

2.1.4.2. Psikolojik ve Duyuşsal Gelişim

Kendi öğrenme stilinin farkında olan birey, öğrenme sürecinde hangi yöntemlerin kendisi için daha etkili olduğunu bilmekte ve bu doğrultuda öğrenme stratejilerini daha bilinçli biçimde yapılandırabilmektedir (Bayırlı vd., 2019; Yenen ve Dursun, 2018). Bu farkındalık, öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı problemlere daha hızlı ve etkili çözümler geliştirmesine katkı sağlarken, aynı zamanda akademik öz güvenini güçlendirmekte ve öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyinin azalmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenme stili ile uyumlu biçimde düzenlenen eğitim ortamlarının ise bireyin bilişsel ve psikolojik açıdan kendisini daha rahat hissetmesini sağladığı, derse yönelik ilgisini artırdığı ve öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Bayırlı vd., 2019; Durukan, 2013). Bu nedenle öğrenme stillerinin dikkate alındığı öğretim uygulamalarının, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu ve öğrenme sürecindeki psikolojik uyumunu da olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

2.1.4.3. Öğretimsel Tasarım ve Stratejik Çeşitlilik

Eğitimciler açısından öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi; öğretim sürecinde kullanılacak yöntem, teknik, strateji ve materyallerin daha bilinçli biçimde planlanmasına katkı sağlayan önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Her bireyin öğrenme kapasitesine sahip olmasına karşın, bilgiyi aynı hızda, aynı yöntemle ve aynı biçimde öğrenmediği gerçeği, öğretim süreçlerinin bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde çeşitlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Bayırlı vd., 2019; Erden ve Altun, 2012). Bu doğrultuda öğrenme stillerinin dikkate alınması, öğretim sürecinin daha esnek, öğrenci merkezli ve etkili biçimde yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenme stili ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin anlaşılması, bireye uygun

öğretim tasarımlarının geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir (Yeşilyurt, 2019). Çünkü bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olması, hangi öğrenme durumunda hangi stratejileri daha etkili kullanabileceğini belirlemesine ve öğrenme sürecini daha kontrollü biçimde yönetmesine katkı sağlamaktadır (Babadoğan, 1994, aktaran Yeşilyurt, 2019). Bu durum, öğrencinin yalnızca akademik başarısını artırmakla kalmamakta; aynı zamanda öz düzenleme becerilerinin gelişmesine, öğrenme sorumluluğu kazanmasına ve daha bağımsız bir öğrenen profili oluşturmaya da destek olabileceği ifade edilebilir.

2.1.4.4. Bireysel Farklılıkların Bir Zenginlik Olarak Değerlendirilmesi

Öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi algılama ve öğrenme süreçlerinde tercih ettikleri kendilerine özgü yollar olarak kabul edilmektedir. Bu stiller arasında herhangi bir üstünlük bulunmamakta, her birey farklı öğrenme özellikleri göstermektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında bireysel farklılıkların dikkate alınması, sınıf içindeki çeşitliliğin etkili bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Erden ve Altun, 2012; Yeşilyurt, 2019). Öğretim süreçlerinin farklı öğrenme stillerine uygun biçimde planlanması, öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Buna karşılık öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğu göz ardı edilerek tek tip öğretim yöntemlerinin kullanılması, yalnızca belirli öğrenci gruplarının başarılı olmasına neden olabilmektedir. Bu durum, diğer öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli güçlükler yaşamasına ve öğrenmeye yönelik ilgilerinin azalmasına yol açabilmektedir (Bayırlı vd., 2019).

2.1.4.5. Öğrenme Sorumluluğu ve Öz-Düzenleme

Öğrenme stillerinin belirlenmesi, bireyin bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmesine ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlenmesine katkı sağlamaktadır (Bayırlı vd., 2019; Güven, 2004). Kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan birey, bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve öğrenme sürecini yönetme konusunda daha bilinçli hareket edebilmektedir. Bu durum, özellikle sürekli değişen ve hızla artan bilgi ortamlarında bireyin dış desteğe daha az ihtiyaç duyarak etkili öğrenme stratejileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Bayırlı vd., 2019). Bunun yanında öğrenme stillerine duyarlı biçimde yapılandırılan öğretim ortamlarının, sınıf yönetimi açısından da önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermesi; sınıf içi motivasyonu artırmakta, öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları azaltmakta ve sınıf düzenini olumsuz etkileyen davranışların daha az

görülmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sorumluluğu kazanmalarına destek olmaktadır (Yeşilyurt, 2019).

2.1.5. Eğitim öğretimde öğrenme stillinin önemi

Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretim uygulamalarında dikkate alınması, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim anlayışına geçişin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Bilgin ve Durmuş, 2003; Çağlayan ve Taşgın, 2008). Öğrenme stili; bireyin yeni bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma sürecinde ortaya koyduğu kendine özgü ve görece kalıcı eğilimler bütünü olarak tanımlanmakta, bu özelliklerin bilinmesi ise eğitimciler açısından öğretim sürecinin planlanmasında önemli bir rehber işlevi görmektedir (Şeker ve Yılmaz, 2011). Alanyazında öğrenme stillerinin önemi özellikle akademik başarıyı artırma, öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirme ve öğretim süreçlerini bireysel farklılıklara göre düzenleme noktalarında yoğunlaşmaktadır (Öztürk, 2019).

Öğrenme stillerinin eğitimdeki en önemli işlevlerinden biri, bireyin öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirmesine katkı sağlamasıdır (Ataseven, 2014). Kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan birey, öğrenme sürecindeki güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini daha iyi tanıyabilmekte; bu durum öz düzenleme becerilerinin gelişmesini ve öğrenme sürecinin daha bilinçli yönetilmesini mümkün kılmaktadır (Aktaş, 2007). Öğrencinin kendisine uygun öğrenme yollarını keşfetmesi, karşılaştığı problemleri daha etkili biçimde çözmesine ve öğrenme sürecini daha verimli hâle getirmesine katkıda bulunmaktadır (Çağlayan ve Taşgın, 2008). Bu durum aynı zamanda bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde daha bağımsız hareket edebilmesini desteklemektedir (Özer, 2002).

Öğrenme stillerinin bilinmesi, eğitimciler açısından da öğretim yöntemleri, materyalleri ve öğrenme ortamlarının planlanmasında önemli avantajlar sağlamaktadır (Peker ve Aydın, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerinin baskın öğrenme tercihlerini dikkate alması, öğretim sürecindeki iletişimi güçlendirmekte ve öğretim stili ile öğrenme stili arasındaki uyumsuzlukların azaltılmasına katkı sunmaktadır (Cengizhan, 2007). Araştırmalar, öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun biçimde düzenlenen öğretim ortamlarının akademik başarıyı artırdığını, öğrenmeye yönelik tutumu olumlu etkilediğini ve sınav kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır (Yazıcı ve Altun, 2013). Ayrıca öğrenme stillerine duyarlı eğitim ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu ve

derse katılımını artırarak öğrenmenin kalıcılığını desteklediği belirtilmektedir (Çağlayan ve Sezen, 2007).

Öğrenme stillerinin dikkate alınması, sınıf yönetimi açısından da önemli katkılar sağlamaktadır (Şimşek, 2006). Öğrenme özellikleriyle uyumlu olmayan ortamlarda öğrencilerin dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve derse karşı ilgisizlik yaşayabildiği; buna karşılık kendi öğrenme tercihlerine uygun eğitim ortamlarında daha aktif, katılımcı ve sorumluluk sahibi davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Ekici, 2003; Şimşek, 2006).

Özellikle yükseköğretim ve mesleki eğitim alanlarında öğrenme stillerinin belirlenmesi, mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir (Akgül, 2019; Alemdağ ve Öncü, 2015). Öğretmen adayları, antrenörler ve spor yöneticileri gibi uzmanlık alanlarına hazırlanan bireylerin kendi öğrenme özelliklerini tanımaları, hem eğitim süreçlerindeki verimliliklerini artırmakta hem de ileride çalışacakları bireylerin farklı öğrenme özelliklerine karşı daha duyarlı olmalarını sağlamaktadır (Durukan, 2013; Türker, 2017). Sonuç olarak öğrenme stillerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi; bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenme motivasyonunu destekleyen ve akademik niteliği güçlendiren daha demokratik ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Aslan ve Durukan, 2015; Aydemir ve Karalı, 2016; Doğru, 2017; Yeşilyurt, 2014).

2.1.6. Öğrenme stillerinin öğretme ve öğrenme sürecindeki rolü

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğrenme stillerinin dikkate alınması, geleneksel “herkese aynı öğretim” anlayışından öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarına geçişin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Işıldar vd., 2016; Korkmaz, 2012; Yeşilpınar ve Doğanay, 2018). Bu yaklaşımda öğrencinin pasif bilgi alıcısı konumundan çıkarılarak öğrenme sürecinin aktif bir bileşeni hâline gelmesi hedeflenmektedir. Öğrenme stillerinin en önemli işlevlerinden biri de bireyin “öğrenmeyi öğrenme” becerisi kazanmasına katkı sağlaması ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olmasıdır (Güven ve Kürüm, 2006; Özer, 1998).

Öğrenme stilleri; bireyin öğrenme ortamını algılama, çevresiyle etkileşim kurma ve öğrenme durumlarına tepki verme biçimini belirleyen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin görece kararlı bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kürüm, 2008). Bu nedenle öğrenme stillerinin eğitim süreçlerindeki işlevi yalnızca öğrencileri belirli kategorilere ayırmak değil; bireysel farklılıkları öğretim tasarımıyla bütünleştirerek

öğrenmenin niteliğini artırmaktır (Alan, 2018). Grasha'nın yaklaşımında da vurgulandığı üzere, öğretme ve öğrenme süreci karşılıklı etkileşime dayalı dinamik bir yapı taşımakta; öğretmenin kendi öğretme stilinin farkında olması, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler için daha esnek ve etkili öğrenme ortamları oluşturmaya olanak sağlamaktadır (Grasha, 2002).

Alan yazınındaki araştırmalar, öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumlu öğretim yöntemlerinin kullanılmasının akademik başarıyı artırdığını, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklediğini ve öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik motivasyonlarını güçlendirdiğini göstermektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenin bilgiyi doğrudan aktaran bir otorite olmaktan çok, öğrencinin bilgiyi kendi deneyimleri doğrultusunda yapılandırmasına rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmesi, öğrenme stillerinin öğretim sürecindeki önemini daha da artırmaktadır (Maden, 2012). Buna karşılık öğrencilerin öğrenme özellikleriyle uyumsuz öğretim yöntemlerinin kullanılması; dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve öğrenmeden uzaklaşma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu durum, öğretim süreçlerinde yöntem ve materyal çeşitliliğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Yazıcılar ve Güven, 2009).

Eğitimciler açısından öğrenme stillerinin bilinmesi; öğretim stratejileri, yöntemler ve kullanılacak materyallerin seçiminde önemli bir rehber işlevi görmektedir (Karakuyu ve Tortop, 2010). Öğretim stili ile öğrenme stili arasındaki uyumun sağlanması, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Bilgin ve Durmuş, 2003; Durukan, 2013). Ayrıca öğrenme stillerine duyarlı öğretim ortamlarının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını güçlendirdiği ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekte daha etkili biçimde yapılandırılmasına katkı sunduğu belirtilmektedir (Baş ve Beyhan, 2013; Evin Gencel, 2007).

Öğrenme stillerinin dikkate alınması, sınıf yönetimi ve öğrenme atmosferi açısından da önemli katkılar sağlamaktadır (Ekici, 2003). Özellikle beden eğitimi ve spor gibi uygulamalı öğrenmenin yoğun olduğu alanlarda öğrencilerin kinestetik ve devinimsel öğrenme özelliklerinin bilinmesi, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Alemdağ ve Öncü, 2015; Türker, 2017). Sonuç olarak öğrenme stillerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi; bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen ve yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleyen daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Kazu, 2009; Yeşilyurt, 2019).

2.1.7.Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Bireysel farklılıklar, bireylerin öğrenme süreçlerine farklı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerle katılmalarını ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Bu farklılıklar; bireyin doğuştan getirdiği biyolojik ve kalıtsal özellikler ile yaşam boyunca içinde bulunduğu çevresel deneyimlerin etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Eğitim bilimleri alanında bireysel farklılıklar genellikle ilgi, yetenek, zekâ, kişilik, öğrenme stili ve motivasyon gibi temel değişkenler çerçevesinde ele alınmaktadır. Söz konusu değişkenler, bireyin öğrenme hızını, bilgiyi işleme biçimini ve akademik performansını doğrudan etkileyen önemli unsurlar arasında yer almakta; bu nedenle öğretim süreçlerinin planlanmasında dikkate alınması gereken temel yapılar olarak değerlendirilmektedir (Bacanlı, 2018; Kuzgun ve Deryakulu, 2006; Senemoğlu, 2021).

İlgi, bireyin belirli bir konuya ya da etkinliğe yönelik bilişsel ve duyuşsal yönelimini ifade etmektedir. Öğrenme sürecinde dikkat, derse katılım ve öğrenmenin sürekliliği üzerinde belirleyici bir role sahip olan ilgi, öğrencinin bilgiyi daha anlamlı biçimde yapılandırmasına katkı sağlamaktadır. İlgi düzeyi yüksek bireylerin öğrenme etkinliklerine daha istekli katıldığı ve öğrenme görevlerine daha uzun süre odaklanabildiği belirtilmektedir. Buna karşılık öğrencilerin ilgi alanlarının dikkate alınmadığı öğretim ortamlarında motivasyon kaybı ve yüzeysel öğrenme daha sık görülebilmektedir (Kuzgun, 2006).

Yetenek ise bireyin belirli bir alandaki öğrenme ve performans kapasitesini ifade eden önemli bir bireysel özelliktir. Bireylerin sözel, sayısal, sanatsal veya psikomotor alanlarda farklı yeterlilik düzeylerine sahip olması, akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Öğretim süreçlerinde yetenek farklılıklarının göz ardı edilmesi, bazı öğrencilerin potansiyellerini yeterince ortaya koyamamalarına ya da sürekli başarısızlık yaşamalarına neden olabilmektedir (Demirel, 2019; Kuzgun, 2006).

Zekâ, öğrenme kapasitesini etkileyen temel bilişsel yapılardan biri olarak kabul edilmektedir. Geleneksel yaklaşımlar zekâyı tek boyutlu bir yapı olarak ele alırken, Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı bireylerin farklı zekâ alanlarında farklı düzeylerde gelişim gösterebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşadığı farklılıkların yalnızca akademik yeterliliklerle değil, baskın zekâ alanları ile öğretim yöntemleri arasındaki uyumla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bacanlı, 2018; Kuzgun, 2006).

Kişilik özellikleri de bireyin öğrenme davranışlarını etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Öz denetim düzeyi yüksek, sorumluluk sahibi ve planlı

bireylerin öğrenme sürecinde daha istikrarlı davranışlar sergilediği; buna karşılık kaygı düzeyi yüksek bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla zorlanabildiği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2009; Senemoğlu, 2021). Benzer şekilde öğrenme stilleri, bireyin bilgiyi algılama, işleme ve organize etme biçimini ifade etmekte; bireylerin öğrenme sürecinde farklı tercihler göstermesine neden olmaktadır. Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramına göre bireyler; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı boyutlarında farklı eğilimler gösterebilmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Erden ve Altun, 2012). Bu nedenle farklı öğrenme stillerine hitap eden öğretim ortamlarının oluşturulması, öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığı açısından önem taşımaktadır (Güven ve Kürüm, 2006; Yeşilyurt, 2019).

Motivasyon ise bireyin öğrenme davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdüren temel güçlerden biri olarak kabul edilmektedir. İçsel motivasyonu yüksek bireyler öğrenmeyi kendi başına değerli bir süreç olarak algılamakta, dışsal motivasyonu baskın bireyler ödül ve cezaya daha bağımlı bir öğrenme eğilimi gösterebilmektedir. Motivasyon düzeyinin; akademik başarı, öz yeterlik algısı ve öğrenme sürecindeki kararlılık üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğu belirtilmektedir (Açıkgöz, 2009; Salı, 2006; Senemoğlu, 2021). Bu doğrultuda bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğretim ortamlarının, öğrenmenin niteliğini artıran temel unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

2.1.8. Birey ile öğrenme stili arasındaki ilişki

Öğrenme stili kavramı, bireyin sahip olduğu yetenekler ile kişilik özellikleri arasında bir köprü olarak değerlendirilmekte; bireyin bilgiyi algılama, işleme ve uygulama sürecinde tercih ettiği kendine özgü yolları ifade etmektedir (Evin Gencel, 2006; Yeşilyurt, 2019). Bu yönüyle öğrenme stili, bireyin yalnızca nasıl öğrendiğini değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl anlamlandırdığını ve öğrenme sürecinde hangi stratejileri benimsediğini açıklayan önemli bir bireysel farklılık alanı olarak görülmektedir.

Genel anlamda öğrenme stili; bireyin bilgiyi öğrenirken, hatırlarken ve uygularken kullandığı, doğuştan gelen eğilimlerle çevresel yaşantıların etkileşimi sonucu şekillenen kendine özgü öğrenme tercihleri olarak tanımlanmaktadır (Boydak, 2017). Öğrenme stilleri, bireyin bilişsel süreçlerine yön veren karakteristik özellikler taşıdığı için her birey öğrenme sürecinde farklı yöntem ve stratejilere ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle aynı öğretim ortamı ya da aynı materyal, tüm öğrenciler üzerinde aynı düzeyde etki oluşturamayabilmektedir (Bhat 2014; Burke ve Dunn, 2003; Şimşek, 2007).

Alan yazınında öğrenme stilinin, bireyin parmak izi kadar kendine özgü ve ayırt edici bir yapı olduğu vurgulanmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993). Bireyler, sahip oldukları kalıtsal özellikler ve yaşam boyu sürdürdükleri çevresel etkileşimler doğrultusunda kendilerine özgü öğrenme profilleri geliştirmektedir. Özellikle bireyin yeni ve karmaşık bilgileri öğrenme sürecinde tercih ettiği yollar, onun akademik performansını etkileyen temel özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Kendi öğrenme stilinin farkında olan bireylerin, öğrenme süreçlerini daha bilinçli yönetebildiği ve öğrenme stratejilerini daha etkili kullanabildiği belirtilmektedir (Biggs, 2001; Güven, 2004). Bu durum, öğrenme başarısının yalnızca bilişsel kapasiteyle değil, bireyin kendi öğrenme süreçlerini tanıma ve yönetebilme becerisiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Öğrenme stillerinin oluşumunda biyolojik özelliklerin önemli bir rol oynadığı ve bu yapıların büyük ölçüde doğuştan gelen eğilimlerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bazı araştırmalar, öğrenme stillerinin önemli bir bölümünün biyolojik temelli olduğunu ve yaşam boyunca büyük ölçüde kararlılık gösterdiğini ileri sürmektedir (Pask, 1988, aktaran Abidin vd., 2011; Yeşilyurt, 2019).

2.1.9. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri literatüründe, bireylerin bilgiyi algılama, işleme ve anlamlandırma biçimlerini açıklamaya yönelik farklı kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar bilişsel, deneyimsel, çevresel ve duyuşsal temelli modeller çerçevesinde sınıflandırılmaktadır. Duyuşsal temelli öğrenme yaklaşımlarından biri olan VARK modeli ise bireylerin öğrenme sürecinde baskın olarak kullandıkları algısal kanalları görsel (Visual), işitsel (Aural), okuma-yazma (Read/Write) ve kinestetik (Kinesthetic) olmak üzere dört temel boyutta ele almaktadır (Fleming ve Mills, 1992). VARK modeli, bireylerin öğrenme sürecinde hangi duyuşsal uyaranlara daha fazla yöneldiğini açıklaması bakımından özellikle eğitim ve spor bilimleri alanında yaygın biçimde kullanılmaktadır.

2.1.9.1. Görsel Öğrenme Stili

Görsel öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi büyük ölçüde görsel uyaranlar aracılığıyla işlemekte ve öğrenme sürecinde şekil, renk, grafik, tablo, video, animasyon ve şemalardan yoğun biçimde yararlanmaktadır (Çifçi ve Kaplan, 2020). Bu öğrenme stilinde birey, bilgiyi zihinsel imgeler aracılığıyla organize etmekte ve görsel hafızasını aktif biçimde kullanmaktadır. Görsel öğrenenlerin okudukları veya duydukları bilgileri

zihinsel olarak resimleştirecek depoladıkları ve bilgiyi hatırlama sürecinde bu imgeleri yeniden canlandırdıkları belirtilmektedir (Bilasa, 2012; Boydak, 2017). Plass ve arkadaşlarına göre görsel öğrenme, bireyin bilgiyi anlamlandırabilmek için görsel materyallere duyduğu bilişsel ihtiyacı ifade etmektedir (Plass vd., 2009).

Görsel öğrenme stiline sahip bireylerin genellikle düzenli, planlı ve sistematik çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları ifade edilmektedir. Bu bireyler çalışma ortamındaki görsel düzeni önemsemekte; not alma, kavram haritaları oluşturma, renkli kalemlerle vurgulama yapma ve bilgiyi şematik biçimde organize etme eğilimi göstermektedirler (Boydak, 2017). Ayrıca sessiz çalışma ortamlarını tercih ettikleri, görsel materyallerle desteklenen öğretim süreçlerinde daha yüksek performans sergiledikleri ve özellikle harita, grafik, poster ve video gibi araçlarla sunulan bilgileri daha kolay hatırladıkları belirtilmektedir (Yeşilyurt, 2019). Spor eğitiminde de taktik tahtaları, video analizleri ve görsel simülasyonların görsel öğrenen sporcular açısından öğrenmeyi destekleyen önemli araçlar olduğu ifade edilmektedir (Bostancı, 2020).

2.1.9.2. İşitsel Öğrenme Stili

İşitsel öğrenme stilini benimseyen bireyler, bilgiyi öncelikle dinleme, konuşma ve sözel etkileşim yoluyla öğrenmektedir. Bu bireylerin duydukları bilgileri, gördükleri ya da doğrudan deneyimledikleri bilgilere kıyasla daha kalıcı biçimde hatırladıkları belirtilmektedir (Hussain, 2017). İşitsel öğrenme süreci büyük ölçüde seslerin, sözel sembollerin ve dilsel uyaranların anlamlandırılması üzerine kuruludur (Bilasa, 2012). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin sese, ritme ve müziğe karşı daha duyarlı oldukları; iletişim becerilerinin ve sözlü ifade güçlerinin genellikle gelişmiş olduğu ifade edilmektedir (Biçer, 2010).

İşitsel öğrenenler, öğrenme sürecinde tartışma, soru-cevap, anlatım ve grup çalışmaları gibi sözlü etkileşim içeren yöntemlerden daha fazla yarar sağlamaktadır. Bilgiyi hatırlama sürecinde konuşmacının ses tonunu veya anlatım biçimini zihinsel olarak yeniden canlandırabilmeleri, bu bireylerin ayırt edici özelliklerinden biridir (Boydak, 2017). Ayrıca kendi kendine konuşma, ders tekrarlarını sesli yapma, bilgileri şarkı veya ritmik tekrarlarla kodlama gibi stratejileri sıklıkla kullandıkları belirtilmektedir (Yeşilyurt, 2019).

2.1.9.3. Kinestetik (Dokunsal/ Devinimsel) Öğrenme Stili

Kinestetik öğrenme stili, bireyin bilgiyi hareket, fiziksel deneyim, dokunma ve doğrudan uygulama yoluyla daha etkili biçimde öğrendiğini ifade etmektedir.

Fleming'in VARK modelinde "K" boyutu olarak tanımlanan bu öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin uygulama ve deneyim temelli süreçlerle güçlendiğini savunmaktadır (Fleming ve Baume, 2006). Dunn ve Dunn'a göre ise kinestetik bireyler öğrenme sürecinde fiziksel hareket ve aktif katılıma ihtiyaç duymaktadır (Dunn ve Dunn, 1979; Hawk ve Shah, 2007).

Kinestetik öğrenenler soyut anlatımlardan ziyade uygulamalı öğrenme ortamlarında daha başarılı olmakta; bilgiyi yaşayarak, deneyimleyerek ve fiziksel etkileşim yoluyla yapılandırmaktadırlar (Hussain, 2017). Bu bireylerin dikkat ve zihinsel odaklanma düzeylerinin fiziksel hareketle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Doğan, 2024). Özellikle spor bilimleri alanında motor beceri öğreniminin doğası gereği kinestetik öğrenme stiline daha baskın hale geldiği ifade edilmektedir. Bireyin çevresiyle aktif etkileşim kurması ve fiziksel deneyim yoluyla yeni şemalar oluşturması, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Baki, 2023).

Kinestetik öğrenme stiline sahip bireylerin uzun süre hareketsiz kalmakta zorlandıkları, uygulamalı etkinliklerde daha başarılı oldukları ve öğrenme sürecinde materyallere dokunma, nesneleri hareket ettirme ve fiziksel katılım gösterme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Boydak, 2017). Laboratuvar, saha uygulamaları, drama, deney ve uygulamalı eğitim etkinlikleri bu bireyler açısından daha etkili öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Ayrıca konuşurken beden dilini yoğun kullanmaları, hareket temelli etkinliklere ilgi göstermeleri ve aktif katılım gerektiren görevlerde daha motive olmaları, kinestetik öğrenenlerin belirgin özellikleri arasında yer almaktadır (Yeşilyurt, 2019).

2.1.9.4. Okuma-Yazma Öğrenme Stili

Okuma-yazma öğrenme stili, bireyin bilgiyi yazılı materyaller aracılığıyla daha etkili biçimde öğrenmesini ifade etmektedir. Fleming ve Mills'e göre bu öğrenme stiline sahip bireyler, sözcükler ve metinler aracılığıyla bilgiyi anlamlandırmakta; yazılı kaynakları öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir (Fleming ve Baume, 2006). Okuma-yazma odaklı öğrenenler; kitaplar, makaleler, ders notları, raporlar ve sözlükler gibi yazılı materyallerden yoğun biçimde yararlanmakta ve bilgiyi çoğunlukla okuyarak ya da yazarak işlemektedir (Kocaarslan, 2016; Türker, 2021).

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin not tutma, özet çıkarma, kavramları yazılı biçimde organize etme ve bilgiyi yeniden yazarak pekiştirme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Hussain, 2017; Turgut vd., 2016). Ayrıca sessiz çalışma ortamlarını tercih ettikleri, bireysel çalışmaya daha yatkın oldukları ve bilgiyi sözcükler aracılığıyla

zihinsel olarak yapılandırdıkları ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2019; Yetim, 2008). Grafik ve işitsel uyarılardan ziyade metin tabanlı açıklamalara yönelmeleri, bu öğrenme stilinin temel özelliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Braakhuis, 2015).

Okuma-yazma öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde yoğun biçimde not tuttukları, tuttukları notları yeniden düzenleyerek veya yazarak bilgiyi kalıcı hale getirdikleri belirtilmektedir (Manoe vd., 2022). Bu bireylerin bilgiyi okuduklarında daha iyi anladıkları ve bağımsız çalışma becerilerinin daha gelişmiş olduğu ifade edilmektedir (Reid, 1998, aktaran Bengiç, 2008). Bu yönüyle okuma-yazma öğrenme stili, akademik içeriklerin yoğun olduğu öğrenme ortamlarında bilişsel organizasyonu destekleyen önemli bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilebilir.

2.1.10. Sporda Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Önemi

Spor bilimleri ve beden eğitimi alanında öğrenme stilleri kavramı, kuramsal bilgi ile uygulamalı becerilerin eş zamanlı olarak yürütüldüğü eğitim süreçlerinin niteliğini belirleyen önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle beden eğitimi öğretmen adayları, antrenör adayları ve aktif sporcular üzerinde yürütülen araştırmalar, bireylerin öğrenme tercihlerinin belirlenmesinin hem akademik başarı hem de sportif performans açısından önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Bostancı, 2020; Braakhuis, 2015). Spor ortamlarının yüksek düzeyde fiziksel uygulama, hızlı karar verme ve motor beceri gerektiren yapısı dikkate alındığında, öğrenme sürecinin bireysel farklılıklara duyarlı biçimde planlanmasının sporcuların performans gelişimi açısından stratejik bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Sporcuların bilgiyi nasıl öğrendiğinin belirlenmesi, yalnızca motor beceri kazanımını değil, aynı zamanda akademik öğrenme süreçlerini ve bilişsel performansı da doğrudan etkilemektedir. Özellikle yoğun antrenman programları ile akademik yaşamı birlikte sürdürmek zorunda olan sporcular açısından, bireyin kendi öğrenme stilinin farkında olması zaman yönetimi ve öğrenme verimliliği bakımından önemli avantajlar sağlamaktadır (Fuelscher vd., 2012; Manoe vd., 2022). Nitekim Manoe ve arkadaşları (2022), sporcuların kendi öğrenme tercihlerini tanımlarının sınırlı çalışma sürelerini daha etkili kullanmalarına katkı sağladığını ve bu durumun akademik başarıyı desteklediğini belirtmektedir. Bu yönüyle öğrenme stilleri, yalnızca pedagojik bir değişken değil; performans yönetimi, öz düzenleme ve öğrenme verimliliğiyle ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilebilir.

Beden eğitimi öğretmenleri ve spor yöneticileri açısından öğrenme stillerinin bilinmesi, ileride karşılaşacakları farklı özelliklere sahip öğrenci ve sporcular için uygun öğretim ortamları tasarlayabilmeleri bakımından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Akgül, 2019; Yalız ve Erişti, 2009). Öğrencilerin öğrenme tercihlerini dikkate alan öğretim süreçlerinin, derse yönelik ilgi, motivasyon ve akademik katılımı artırdığı; buna karşılık tek yönlü öğretim anlayışlarının öğrenme güçlüklerini artırabildiği ifade edilmektedir (Çağlayan ve Sezen, 2007). Bruner ve Hill (1992), etkili öğretimin yalnızca teknik bilgi aktarımına dayanmaması gerektiğini; bireyin duyuşal-motor özellikleri ve öğrenme tercihleri doğrultusunda yapılandırılmasının öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran Akgül, 2019).

Sporcuların bilgiyi hangi yollarla daha etkili öğrendiklerinin belirlenmesi, antrenman planlaması ve öğretim yöntemlerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bazı sporcular görsel materyallerden daha fazla yararlanırken, bazıları sözel yönergeler veya uygulamalı etkinlikler aracılığıyla daha etkili öğrenebilmektedir (Braakhuis vd., 2015). Bu nedenle spor eğitiminde yalnızca uygulama temelli öğretim anlayışına bağlı kalınmasının yeterli olmayabileceği; görsel analizler, video destekli öğretim, sözel geri bildirimler ve etkileşimli öğrenme ortamlarının sürece dahil edilmesinin öğrenmenin kalıcılığını artırabileceği belirtilmektedir (Prashnig, 1996, 1998; Aktaran Akgül, 2019; Hannaford, 1995). Özellikle video analizleri, hareket tekrar sistemleri ve performans geri bildirimlerinin görsel öğrenme eğilimindeki sporcular açısından önemli katkılar sunduğu ifade edilmektedir (Arıkan ve Şahbudak, 2020).

Spor bilimleri öğrencileri ve sporcular üzerinde yürütülen araştırmaların önemli bir bölümü, bu grubun ağırlıklı olarak kinestetik öğrenme stiline yöneldiğini göstermektedir (Türker, 2017). VARK modeli kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, sporcuların bilgiyi büyük ölçüde yaparak-yaşayarak, fiziksel deneyim ve doğrudan uygulama yoluyla daha kalıcı biçimde öğrendikleri görülmektedir (Fleming ve Baume, 2006). Bu durum, spor eğitiminin doğası gereği motor beceri tekrarına, uygulamaya ve deneyimsel öğrenmeye dayanmasıyla açıklanmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda spor pedagojisi alanında yürütülen çalışmalar, yalnızca kinestetik öğrenmeye dayalı bir yaklaşımın yeterli olmayabileceğini; çoklu öğrenme stillerine hitap eden bütüncül öğretim tasarımlarının daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir (Bostancı, 2020; Dunn, 2009).

Sonuç olarak spor eğitiminde evrensel ve tek tip öğretim anlayışları yerine, bireyin öğrenme özelliklerini merkeze alan öğrenme stili temelli yaklaşımların benimsenmesi önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir (Babadoğan, 2000).

Öğrencilerin ve sporcuların öğrenme tercihlerinin düzenli olarak belirlenmesi; antrenör ve öğretmenlerin görsel materyaller, grup tartışmaları, sözel geri bildirimler, uygulamalı etkinlikler ve simülasyonlar gibi çok yönlü öğretim stratejilerini bilinçli biçimde kullanmaları, hem akademik başarıyı hem de sportif performans destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır (Bostancı, 2020; Dunn, 2009; Manoe vd., 2022).

2.2. İlgili Araştırmalar

Spor bilimleri alanında öğrenme stilleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük ölçüde spor bilimleri öğrencileri, beden eğitimi öğretmen adayları ve aktif sporcuların öğrenme tercihlerini belirlemeye, bu tercihlerin akademik başarı, motivasyon, öğretim anlayışı ve sportif performans gibi değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaya odaklandığı görülmektedir. Alanyazındaki bulgular, spor alanındaki bireylerin öğrenme süreçlerinde özellikle kinestetik ve çoklu öğrenme eğilimlerinin öne çıktığını göstermekte; bununla birlikte kullanılan öğrenme stili modelleri ve örneklem özelliklerine bağlı olarak farklı sonuçların da ortaya çıkabildiği dikkat çekmektedir.

Koç (2010), Marmara Bölgesi'nde yer alan beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmada öğrenme stillerinin cinsiyet, bölüm ve millî sporcu olma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Yalız ve Erişti (2009), beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin büyük bölümünün özümseyen ve değiştiren öğrenme stillerine sahip olduğunu belirlemiş; ancak öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini rapor etmiştir. Çelik ve Şahin (2011) ile Alemdağ ve Öncü (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da beden eğitimi öğretmen adaylarında ağırlıklı olarak değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, Kolb temelli çalışmalarda spor bilimleri öğrencilerinin daha çok yaşantısal ve yorumlayıcı öğrenme eğilimleri sergilediğini düşündürmektedir.

VARK modeli temel alınarak yürütülen çalışmalar ise spor bilimleri öğrencileri ve sporcular arasında kinestetik öğrenme stiline daha baskın olduğunu göstermektedir. Türker (2017) tarafından Türkiye genelinde spor bilimleri öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların en fazla kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri ve öğrencilerin önemli bir bölümünün çoklu öğrenme modeline sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Bostancı (2020), spor bilimleri öğrencilerinin büyük

ölçüde kinestetik öğrenme stilini benimsediğini ve öğrencilerin önemli kısmının tekli öğrenme modeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. İbrahim (2023) tarafından Türkiye ve Irak'taki spor bilimleri öğrencileri üzerinde yürütülen karşılaştırmalı çalışmada da her iki ülkedeki öğrencilerin en fazla kinestetik öğrenme stilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Braakhuis (2015) tarafından elit ve alt elit sporcular üzerinde gerçekleştirilen araştırma da sporcuların ağırlıklı olarak kinestetik ve çoklu öğrenme tercihinine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, spor ortamlarının uygulama temelli doğası nedeniyle fiziksel deneyime dayalı öğrenme süreçlerinin sporcular açısından daha işlevsel olduğunu desteklemektedir.

Öğrenme stilleri ile akademik başarı, motivasyon ve öğretim anlayışları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar da alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Ünal (2021), kinestetik öğrenme stiline sahip spor bilimleri öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin diğer öğrenme stillerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Hart (2023) ise üniversite sporcularında içsel öğrenme stilleri ile akademik ve atletik motivasyon arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Çelik (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; özellikle yapılandırmacı yaklaşım ile bazı öğrenme stilleri arasında dikkat çekici ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık Şimşek (2022), öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında doğrudan anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Benzer biçimde Dobson (2010), algılanan öğrenme stili tercihleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin sınırlı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğrenme stillerinin akademik performans üzerindeki etkisinin doğrudan değil, motivasyon, öğretim yöntemi ve öğrenme ortamı gibi değişkenlerle etkileşim içinde şekillendiğini düşündürmektedir.

Spor yapan ve yapmayan bireylerin öğrenme stillerini karşılaştıran araştırmalar incelendiğinde ise farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Gücüöz (2020), spor yapan öğrencilerin daha çok yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu belirlerken, spor yapmayan öğrencilerde özümseyen stilin daha baskın olduğunu rapor etmiştir. Ayrancı (2022) ise spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında baskın öğrenme stilleri açısından belirgin bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrenme stillerinin yalnızca sportif katılımı değil; yaş, çevre, eğitim düzeyi ve bireysel özellikler gibi çok boyutlu değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Alanyazındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, spor bilimleri alanında öğrenme stillerine ilişkin araştırmaların çoğunlukla üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmıştır. Takım sporcularını doğrudan merkeze alan

araştırmalara ise rastlanılmamıştır. Ayrıca mevcut araştırmaların önemli bölümünde öğrenme stilleri tek bir model çerçevesinde ele alınmış; branşlar arası karşılaştırmalara ve çoklu öğrenme modellerinin yapısal dağılımına yeterince odaklanılmamıştır. Bu araştırma, futbol, basketbol, voleybol ve hentbol branşlarında aktif olarak yer alan takım sporcularının öğrenme stillerini VARK modeli temelinde incelemesi; tekli ve çoklu öğrenme modellerini branş değişkeni bağlamında değerlendirmesi ve sporcuların öğrenme profillerini kümeleme analizi gibi ileri istatistiksel yöntemlerle ortaya koyması bakımından alanyazına özgün katkı sunmayı amaçlamaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Tezin bu bölümünde sırasıyla araştırmanın gerekçesi ve önemi, problemi, amacı, sınırlılıkları ve varsayımları, araştırma tasarımı, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler ele alındı.

3.1. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bireylerin bilgiyi alma, işleme, organize etme ve hatırlama süreçlerinde tercih ettikleri yollar olarak tanımlanan öğrenme stilleri, eğitim-öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Felder ve Silverman, 1988). Öğrenme stilleri bireylerin yalnızca bilgiyi nasıl öğrendiğini değil, aynı zamanda öğrenme sürecine nasıl tepki verdiğini, bilgiyi hangi yollarla daha etkili biçimde yapılandığını ve performansa nasıl dönüştürdüğünü açıklayan önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle öğrenme stilleri, öğretim süreçlerinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmasında önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Her ne kadar öğrenme stilleri üzerine özellikle eğitim bilimleri alanında çok sayıda araştırma yapılmış olsa da, kuramsal ve uygulamalı öğrenme süreçlerinin iç içe geçtiği spor bilimleri alanında ve özellikle motor beceri edinimi gerektiren takım sporlarında bu konuya yönelik bilimsel verilerin sınırlı olduğu görülmektedir. Spor bilimleri literatüründe performans gelişimi çoğunlukla fizyolojik, biyomekanik ve teknik parametreler üzerinden açıklanırken, sporcunun bilgiyi nasıl algıladığı, işlediği ve içselleştirdiği gibi pedagojik boyutların görece geri planda kaldığı dikkat çekmektedir. Oysa spor ortamında öğrenmenin niteliği, yalnızca fiziksel performansın değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerin ve öğrenme deneyimlerinin etkin yönetimiyle de doğrudan ilişkilidir (Braakhuis vd., 2015).

Takım sporlarında başarı; teknik, taktik ve motor becerilerin sporcuya doğru aktarılmasının yanı sıra, antrenör ve öğretmenin sporcu ile kurduğu iletişimin niteliğine de bağlıdır. Ancak geleneksel antrenman anlayışında öğretim sürecinin çoğu zaman antrenör merkezli ilerlediği, antrenörlerin kendi öğrenme biçimlerini sporculara aktardığı ve bireysel öğrenme farklılıklarının yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretim süreci ile öğrenme süreci arasında bir uyumsuzluğun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Özellikle takım sporlarında sporcuların kısa süre içerisinde doğru karar vermek zorunda olmaları, bilgiyi hızlı algılama ve doğru motor tepkiye dönüştürme becerisini daha kritik hale getirmektedir. Bilginin sporcuların

baskın öğrenme tercihlerine uygun biçimde sunulmaması, öğrenme sürecinin yavaşlamasına, motor tepkinin gecikmesine ve performans kalitesinin düşmesine yol açabilmektedir. VARK modeli kapsamında değerlendirildiğinde, takım sporcularında özellikle kinestetik ve çoklu (multimodal) öğrenme tercihlerinin ön plana çıktığı bilinmesine rağmen, antrenman ortamlarında kullanılan yöntem ve materyallerin çoğu zaman sporcu grubunun yalnızca belirli bir bölümüne hitap ettiği ifade edilmektedir (Dunn, 2009). Bu durum, antrenman verimliliğini sınırlandıran önemli pedagojik problemlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Alan yazın incelendiğinde, öğrenme stilleri üzerine gerçekleştirilen çalışmaların büyük bölümünün beden eğitimi öğretmen adayları veya genel spor bilimleri öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Akgül, 2019; Arıkan ve Şahbudak, 2020; Bostancı, 2020; Braakhuis, 2015; Çelik, 2024; Hart, 2023; İbrahim, 2023; Koç, 2010; Şimşek, 2007; Türker, 2017; Ünal, 2021; Yalız ve Erişti, 2009). Buna karşın aktif olarak futbol, basketbol, hentbol ve voleybol branşlarında yarışan sporcuların öğrenme stillerini VARK modeli kapsamında karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu yönüyle mevcut araştırma, takım sporcularının öğrenme tercihlerini karşılaştırmalı inceleyecek olması bakımından literatüre özgün bir değer sunması öngörülmektedir.

Araştırmanın önemini ortaya koyan temel unsurlardan biri, öğrenme stillerinin antrenman kalitesi ve öğretim süreçleri üzerindeki potansiyel etkisidir. Öğretme-öğrenme sürecinde sunulan eğitimin niteliği, bireyin öğrenme özellikleri, öğrenme hızı ve bilişsel tercihleri dikkate alındığı ölçüde artmaktadır (Senemoğlu, 2021). Sporcuların öğrenme stillerinin belirlenmesi, antrenör ve öğretmenlerin teknik ve taktik öğretim süreçlerini daha planlı, sistematik ve bireyselleştirilmiş biçimde yapılandırmalarına katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda video analizi, uygulamalı gösterim, sözel yönergeler veya yazılı materyaller gibi öğretim araçlarının hangi koşullarda ve hangi sporcu profilleri için daha etkili olduğuna ilişkin pedagojik kararların daha bilinçli şekilde verilmesine olanak tanıyacaktır (Akkoyunlu, 1995; Babadoğan, 2000).

Araştırmanın bir diğer önemli yönü ise öğrenme stilleri ile akademik ve sportif başarı arasındaki ilişkiye odaklanmasıdır. Alan yazında öğrenme stillerine uygun öğretim stratejilerinin akademik başarıyı, öğrenmeye yönelik motivasyonu, özgüveni ve derse katılımı olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Ekinci, 2008; Türker, 2017). Bu araştırma ile sporcuların kendi öğrenme tercihlerini tanımlarının sağlanması ve bu doğrultuda “öğrenmeyi öğrenme” becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Doğan, 2024). Sporcuların kendi öğrenme süreçlerinin farkına varması, yalnızca sportif performans açısından değil, aynı zamanda bilişsel farkındalık ve öz düzenleme

becerilerinin gelişimi açısından da önemli katkılar sağlayabilir. Bunun yanında futbol, basketbol, hentbol ve voleybol branşlarının gerektirdiği bilişsel yük, karar verme mekanizmaları ve motor beceri yapılarının birbirinden farklı olması, bu branşlara özgü öğrenme profillerinin ortaya çıkıp çıkmadığının incelenmesini önemli hale getirmektedir. Farklı takım sporlarında baskın öğrenme stillerinin karşılaştırılması, her branşın kendine özgü pedagojik ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayabileceği gibi, branşlara özgü öğretim stratejilerinin geliştirilmesine de bilimsel bir temel oluşturabilir.

Araştırmanın sosyal ve duyuşsal boyutu da dikkate değerdir. Öğrenme stilleri yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmayıp, bireylerin sosyal etkileşim tercihleri ve öğrenme ortamına yönelik duyuşsal eğilimleriyle de ilişkilidir (Özer, 1998). Sporcuların grup içinde mi yoksa bireysel ortamda mı daha etkili öğrendiğinin belirlenmesi, takım içi iletişim, sosyal uyum ve grup dinamiklerinin yönetilmesi açısından antrenör ve öğretmenlere önemli bilgiler sunabilir (Dunn, 2009; Türker, 2017).

Bu bilgiler ışığında; Sporcular İçin VARK Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın, takım sporcularının öğrenme tercihlerini çok boyutlu biçimde ortaya koyarak hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan spor bilimleri literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilecek bulguların, antrenör ve öğretmenlerin öğretim stratejilerini sporcuların bireysel öğrenme özelliklerine göre çeşitlendirmelerine katkı sağlayacağı; sporcuların ise kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli yönetmelerine ve potansiyellerini daha etkili biçimde kullanmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, spor eğitiminde bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine ve öğrenme temelli antrenman modellerinin yapılandırılmasına yönelik uygulamalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

3.2. Araştırmanın Problemi, Amacı ve Hipotezleri

Bu araştırmanın temel amacı, takım sporlarıyla uğraşan futbol, basketbol, voleybol ve hentbol sporcularının öğrenme stillerini VARK modeli çerçevesinde belirlemektir. Bireyler, bilişsel yapıları, algısal özellikleri, deneyimleri ve çevresel etkileşimleri bakımından birbirlerinden farklılık göstermekte, bu durum öğrenme süreçlerine de doğrudan yansımaktadır. Dolayısıyla bireylerin bilgiyi alma, işleme, organize etme ve uygulama biçimleri farklı öğrenme tercihleri doğrultusunda şekillenmektedir. Son yıllarda bireysel farklılıkların eğitim sürecindeki rolünün daha fazla önem kazanmasıyla birlikte, öğrenme stilleri kavramı eğitim bilimleri ve spor pedagojisi alanında giderek daha fazla araştırılan bir konu haline gelmiştir. Bu

doğrultuda yalnızca öğrenmenin gerçekleşmesi değil, öğrenmenin hangi yollarla ve hangi öğrenme tercihleri doğrultusunda gerçekleştiği de bir tartışma alanı oluşturmaktadır.

Spor ortamında öğrenme süreci, yalnızca teorik bilginin edinilmesini değil, aynı zamanda motor becerilerin geliştirilmesini, taktiksel karar verme süreçlerinin yönetilmesini ve performansın optimize edilmesini de kapsamaktadır. Bu nedenle sporcularda öğrenme stilleri, bireyin yeni bilgileri ve sportif becerileri nasıl öğrendiği, yorumladığı ve performansa dönüştürdüğü ile yakından ilişkilidir. Sporcuların öğrenme tercihleri, antrenman sürecinin planlanması, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ve performans gelişiminin desteklenmesi açısından önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Dunn, 2009). Sporcular için yalnızca öğrenmek değil, öğrenilen bilgiyi doğru zamanda ve doğru biçimde uygulayabilmek de sportif başarının temel belirleyicileri arasında yer almaktadır (Braakhuis 2015; Dunn, 2009; Parlar ve Çon 2020). Bu doğrultuda, antrenör ve öğretmenlerin sporcuların öğrenme stillerini dikkate alarak öğretim ortamlarını yapılandırmaları, öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli hale gelmesine katkı sağlayabilir.

VARK modeli; görsel (Visual), işitsel (Auditory), okuyan/yazan (Read/Write) ve kinestetik (Kinesthetic) olmak üzere dört temel algısal öğrenme tercihini esas almaktadır. Bu model, bireylerin bilgiyi hangi yollarla daha etkili biçimde öğrendiğini belirlemeye yönelik işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Spor bağlamında değerlendirildiğinde, VARK modeli sporcuların teknik, taktik ve motor öğrenme süreçlerinde hangi öğrenme kanallarını daha yoğun kullandıklarını ortaya koyabilmesi açısından önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir (Arıkan ve Şahbudak, 2020; Braakhuis, 2015; Fleming ve Mills, 1992; İbrahim, 2023; Türker, 2017). Öğrenme stillerinin belirlenmesi, antrenman süreçlerinde kullanılacak öğretim yöntemlerinin bireyselleştirilmesine, öğretim materyallerinin daha bilinçli seçilmesine ve sporcuların öğrenme süreçlerinin optimize edilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırma, takım sporcularının öğrenme stillerini belirleyerek antrenör ve öğretmenlerin öğretim ortamlarını, öğretim stratejilerini ve antrenman süreçlerinde kullanacakları yöntem-teknikleri sporcuların bireysel öğrenme özelliklerine dayalı olarak planlamalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların; spor eğitiminde bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine, öğrenme temelli antrenman modellerinin oluşturulmasına ve öğretim süreçlerinin daha sistematik biçimde yapılandırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, sporcuların kendi öğrenme tercihlerini tanımlarına yardımcı olarak

öğrenme farkındalıklarını artıracığı ve hem akademik hem de sportif performans gelişimlerine destek sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırma, takım sporlarında öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik literatüre kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sunan betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Araştırma Hipotezleri

H₀₁. Takım sporlarıyla uğraşan sporcuların baskın öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

H₀₂. Takım sporcularının öğrenme modeli tercihleri (tekli, çiftli, üçlü ve çoklu öğrenme modeli) arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

H₀₃. Sporcuların öğrenme modeli tercihleri (tekli ve çoklu öğrenme modeli) branşlara göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

H₀₄. Branş ile öğrenme modeli arasında anlamlı bir yapısal ilişki bulunmamaktadır.

H₀₅. Takım sporcuları öğrenme stilleri bakımından homojen bir yapı göstermektedir.

H₁₅. Takım sporcuları öğrenme stilleri bakımından homojen bir yapı göstermemekte ve VARK öğrenme stilleri doğrultusunda anlamlı biçimde farklı öğrenme profilleri şeklinde kümelenmektedir.

3.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturan örneklemin araştırma evrenini temsil edecek yeterlilikte olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca veri toplama aracı olarak kullanılan VARK öğrenme stilleri ölçeği ile kişisel bilgi formunda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından doğru, açık ve eksiksiz biçimde anlaşıldığı kabul edilmektedir. Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların kendi gerçek düşünce, deneyim ve öğrenme tercihlerini yansıttığı, herhangi bir yönlendirme, baskı veya dış müdahale olmaksızın samimi biçimde cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

Bununla birlikte, veri toplama sürecinde araştırmaya katılan tüm bireylerin benzer uygulama koşullarına sahip olduğu, uygulama ortamının katılımcılar açısından eşdeğer özellikler taşıdığı ve çevresel ya da psikolojik değişkenlerin yanıtlar üzerinde sistematik bir etki oluşturmadığı kabul edilmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin özgün yapısı korunarak analiz edildiği ve herhangi bir müdahaleye uğratılmadan doğrudan istatistiksel işlemlere tabi tutulduğu varsayılmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulguların, katılımcıların mevcut öğrenme tercihlerini ve araştırma sürecindeki gerçek durumlarını yansıttığı kabul edilmektedir.

3.4. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, takım sporcularının öğrenme stillerinin mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen varlığını sürdüren bir durumu olduğu biçimiyle incelemeyi ve betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biridir. Bu modelde araştırmacı, değişkenler üzerinde herhangi bir müdahalede bulunmaksızın mevcut yapıyı doğal koşulları içerisinde değerlendirmeye odaklanmaktadır (Karasar, 2014). Tarama araştırmaları genellikle geniş örneklem grupları üzerinde yürütülmekte ve elde edilen veriler betimsel ve ilişkisel istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek araştırma konusu hakkında genel bir çerçeve oluşturulmaktadır.

Betimsel tarama modelinin temel amacı; bireylerin, grupların, olayların veya olguların mevcut özelliklerini sistematik biçimde ortaya koymak ve açıklamaktır. Bu yöntem, çok sayıda bireyden oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşabilmek amacıyla evrenin tamamı ya da onu temsil etme gücüne sahip bir örneklem üzerinde uygulanmaktadır (Karasar, 2014). Bu yönüyle tarama modeli, araştırma konusu hakkında geniş kapsamlı veri elde edilmesine ve mevcut durumun nesnel biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayabilmektedir.

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında betimsel tarama yöntemi; öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi, bireysel farklılıkların incelenmesi, öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi ve öğretme-öğrenme ortamlarına ilişkin mevcut durumun ortaya konulması gibi birçok araştırma alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2022; Karasar, 2014). Özellikle öğrenme stilleri gibi bireysel özelliklerin belirlenmesine yönelik çalışmalarda, katılımcıların mevcut eğilimlerini doğrudan ortaya koyabilmesi nedeniyle işlevsel bir araştırma modeli olarak değerlendirilmektedir.

3.5. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de futbol, basketbol, hentbol ve voleybol branşlarında aktif olarak spor yapan amatör ve profesyonel takım sporcuları oluşturmaktadır. Takım sporları; teknik, taktik, bilişsel ve motor öğrenme süreçlerinin yoğun biçimde bir arada yürütüldüğü yapılar olması nedeniyle öğrenme stillerinin incelenmesi açısından önemli bir araştırma alanı sunmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmanın zaman, maliyet ve erişilebilirlik açısından mümkün olmaması nedeniyle örnekleme yöntemine gidilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile araştırmaya gönüllü olarak katılan futbol, basketbol, hentbol ve voleybol sporcuları oluşturmaktadır.

Katılımcılar aktif spor yaşamını sürdüren, düzenli antrenman yapan ve ilgili branşlarda yarışmacı düzeyde faaliyet gösteren bireylerden seçilmiştir. Ölçek maddelerini sağlıklı biçimde değerlendiremeyecekleri düşüncesiyle 15 yaş altındaki sporcular araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda araştırma, belirlenen yaş grubundaki amatör ve profesyonel takım sporcuları ile sınırlandırılmıştır.

Tablo 1. Araştırma grubunu tanımlayıcı istatistikler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	183	39,1
	Erkek	285	60,9
	Toplam	468	100,0
Branş	Basketbol	111	23,7
	Futbol	118	25,2
	Hentbol	109	23,3
	Voleybol	130	27,8
	Toplam	468	100,0
Düzy	Amatör	350	74,8
	Profesyonel	118	25,2
	Toplam	468	100,0
	n	Ortalama	Std. Sapma
Yaş	468	19,68	3,82
Sporcu yaşı	468	7,19	5,13

Araştırmaya toplam 468 sporcu katılmıştır. Katılımcıların 111'i basketbol (%23,7), 118'i futbol (%25,2), 109'u hentbol (%23,3) ve 130'u voleybol (%27,8) branşında aktif olarak spor yapmaktadır. Örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla G*Power 3.1 programı kullanılarak güç analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde Cohen'in (1988) önerileri doğrultusunda orta düzey etki büyüklüğü ($w = ,30$), %95 güven düzeyi ve 0,80 test gücü esas alınmıştır. Ki-kare bağımsızlık testi temel alınarak yapılan analiz sonucunda araştırma için gerekli minimum örneklem büyüklüğünün 143 kişi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan 468 katılımcılık örneklem büyüklüğü (Tablo 1), önerilen minimum örneklem sayısının oldukça üzerinde olup araştırmanın istatistiksel gücünün yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, gerçekleştirilen çok değişkenli analizler (ki-kare analizi, uyum analizi ve kümeleme analizi) dikkate alındığında mevcut örneklem büyüklüğünün hem parametrik analiz varsayımlarını karşılamak hem de istatistiksel sonuçların güvenilirliğini artırmak açısından güçlü bir yapıya sahip olduğu değerlendirilmektedir. Örneklem büyüklüğünün yüksek olması, farklı branşlardan elde edilen verilerin

karşılaştırmalı olarak incelenmesine ve öğrenme stillerine ilişkin daha tutarlı sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlamıştır. Bu yönüyle araştırma örnekleminin, çalışma evrenini temsil etme gücüne sahip olduğu düşünülmektedir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile sporcular için VARK öğrenme stilleri envanteri kullanıldı.

3.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde öğrencilerin kişisel (demografik) özelliklerini belirlemek için sorular oluşturulmuştur. Bu sorular, kişisel bilgilerini (öğrencilerin cinsiyeti, yaşı,) ve sporcu geçmişini (branş sporculuk yaşı, amatör yada profesyonellik bilgisi, spordaki gelişme ve haberleri öğrenme araçları) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.6.2. Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Envanteri

“En iyi nasıl öğrenirim?” sorusuna yanıt arayan VARK modeli; görsel (Visual), işitsel (Aural), okuyan/yazan (Read/Write) ve kinestetik (Kinesthetic) olmak üzere dört temel öğrenme tercihinin dayanmaktadır. Sporcular için uyarlanan bu envanter toplam 16 maddeden oluşmakta ve her maddede dört farklı öğrenme stilini temsil eden seçenekler yer almaktadır. Böylece ölçek içerisinde toplam 64 ifade, V, A, R ve K boyutlarını temsil edecek şekilde dağıtılmıştır. Ölçeğin doğru biçimde doldurulabilmesi amacıyla ilk sorunun üzerinde katılımcılara “Size en uygun seçeneği/seçenekleri işaretleyiniz. Birden fazla seçenek size uygunsa birden fazlasını işaretleyebilirsiniz.” yönergesi sunulmuştur. Bu yaklaşım, bireylerin yalnızca tek bir öğrenme stiline değil, aynı zamanda birden fazla baskın öğrenme tercihinin sahip olabileceği anlayışına dayanmaktadır. Envanterin değerlendirme sürecinde, toplam 64 seçenek içerisinde 10’den daha az işaretleme yapan katılımcıların verileri analiz dışında bırakılmaktadır. Puanlama işlemi iki aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada, görsel (V), işitsel (A), okuyan/yazan (R) ve kinestetik (K) boyutlarına ait toplam puanlar hesaplanmakta ve en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak bireyin baskın öğrenme tercihi belirlenmektedir. İkinci aşamada ise öğrenme modelinin tekli mi yoksa çoklu mu olduğunu belirlemek amacıyla “mesafe temelli eşik ölçütü” yaklaşımı kullanılmaktadır. Bu yöntemde dört alt boyuta ait toplam puan dikkate alınarak belirli eşik değerleri oluşturulmaktadır. Toplam puan 10–16 arasında ise eşik değeri 1; 17–22 arasında ise 2; 23–30 arasında ise 3; 30’un üzerinde ise 4 olarak kabul edilmektedir. Öncelikle en yüksek puan ile ikinci en yüksek

puan arasındaki fark hesaplanmakta ve bu fark ilgili eşik değerinden büyükse birey “tekli öğrenme modeli” içerisinde değerlendirilmektedir. Eğer bu koşul sağlanmazsa ikinci ve üçüncü puanlar arasındaki fark incelenmekte; fark eşik değerden büyük olduğunda birey “çiftli öğrenme modeli” kategorisine alınmaktadır. Aynı durum üçüncü ve dördüncü puanlar için de değerlendirilmekte ve gerekli koşullar sağlandığında birey “üçlü öğrenme modeli” içerisinde sınıflandırılmaktadır. Bu farkların hiçbirinin belirlenen eşik değerini aşmaması durumunda ise bireyin görsel, işitsel, okuyan/yazan ve kinestetik öğrenme yollarını birlikte kullandığı kabul edilmekte ve “çoklu öğrenme modeli” içerisinde değerlendirilmektedir (Dunn ve Fleming, 2011; Fleming ve Bonwell, 2001; Fleming ve Mills, 1992; Türker vd., 2026).

3.6.2.1. Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin Güvenirlik

Katsayıları

Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin alt boyutlarına ilişkin gerçekleştirilen güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sporcular için VARK öğrenme stilleri envanteri alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik analizi

Öğrenme Stili	Türker ve ark. (2026) (α)	Mevcut Araştırma (2026) (α)
Görsel	0,819	0,677
İşitsel	0,852	0,716
Okuyan/Yazan	0,794	0,694
Kinestetik	0,709	0,645

α : Güvenirlilik katsayısı

Tablo 2 incelendiğinde, Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Envanteri’nin hem mevcut çalışma hem de Türkçe uyarlama çalışması kapsamında kabul edilebilir düzeyde güvenirlilik değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştiren Türker vd., (2026) tarafından elde edilen güvenirlilik katsayılarının, İşitsel ($\alpha = 0,852$) ve görsel ($\alpha = 0,819$) alt boyutlarının yüksek iç tutarlılık sergilediği, okuyan/yazan ($\alpha = 0,794$) ve kinestetik ($\alpha = 0,709$) alt boyutlarının ise kabul edilebilir güvenirlilik düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ölçeğin Türkçe formunun sporcuların öğrenme stillerini ölçmede yeterli düzeyde güvenilir sonuçlar ürettiğini ve araştırma kapsamında kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.7. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, belirlenen örneklem doğrultusunda ilgili kurumlardan gerekli izinlerin alınmasının ve kullanılan ölçme aracının Türkçe uyarlamasını gerçekleştiren araştırmacılardan kullanım onayının temin edilmesinin ardından başlatılmıştır. Veri toplama süreci, Sporcular için VARK Öğrenme Stili Envanteri'nin geliştirilmesi sürecinde belirlenen kriterlere uygun olarak, ölçeklerin yüz yüze ve kağıt-kalem metoduyla doldurulması işlemi, imkânlar doğrultusunda ilgili branşların bölge grup müsabakalarına gidilerek elden gerçekleştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ile birlikte yapılandırılan veri toplama formunda, Sporcular için VARK Öğrenme Stili Envanteri'nin yanı sıra araştırmanın amacı, gönüllü katılım esasları, kişisel verilerin gizliliği ve elde edilen bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağına ilişkin bilgilendirme metnine yer verilmiştir.

Araştırma uygulaması, futbol, basketbol, hentbol ve voleybol branşlarında aktif olarak spor yaşamını sürdüren 15–45 yaş aralığındaki takım sporcuları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların ölçek maddelerini dikkatli ve doğru biçimde yanıtlamaları için gerekli açıklamalar sunulmuş; araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Veri kalitesini artırmak amacıyla uygulama sonrasında elde edilen formlar ayrıntılı biçimde incelenmiş; belirlenen katılım kriterlerini karşılamayan, eksik veya tutarsız bilgi içeren, aynı zamanda kodlama hatası tespit edilen veri setleri analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen veri temizleme ve eleme süreci, araştırmadan elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak ve uygulanan istatistiksel analizlerin geçerliliğini desteklemek amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi IBM SPSS Statistics (v27) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinin ilk aşamasında veri seti ayrıntılı biçimde incelenmiş; eksik veri, hatalı kodlama ve uç değer kontrolleri yapılarak analizlere uygun olmayan veriler veri setinden çıkarılmıştır. Ardından değişkenlere ilişkin normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiş; tüm değişkenlere ait değerlerin $-2,5$ ile $+2,5$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Alanyazında özellikle orta ve büyük örneklemelerde çarpıklık ve basıklık katsayılarının bu sınırlar içerisinde bulunmasının normal dağılım varsayımının sağlandığını ve parametrik analizlerin güvenle uygulanabileceğini gösterdiği belirtilmektedir (Hair vd., 2019; Kline, 2023). Ayrıca

George ve Mallery (2020), çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olması durumunda parametrik testlerin normal dağılımdan küçük sapmalara karşı oldukça dayanıklı olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda araştırma verilerinin parametrik analizlerin temel varsayımlarını karşıladığı kabul edilmiştir.

Araştırmada takım sporcularının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla öncelikle tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda VARK öğrenme stilleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Sporcuların baskın öğrenme stillerinin belirlenmesinde VARK puanlama yönergesi esas alınmış; görsel (V), işitsel (A), okuyan/yazan (R) ve kinestetik (K) alt boyut puanları en yüksekten en düşüğe sıralanarak baskın öğrenme tercihleri belirlenmiştir. Ayrıca sporcuların öğrenme modelleri; tekli, çiftli, üçlü ve çoklu (multimodal) öğrenme modeli kategorileri doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

Takım sporcularının baskın öğrenme stilleri ile branşlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde Ki-Kare Bağımsızlık Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiş, ilişkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla Phi ve Cramer's V katsayıları hesaplanmıştır. Ki-kare analizlerine ek olarak, hücre düzeyindeki farklılaşmaları daha ayrıntılı inceleyebilmek amacıyla standartlaştırılmış artık ve düzeltilmiş artık değerleri değerlendirilmiştir.

Branş ile öğrenme modeli arasındaki yapısal ilişkinin görselleştirilmesi ve kategoriler arası yakınlıkların belirlenmesi amacıyla uyum analizi uygulanmıştır. Uyum analizi sonucunda elde edilen boyutsal yapı, inertia değerleri ve kategori konumları yorumlanarak branşlar ile öğrenme modelleri arasındaki yapısal örüntüler incelenmiştir.

Sporcuların öğrenme stilleri doğrultusunda benzer özellikler gösteren doğal gruplar oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla K-Means Kümeleme Analizi uygulanmıştır. Kümeleme analizinde VARK alt boyut puanları kullanılmış ve sporcuların öğrenme profillerine göre kümelenme yapıları değerlendirilmiştir. Elde edilen kümelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla küme merkezleri incelenmiş, kümeler arası farklılıkların anlamlılığı ANOVA sonuçları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmada ayrıca VARK öğrenme stilleri alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Cohen'in (1988) etki büyüklüğü sınıflamaları dikkate alınmıştır.

Son olarak, sporcuların öğrenme modeli tercihlerinin (tekli/çoklu öğrenme modeli) branş değişkeni tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek amacıyla

Binary Lojistik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Modelin uygunluğu Omnibus Testi, Hosmer–Lemeshow Testi ve sınıflandırma doğruluk oranları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Tüm analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, takım sporları branşlarında yer alan sporcuların öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Envanteri'nden elde edilen bulgular sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla sunulmaktadır. Bulgular, katılımcıların öğrenme tercihlerini VARK modeli (görsel, işitsel, okuyan/yazan ve kinestetik) çerçevesinde ortaya koymayı ve bu tercihlerin dağılımına ilişkin betimsel yapıyı açıklamayı amaçlamaktadır.

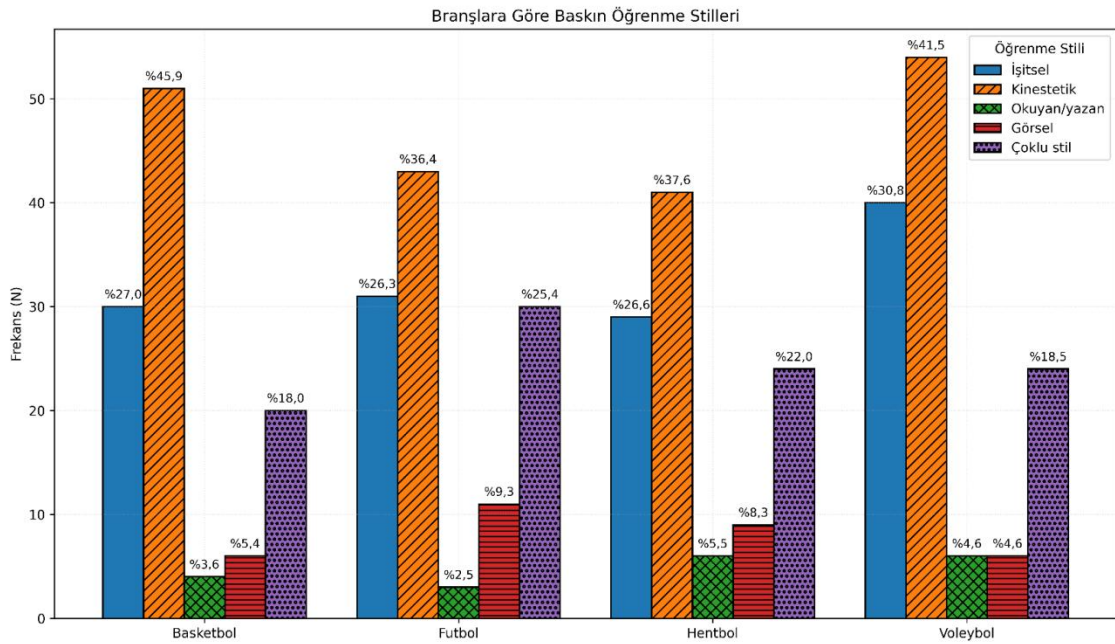
Elde edilen veriler doğrultusunda, sporcuların öğrenme stillerinin hem tekil hem de çoklu yapı sergileyip sergilemediği incelenmiş, ayrıca branşlara göre farklılaşma durumu, değişkenler arası ilişkiler ve öğrenme profillerine ilişkin örüntüler çok yönlü analizlerle değerlendirilmiştir. Böylece, öğrenme stillerinin yalnızca frekans dağılımlarıyla sınırlı kalmadan, bireyler arası farklılaşma ve olası yapısal ilişkiler bağlamında derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, sporcuların öğrenme tercihlerini çok boyutlu bir perspektifle ele alarak, öğrenme stillerinin doğasına ilişkin daha kapsamlı ve analitik bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Tablo 3. VARK alt faktörlere ve branşlara göre tanımlayıcı genel istatistikler

Branş		Ortalama $\pm$ Ss.	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Basketbol (n=111)	Görsel	4,30 $\pm$ 2,14	0,00	12,00	0,652	0,417
	İşitsel	6,30 $\pm$ 2,87	2,00	16,00	0,570	0,122
	Okuyan/Yazan	3,89 $\pm$ 2,34	0,00	10,00	0,722	-0,110
	Kinestetik	7,00 $\pm$ 2,88	1,00	14,00	0,485	-0,362
Futbol (n=118)	Görsel	4,70 $\pm$ 2,37	1,00	11,00	0,654	-0,194
	İşitsel	6,46 $\pm$ 2,83	0,00	13,00	0,296	-0,485
	Okuyan/Yazan	3,79 $\pm$ 2,56	0,00	11,00	0,731	-0,062
	Kinestetik	7,00 $\pm$ 2,51	0,00	14,00	-0,006	0,148
Hentbol (n=109)	Görsel	4,17 $\pm$ 2,43	0,00	13,00	0,983	1,172
	İşitsel	5,85 $\pm$ 2,71	1,00	14,00	0,554	-0,075
	Okuyan/Yazan	3,77 $\pm$ 2,40	0,00	10,00	0,787	0,184
	Kinestetik	6,57 $\pm$ 2,57	1,00	13,00	0,334	-0,186
Voleybol (n=130)	Görsel	4,07 $\pm$ 2,08	1,00	10,00	0,817	0,108
	İşitsel	6,39 $\pm$ 2,75	0,00	14,00	0,432	-0,006
	Okuyan/Yazan	3,63 $\pm$ 2,39	0,00	11,00	1,030	0,886
	Kinestetik	6,90 $\pm$ 2,34	2,00	13,00	0,162	-0,479

Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, araştırmada yer alan alt boyutlara ilişkin puan dağılımlarının dengeli bir yapı sergilediği ve parametrik analiz varsayımlarını

karşıladığı görülmektedir (Tablo 2). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içinde yer alması, veri setinin normal dağılıma yakınsadığını ve bu doğrultuda ileri düzey istatistiksel analizler için uygun olduğunu göstermektedir. VARK modeli alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, takım sporlarıyla uğraşan sporcuların öğrenme tercihleri arasında belirgin bir örüntü bulunduğu dikkat çekmektedir. Tüm branşlarda kinestetik öğrenme stiline en yüksek ortalamalara sahip olduğu ve bu eğilimin özellikle basketbol ve futbol branşlarında daha belirgin hale geldiği görülmektedir ($\approx 7,00$); kinestetik öğrenmeyi orta düzeyde seyreden işitsel öğrenme stili izlerken ($\approx 6,0-6,5$), görsel ve okuyan/yazan öğrenme stillerinin daha düşük ortalamalarda kaldığı anlaşılmaktadır. Bu dağılım, sporcuların öğrenme süreçlerinde fiziksel deneyime dayalı, uygulamalı ve hareket temelli öğrenme biçimlerine daha fazla yöneldiğini, sözlü açıklama ve yönlendirmelerin de önemli bir destekleyici rol üstlendiğini göstermektedir. Branşlar arası karşılaştırmalarda genel eğilimin büyük ölçüde benzer olduğu, futbol ve basketbol branşlarında kinestetik öğrenme stiline nispeten daha yüksek değerlere ulaştığı, hentbol ve voleybolda ise aynı eğilimin daha düşük ortalamalarla sürdüğü görülmekle birlikte bu farklılıkların belirgin bir ayrışmaya işaret etmediği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, takım sporlarıyla uğraşan bireylerde öğrenme tercihlerinin ağırlıklı olarak kinestetik ve işitsel boyutlarda yoğunlaştığı, diğer öğrenme stillerinin ise ikincil düzeyde kaldığı ifade edilebilir.



Şekil 1. Branşlara göre baskın öğrenme stillerini tanımlayıcı istatistikler

Branşlara özgü VARK modeline göre baskın öğrenme stillerinin özet dağılımı yukarıda Şekil 1’de verilmiştir.

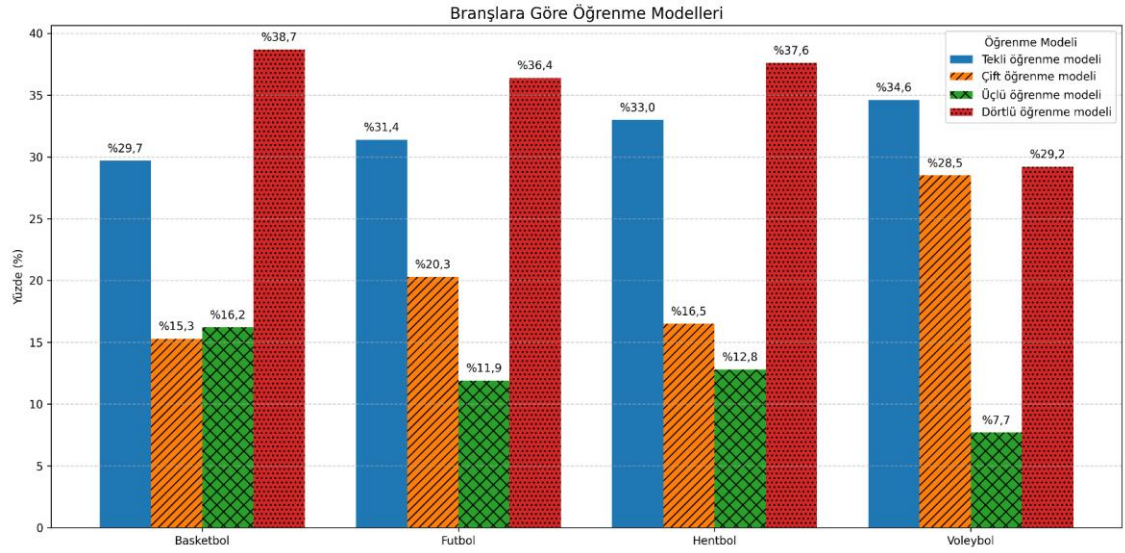
Tablo 4. Branşlara göre baskın öğrenme stillerinin dağılımı

Baskın stil	Basketbol	Futbol	Hentbol	Voleybol	Toplam
İşitsel	30 (27,0%)	31 (26,3%)	29 (26,6%)	40 (30,8%)	130 (27,8%)
Kinestetik	51 (45,9%)	43 (36,4%)	41 (37,6%)	54 (41,5%)	189 (40,4%)
Okuyan/Yazan	4 (3,6%)	3 (2,5%)	6 (5,5%)	6 (4,6%)	19 (4,1%)
Görsel	6 (5,4%)	11 (9,3%)	9 (8,3%)	6 (4,6%)	32 (6,8%)
Çoklu Stil	20 (18,0%)	30 (25,4%)	24 (22,0%)	24 (18,5%)	98 (20,9%)
Toplam	111 (100%)	118 (100%)	109 (100%)	130 (100%)	468(100%)

Tablo 5. Branş ile baskın öğrenme stiliarasındaki ilişkiye ait ki-kare testi sonuçları

Test	X ²	sd	p	Cramer’s V
Pearson Ki-Kare	8,22	12	0,768	0,077

Tablo 4 ve 5 birlikte değerlendirildiğinde, takım sporlarıyla uğraşan sporcuların baskın öğrenme stillerinin dağılımında kinestetik stilin belirgin biçimde öne çıktığı (%40,4), bunu işitsel (%27,8) ve çoklu stil (%20,9) kategorilerinin izlediği görülmektedir; buna karşılık görsel (%6,8) ve okuyan/yazan (%4,1) öğrenme stillerinin oldukça sınırlı düzeyde temsil edildiği dikkat çekmektedir. Branşlar bazında incelendiğinde, dağılımın genel olarak benzer bir örüntü sergilediği, basketbol ve voleybol branşlarında kinestetik stilin belirgin şekilde öne çıktığı, futbol ve hentbol branşlarında ise kinestetik ve işitsel öğrenme stillerinin birlikte yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, branş ile baskın öğrenme stili arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2(12) = 8,22$, $p > 0,05$); ayrıca etki büyüklüğünün oldukça düşük olması (Cramer’s V = 0,077), söz konusu değişkenler arasında pratik anlamda da dikkate değer bir farklılaşmanın bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, takım sporları bağlamında öğrenme stil tercihlerinin branşa özgü bir yapı sergilemekten ziyade benzer bir dağılım gösterdiğini ve özellikle kinestetik öğrenme stiline sporcular arasında baskın bir öğrenme biçimi olarak öne çıktığını desteklemektedir. H₀₁ desteklendi.



Şekil 2. Branşlara göre VARK öğrenme modellerini tanımlayıcı istatistikler

VARK öğrenme modellerini branşlara göre özetleyen grafikler yukarıda Şekil 2’de verilmiştir.

Tablo 6. Branşlara göre VARK öğrenme modellerinin dağılımı

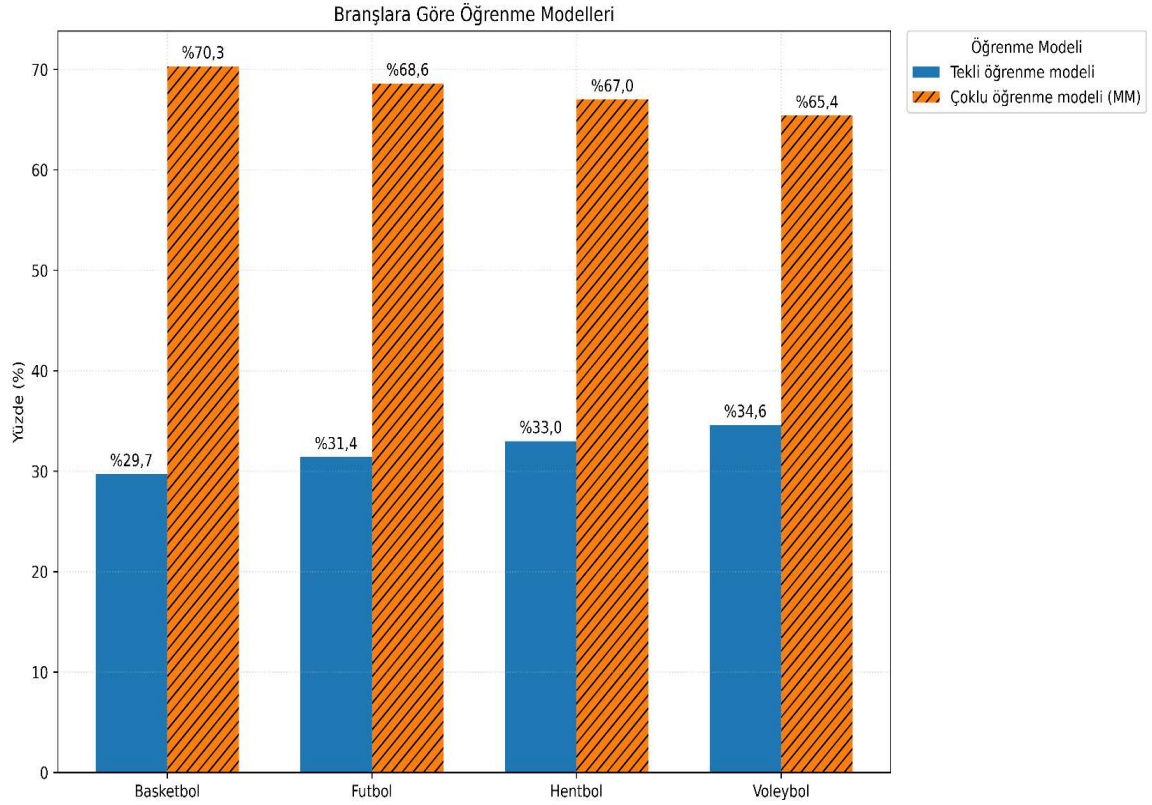
Öğrenme modeli	Basketbol	Futbol	Hentbol	Voleybol	Toplam
Tekli öğrenme	33 (29,7%)	37 (31,4%)	36 (33,0%)	45 (34,6%)	151 (32,3%)
Çift öğrenme	17 (15,3%)	24 (20,3%)	18 (16,5%)	37 (28,5%)	96 (20,5%)
Üçlü öğrenme	18 (16,2%)	14 (11,9%)	14 (12,8%)	10 (7,7%)	56 (12,0%)
Dörtlü öğrenme	43 (38,7%)	43 (36,4%)	41 (37,6%)	38 (29,2%)	165 (35,3%)
Toplam	111 (100%)	118(100%)	109 (100%)	130(100%)	468 (100%)

Tablo 7. Branş ile VARK modeli arasındaki ilişkiye ait ki-kare testi sonuçları

Test	X ²	sd	p	Cramer’s V
Pearson Ki-Kare	12,48	9	0,187	0,094

Takım sporları branşlarında yer alan sporcuların VARK öğrenme modellerine göre dağılımları incelendiğinde, öğrenme tercihleri ile branşlar arasında büyük ölçüde benzer bir örüntü bulunduğu görülmektedir. Genel dağılımda dörtlü (multimodal) öğrenme modelinin en yüksek orana sahip olduğu (%35,3), bunu tekli öğrenme modelinin izlediği (%32,3), çift (%20,5) ve üçlü (%12,0) öğrenme modellerinin ise daha düşük düzeylerde kaldığı anlaşılmaktadır. Branşlar bazında değerlendirildiğinde, basketbol, futbol ve hentbol sporcularında dörtlü öğrenme modelinin öne çıktığı; voleybol branşında ise tekli öğrenme modelinin görece daha yüksek bir orana ulaştığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, branş ile öğrenme modeli arasındaki ilişkinin

istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2(9) = 12,48, p > 0,05$). Ayrıca etki büyüklüğünün düşük düzeyde olması (Cramer's V = 0,094), öğrenme modellerinin branşlara göre belirgin biçimde farklılaşmadığını ve sporcuların öğrenme tercihlerinin branş bağımsız benzer eğilimler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tablo 6 ve 7). H_{02} desteklendi.



Şekil 3. Branşlara göre VARK tekli ve çoklu öğrenme modellerini tanımlayıcı istatistikler

VARK'ın tekli ve çoklu öğrenme modellerini branşlara göre özetleyen grafikler yukarıda Şekil 3'te verilmiştir.

Tablo 8. Branşlara göre VARK tekli ve çoklu öğrenme modellerinin dağılımı

Öğrenme modeli	Basketbol	Futbol	Hentbol	Voleybol	Toplam
Tekli öğrenme	33 (29,7%)	37 (31,4%)	36 (33,0%)	45 (34,6%)	151 (32,3%)
Çoklu öğrenme	78 (70,3%)	81 (68,6%)	73 (67,0%)	85 (65,4%)	317 (67,7%)
Toplam	111 (100%)	118 (100%)	109 (100%)	130 (100%)	468 (100%)

Tablo 9. Branş ile VARK tekli-çoklu öğrenme modeli arasındaki ilişkiye ait ki-kare testi sonuçları

Test	X ²	sd	p	Cramer's V
Pearson Ki-Kare	0,73	3	0,866	0,039

Tablo 8 ve Tablo 9 birlikte değerlendirildiğinde, VARK modeli çerçevesinde farklı branşlardaki sporcuların büyük çoğunluğunun çoklu öğrenme modelini tercih ettiği ($\approx\%68$), tekli öğrenme modelinin ise daha düşük bir oranda benimsendiği ($\approx\%32$) görülmektedir. Bu dağılımın basketbol, futbol, hentbol ve voleybol branşlarının tamamında benzer biçimde ortaya çıkması, öğrenme modeli tercihlerinin branşlara göre belirgin bir farklılaşma göstermediğine işaret etmektedir. Nitekim yapılan ki-kare analizi sonucunda branş ile öğrenme modeli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p > 0,05$). Bunun yanı sıra etki büyüklüğünün oldukça düşük düzeyde olması (Cramer's $V \approx 0,04$), söz konusu ilişkinin pratik anlamda da ihmal edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, takım sporlarıyla uğraşan bireylerde öğrenme tercihlerinin branştan bağımsız olarak benzer eğilimler gösterdiğini ve sporcuların öğrenme süreçlerinde birden fazla öğrenme stilini birlikte kullanma eğiliminin yaygın bir özellik olduğunu desteklemektedir. H_{03} desteklendi.

Tablo 10. Branş ve öğrenme modeline ait uyum analizi sonuçları

Boyut	Tekil değer	Inertia	Açıklanan varyans(%)	Kümülatif(%)
1	0,039	0,002	100,0	100,0

$\chi^2(3, N = 468) = 0,73, p = 0,866$.

Branş ile öğrenme modeli arasındaki yapısal ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen uyum analizi sonuçları, modelin açıklayıcılık düzeyinin son derece düşük olduğunu (inertia = 0,002) ve değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını göstermektedir, $\chi^2(3, N = 468) = 0,73, p = 0,866$. İki boyutlu uzayda elde edilen konumlanma incelendiğinde, hem branşlara hem de öğrenme modeli kategorilerine ait noktaların merkez etrafında kümелendiği ve birbirinden belirgin biçimde ayrılmadığı görülmektedir. Bu durum, branş ile öğrenme modeli arasında anlamlı bir yapısal örüntü bulunmadığını ve öğrenme tercihlerinin branşlara göre sistematik bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. H_{04} desteklendi.

Tablo 11. K-means kümeleme analiz sonuçları: Küme merkezleri, dağılım ve değişkenler arası farklılıklar

Değişken	Küme 1 (n=176; %37,6)	Küme 2 (n= 88; %18,8)	Küme 3 (n= 204; %43,6)	F	p
Görsel	3,12	7,34	4,03	188,64	<,001
İşitsel	7,6	9,92	4,00	412,81	<,001
Okuyan/Yazan	2,25	7,07	3,65	231,80	<,001
Kinestetik	6,98	9,98	5,45	160,49	<,001

Katılımcıların öğrenme stillerine göre doğal gruplarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen K-means kümeleme analizi sonucunda üç farklı küme elde edilmiştir (Tablo 11). Küme 1 (n = 176, %37,6) işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin görece baskın olduğu bir profili temsil ederken, Küme 2 (n = 88, %18,8) tüm öğrenme stillerinde yüksek puanların gözlemlendiği belirgin bir çoklu (multimodal) öğrenme profili olarak öne çıkmaktadır. Küme 3 (n = 204, %43,6) ise öğrenme stillerinin daha düşük ve birbirine yakın düzeylerde seyrettiği, belirgin bir baskınlığın bulunmadığı daha dengeli bir yapıyı yansıtmaktadır. Küme merkezleri arasındaki farklılıkların tüm değişkenler için yüksek düzeyde olması ($p < ,001$), elde edilen kümelerin ayırt edici nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrenme tercihlerinin spor branşlarından bağımsız olarak bireyler arasında farklı profiller şeklinde kümelendiğini ve öğrenme stillerinin çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Nitekim uyum analizi sonuçları branş ile öğrenme modeli arasında anlamlı bir yapısal ilişki bulunmadığını gösterirken, kümeleme analizi bireylerin öğrenme stillerine göre anlamlı ve ayırt edilebilir gruplar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenme tercihlerinin branş temelli bir farklılaşmadan ziyade bireysel özelliklere dayalı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. H_{05} ve H_{15} desteklendi.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada takım sporlarıyla uğraşan sporcuların öğrenme stilleri VARK modeli çerçevesinde incelenmiş ve elde edilen bulgular alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Genel bulgular, sporcuların öğrenme tercihlerinin rastlantısal bir dağılım sergilemediğini, aksine spor ortamının doğasına özgü belirli bir örüntü çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, öğrenme stillerinin yalnızca bireysel bilişsel tercihlerden değil, aynı zamanda öğrenme ortamının yapısal özelliklerinden de etkilendiğini ortaya koymaktadır (Fleming ve Mills, 1992; Kolb, 1984).

Mevcut araştırmada Sporcular İçin VARK Öğrenme Stilleri Envanteri alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayılarının 0,645 ile 0,716 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin takım sporcularından oluşan örneklemde kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında bildirilen güvenirlik katsayılarının daha yüksek olması (Türker vd., 2026), güvenirliğin ölçme aracına özgü sabit bir özellikten ziyade örneklemin yapısı ve puan dağılımından etkilenen bir istatistiksel özellik olmasıyla açıklanabilir. Nitekim alanyazında Cronbach alfa katsayısının örneklem özellikleri, madde sayısı ve ölçülen yapının heterojenliğine bağlı olarak farklılaşabileceği vurgulanmaktadır (Taber, 2018; Tavakol ve Dennick, 2011). Diğer taraftan VARK envanteri üzerine gerçekleştirilen psikometrik araştırmalar, öğrenme stillerinin birbirinden farklı özellikleri temsil etmesi nedeniyle alt boyutlarda orta düzey güvenirlik katsayılarının beklenen bir durum olduğunu göstermektedir (Leite vd., 2010). Sporcu örneklemeleri üzerinde yapılan araştırmalar da VARK envanterinin öğrenme tercihlerini belirlemede kullanılabilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Braakhuis vd., 2015). Bu doğrultuda mevcut araştırmada elde edilen güvenirlik katsayılarının, takım sporcularının öğrenme stillerini değerlendirmek amacıyla ölçeğin araştırma kapsamında güvenle kullanılabileceğini desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, tüm branşlarda kinestetik öğrenme stiline baskın olması ve bu stili işitsel öğrenmenin izlemesidir. Bu sonuç, spor eğitiminin doğasıyla doğrudan ilişkilidir. Spor ortamlarında öğrenme süreci büyük ölçüde tekrar, uygulama, deneyim ve performans odaklıdır. Bu doğrultuda sporcuların bilgiyi hareket yoluyla ve deneyimleyerek öğrenmeleri, kinestetik öğrenmenin baskın

hale gelmesini açıklamaktadır. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı da öğrenmenin doğrudan yaşantıya dayalı olarak gerçekleştiğini vurgulamakta ve bu bulguyu teorik olarak desteklemektedir. Benzer şekilde Argut vd., (2017), Baykan ve Naçar (2007), Bostancı (2020), Braakhuis (2015), Breckler vd. (2008), El-Saftawy vd., (2024), İbrahim (2023), Robinson (2019), Türker (2017) ve Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da sporcular arasında kinestetik öğrenmenin en yaygın öğrenme stili olduğu, sporcu öğrencilerde de yine benzer bulgulara ulaşıldığı bildirilmiştir (Türker ve Bostancı, 2023). Bu durum, sporcuların öğrenme süreçlerinin büyük ölçüde deneyimsel öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştiğini göstermektedir.

İşitsel öğrenme stilinin ikinci sırada yer alması, spor ortamlarında sözlü iletişimin ve geri bildirimin önemini ortaya koymaktadır. Antrenörlerin yaptığı açıklamalar, taktiksel yönlendirmeler ve takım içi iletişim, öğrenme sürecinin temel bileşenlerinden biridir. Bu bulgu, spor öğrenmesinin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve iletişim süreçlerini de kapsadığını göstermektedir. Bostancı (2020) ve Ünal (2021) tarafından elde edilen bulgular da işitsel öğrenmenin sporcular açısından önemli bir öğrenme kanalı olduğunu desteklemektedir. Buna karşın görsel ve okuyan/yazan öğrenme stillerinin daha düşük düzeylerde kalması, literatürde hem desteklenen hem de tartışmalı bir bulgudur. Braakhuis vd., (2015) ve Ünal (2021) sporcular arasında görsel öğrenmenin düşük düzeyde olduğunu belirtirken, Covington (2020) görsel öğrenmenin daha yaygın olabileceğini ifade etmektedir. Bizim bulduğumuz sonuçlara karşın Eser ve Çakıcı (2019) ve Arıkan ve Şahbudak (2020) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun görsel öğrenme stillerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu farklılığın nedeni, kullanılan ölçme aracının VARK yerine sözel-görsel öğrenme stiline odaklanması ve örneklem grubunun aktif takım sporcularından değil, spor bilimleri öğrencilerinden oluşması olabilir. Benzer biçimde Çağlayan ve Sezen'in(2007) çalışmasında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yarıdan fazlasının görsel öğrenme biçimine sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç da mevcut araştırmadaki kinestetik baskınlığı ile farklılık göstermektedir. Ancak söz konusu çalışmada VARK modeli değil, BIG-16 Öğrenme Biçimleri Envanteri kullanılmıştır. Bu farklılık, örneklem gruplarının özellikleri, kullanılan ölçme araçları ve spor eğitiminde tercih edilen öğretim yöntemlerinden kaynaklanabilir. Günümüzde video analizleri, performans yazılımları ve görsel materyallerin spor eğitiminde yaygın şekilde kullanıldığı göz önüne alındığında, görsel öğrenme stilinin ölçümlerde olduğundan daha düşük temsil edilmiş olabileceği de değerlendirilebilir. Bu durum, ölçme aracının sınırlılıkları kapsamında ele alınabilir.

Araştırmada branşlar arası karşılaştırmalar incelendiğinde, öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ki-kare ve uyum analizi sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Bu durum, öğrenme stillerinin spor branşına özgü olmaktan ziyade, spor öğrenme ortamlarının genel yapısı ve ortak pedagojik süreçleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Braakhuis ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada da takım ve bireysel sporcular arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine Arıkan ve Şahbudak (2020) ve Ünal (2021) ise farklı lisans programlarında öğrenim gören spor öğrencilerinde branş/bölüm bazlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını bildirmişlerdir. Spor eğitiminde yaygın olarak kullanılan tekrar, model alma, uygulama ve geri bildirim gibi yöntemler, farklı branşlardaki sporcuların benzer öğrenme deneyimleri yaşamasına neden olmaktadır.

Araştırmada öğrenme modeli tercihlerine ilişkin bulgular, sporcuların büyük çoğunluğunun çoklu öğrenme modelini benimsediğini göstermektedir. Bu durum, sporcuların öğrenme süreçlerinde birden fazla öğrenme stilini eş zamanlı olarak kullanabildiğini ortaya koymaktadır. Literatürde bu konuda farklı bulgular yer almaktadır. Baykan ve Naçar (2007), Breckler vd. (2008), Dobson (2010), Döken ve İlideniz (2026), El-Saftawy vd. (2024), Ibrahim (2023), Robinson (2019) ve Türker (2017) bireylerin çoğunlukla multimodal öğrenme stiline sahip olduğunu belirtirken, Bostancı (2020) tekli öğrenme modelinin daha yaygın olduğunu ifade etmiştir. Bu farklılıkların, örneklem gruplarının özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu çalışmanın takım sporcuları üzerinde gerçekleştirilmiş olması, çoklu öğrenme modelinin daha yüksek oranda ortaya çıkmasını açıklayabilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, sporcuların öğrenme süreçlerinin çok boyutlu ve esnek bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Uyum analizi sonuçları, branş ile öğrenme modeli arasında anlamlı bir yapısal ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrenme tercihlerinin branşlara göre sistematik bir farklılaşma göstermediğini ve daha çok bireysel özellikler doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Bu sonuç, Braakhuis vd., (2015) tarafından elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Sporcuların öğrenme tercihlerinin branştan bağımsız olması, spor eğitiminin benzer pedagojik süreçlere dayanmasının yanı sıra bireysel bilişsel özellikler ve öğrenme deneyimlerinin etkisiyle açıklanabilir.

Kümeleme analizi sonuçları ise sporcuların homojen bir öğrenme yapısına sahip olmadığını, aksine farklı öğrenme profilleri oluşturduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrenme stillerinin bireysel farklılıklara dayandığını ve sporcuların öğrenme süreçlerinde esnek öğrenme stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir. Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı, bireylerin farklı öğrenme yollarını tercih edebileceğini ve

öğrenme süreçlerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu vurgulamakta olup, bu bulguyu teorik olarak desteklemektedir. Ayrıca Bostancı (2020) da öğrenme stillerinin bireysel özelliklere göre değiştiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, spor eğitiminde tek tip öğretim yaklaşımının yeterli olmayacağı, bireysel farklılıkları dikkate alan çoklu öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle araştırmanın örneklemi yalnızca belirli takım sporları branşlarında yer alan sporcularla sınırlı olup, farklı yaş grupları, performans düzeyleri ve bireysel spor branşlarını kapsayacak şekilde genişletilmemiştir. Bu durum elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırabilmektedir. Ayrıca verilerin öz-bildirim esasına dayalı olarak Sporcular için VARK Öğrenme Stilleri Ölçeği aracılığıyla toplanmış olması, katılımcıların algılarına dayalı yanıtlar vermesi nedeniyle ölçüm hatası ve sosyal beğenirlik etkisi gibi olası yanlılıkları beraberinde getirebilir. Bununla birlikte, VARK modelinin öğrenme stillerini belirlemede yaygın olarak kullanılan bir araç olmasına karşın, öğrenmenin çok boyutlu doğasını tüm yönleriyle yansıtmakta sınırlı kalabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın kesitsel bir tasarıma sahip olması, değişkenler arasındaki ilişkilerin nedensel olarak yorumlanmasına imkân tanımamaktadır. Son olarak, analizlerde elde edilen bulguların büyük ölçüde betimsel ve ilişkisel düzeyde kalması, öğrenme stillerinin performans, başarı ya da bilişsel süreçlerle doğrudan ilişkisini ortaya koymaya yönelik daha derinlemesine modellerin kurulmasını gerekli kılmaktadır. Bu sınırlılıklar, gelecekte yapılacak çalışmalar için daha geniş örneklemeler, farklı ölçme araçları ve deneysel tasarımlar içeren araştırmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, basketbol, futbol, hentbol ve voleybol branşlarında yer alan sporcuların öğrenme stili tercihleri VARK modeli çerçevesinde incelenmiş ve elde edilen bulgular, takım sporcularının öğrenme süreçlerinin büyük ölçüde kinestetik ve işitsel öğrenme ekseninde şekillendiğini ortaya koymuştur. Sporcuların önemli bir bölümünün bilgiyi deneyimleyerek, uygulayarak ve hareket yoluyla edinmeyi tercih etmesi, spor eğitiminin doğası gereği tekrar, performans ve motor beceri gelişimine dayalı yapısıyla uyum göstermektedir. Bununla birlikte işitsel öğrenmenin de güçlü bir şekilde öne çıkması, antrenman süreçlerinde sözlü anlatım, geri bildirim ve takım içi iletişimin öğrenme üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir. Araştırma bulguları ayrıca sporcuların önemli bir kısmının çoklu öğrenme modelini benimsediğini ve öğrenme süreçlerinin tek boyutlu bir yapıdan ziyade esnek ve çok boyutlu bir özellik sergilediğini göstermiştir. Buna karşın, öğrenme stili tercihlerinin branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, bu tercihlerin belirli bir spor dalından ziyade spor öğrenme ortamının ortak pedagojik özelliklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, spor eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin branşlar arasında benzerlik göstermesiyle açıklanabilirken, aynı zamanda öğrenme stillerinin bireysel farklılıklara dayalı olarak şekillendiğine işaret etmektedir. Öte yandan görsel ve okuyan/yazan öğrenme stillerinin düşük düzeyde temsil edilmesi, literatürle uyumlu olmakla birlikte, yalnızca görsel materyallere veya yazılı anlatımlara dayalı antrenman yaklaşımlarının sporcuların öğrenme gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, spor eğitiminde uygulamaya dayalı, etkileşimli ve çoklu öğrenme kanallarını bütünleştiren öğretim yaklaşımlarının benimsenmesinin, sporcuların öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getireceği değerlendirilmektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Spor eğitimi

- Öğretmen ve antrenörler, sporcuların baskın olan kinestetik öğrenme stiline hitap eden; gerçek yaşam örnekleri, demonstrasyonlar, ve pratik uygulamalar içeren öğretim yöntemlerini benimsemeleri gerekmektedir.
- Taktik tahtası, grafikler veya videolar gibi görsel araçlar, mutlaka sözlü açıklamalar (işitsel) ve sahada yapılan fiziksel tekrarlarla (kinestetik) desteklenmelidir.
- Sporcular için kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stillerini birlikte kullanabilecekleri çoklu öğrenme ortamları öğretmen ve antrenörler tarafından hazırlanmalı ve ders planlamaları buna göre yapılmalıdır.

6.2.2. Pedagojik destek

- Öğretmen ve antrenörler, sporcuların bireysel farklılıkları, bilişsel özellikleri, öğrenme tercihleri ve deneyimleri gibi özelliklerini dikkate alarak bireysel öğrenme profillerini belirlemeli ve öğrenme ortamlarını mümkünse sporcuların bireysel öğrenme profillerine göre dizayn etmelidir.
- İşitsel öğrenme tercihlerinin yüksek düzeyde olması nedeniyle, öğretmen ve antrenörlerin sporcularla kurdukları sözlü iletişimi ve sundukları taktiksel geribildirimleri etkili bir pedagojik araç olarak kullanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Çoklu öğrenme stiline sahip sporcu oranının yüksek olması nedeniyle, öğretmen ve antrenörlerin pedagojik süreçleri tüm duyu organlarına hitap edecek şekilde dengeli biçimde kullanmalarının önemli olduğu önerilmektedir.

6.2.3. Eğitim politikaları

- Günümüzdeki önemli eğitim araçlarından biri olan e-öğrenme eğitim veya teorik ders süreçlerinde, sporcuların kinestetik doğasına uygun, interaktif ve çoklu duyuyu harekete geçiren dijital içerikleri içeren ders uygulamalarının kullanılması önerilmektedir.

6.2.4. Gelecek araştırmalar

- İleriye dönük olarak yapılacak araştırmalarda, takım sporları ile bireysel sporlar arasındaki öğrenme stili farklılıklarının daha derinlemesine incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, daha geniş ve temsili örneklem gruplarının tercih edilmesi, elde edilecek bulguların genellenebilirliğini artırabilir.

- Ayrıca, öğrenme stillerinin farklı yaş grupları ve performans düzeyleri bağlamında ele alınmasının, spor bilimleri literatürüne daha kapsamlı ve çok boyutlu katkılar sunacağı öngörülmektedir.

- Bununla birlikte, öğrenme stilleri ile sportif performans ve akademik başarı arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği boylamsal çalışmaların, mevcut literatürdeki sınırlılıkların giderilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Rezaee, A. A., Abdullah, H. N. ve Singh, K. K. B. S. (2011). Learning styles and overall academic achievement in a specific educational system. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 143-152.
- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları.
- Akgül, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aktaş, İ. P. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları ve beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile ilişkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Alan, B. (2018). Gregorc öğrenme stili sınıflaması ve öğrenme-öğretme durumlarının Gregorc öğrenme stillerine göre düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1–12. <https://doi.org/10.18037/ausbd.552487>
- Alemdağ, C., Alemdağ, S. ve Özkara, A. B. (2018). Spor lisesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 269–278.
- Alemdağ, C. ve Öncü, E. (2015). Kolb öğrenme stili modeline göre beden eğitimi öğretmenleri adayları. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–12.
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıkan, G. ve Şahbudak, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sözel ve görsel öğrenme stillerinin belirlenmesi (Güneydoğu Anadolu örneği). *Ulusal Kinesyoloji Dergisi*, 1(2), 22–34.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1251–1267. <https://doi.org/10.7884/teke.533>
- Arslangilay, A. S. (2015). Öğrenme ve öğretim stilleri. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Edlr.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 59–113). Pegem Akademi.

- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37–47.
- Ataseven, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E. ve Karalı, Y. (2016). Grasha-Reichmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1881–1896.
- Ayrancı, M. (2022). *Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram–Uygulama–Araştırma* (Cilt 3, ss. 1056–1065). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 61–63.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim psikolojisi* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69–86.
- Baki, E. (2023). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini düzenleme öz-yeterlik algıları, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğrenme stillerine dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve İngilizce dersine yönelik tutumlara etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 133–158.
- Bayırlı, A., Orkun, M. A. ve Bayırlı, S. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (MM-IJES)*, 3(1), 71–83.
- Baykan, Z. ve Naçar, M. (2007). Learning styles of first-year medical students attending Erciyes University in Kayseri, Turkey. *Advances in Physiology Education*, 31(2), 158–160. <https://doi.org/10.1152/advan.00043.2006>
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Bhat, M. A. (2014). Understanding the learning styles and its impact on teaching/learning process. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 3(1), 14–21.
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? R. J. Sternberg ve L. F. Zhang (Edlr.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* içinde (ss. 73–102). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilasa, P. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (ss. 207–231). Pegem Akademi.
- Bilasa, P. (2012). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi (Gazi Üniversitesi örneği). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 3(6), 7–20.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19–38.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381–400.
- Bostancı, Ö. (2020). Learning style preferences of prospective teachers of physical education and sport. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 231–236. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.231.236>
- Boydak, A. (2017). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları.
- Braakhuis, A. J. (2015). Learning styles of elite and sub-elite athletes. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(4), 927–935. <https://doi.org/10.14198/jhse.2015.104.08>
- Braakhuis, A., Williams, T., Fusco, E., Hueglin, S. ve Popple, A. (2015). A comparison between learning style preferences, gender, sport and achievement in elite team sport athletes. *Sports*, 3(4), 325–334. <https://doi.org/10.3390/sports3040325>
- Breckler, J., Joun, D. ve Ngo, H. (2009). Learning styles of physiology students interested in health-related professions. *Advances in Physiology Education*, 33(1), 30–36. <https://doi.org/10.1152/advan.90118.2008>
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.

- Bruner, R. ve Hill, D. (1992). Using learning styles research in coaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(4), 57–61.
- Burke, K. ve Dunn, R. (2003). Learning style-based teaching to raise minority student test scores: There is no debate!. *The Social Studies*, 94(4), 167–170.
- Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 377–401.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Covington, S. (2020). *The effect of learning styles on strength training perceptions and satisfaction* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Winthrop University]. Winthrop University Digital Commons.
- Çağlayan, H. S. ve Sezen, M. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(4), 35–48.
- Çağlayan, H. S. ve Taşgın, Ö. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavına başvuran aday öğrencilerin öğrenme biçimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 199–212.
- Çelik, F. ve Şahin, H. (2011). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stillerinin incelenmesi (MAKÜ örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 23–38.
- Çelik, M. (2024). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme ve öğretme anlayışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çifçi, M. ve Kaplan, K. (2020). Propaganda özelinde görsel olanı eleştirel okumak. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 9(1), 316–335. <https://doi.org/10.7884/teke.4623>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

- Diyarbakırlı, M. (2023). *Yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen sosyolojik faktörlerin karşılaştırılması* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dobson, J. L. (2010). A comparison between learning style preferences and sex, status, and course performance. *Advances in Physiology Education*, 34(4), 197–204. <https://doi.org/10.1152/advan.00078.2010>
- Doğan, A. (2024). Öğrenmeyi öğrenme. *Eğitim bilimlerinde yeni araştırmalar içinde*. Livre de Lyon. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10889306>
- Doğan, İ. (2018). *Eğitim sosyolojisi: Kavramlar ve sorunlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğru, S. (2017). Matematik öğretiminde öğrenme stilleri ve önkoşul öğrenmelere dayalı etkinliklerin etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(2), 189–209.
- Döken, T. ve İlideniz, T. (2026). Learning styles and their association with academic achievement in endodontics among undergraduate dental students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 26, Makale 466. <https://doi.org/10.1186/s12909-026-08816-5>
- Dunn, J. ve Fleming, N. D. (2011). *The VARK questionnaire – for athletes*. VARK Learn. 3 Nisan 2025 tarihinde <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-athletes/> adresinden erişilmiştir.
- Dunn, J. L. (2009). Using learning preferences to improve coaching and athletic performance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(3), 30–37.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. ve Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 75–98.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1979). Learning styles, teaching styles. *NASSP Bulletin*, 59(393), 238–244.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12*. Allyn and Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K. ve Price, G. E. (2009). Learning style. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82, 135-138.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1307–1319.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Gazi Kitabevi.

- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- El-Saftawy, E., Abdel Latif, A. A., ShamsEldeen, A. M., Alghamdi, M. A., Mahfoz, A. M. ve Aboulhoda, B. E. (2024). Influence of applying VARK learning styles on enhancing teaching skills. *BMC Medical Education*, 24, Makale 1034. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05979-x>
- Erden, M. ve Altun, S. (2012). *Öğrenme stilleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Eser, S. ve Çakıcı, A. (2019). Lisans turist rehberliği öğrencilerinde öğrenme stillerinin genel akademik başarı puanına etkisi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(3), 456–469. <https://doi.org/10.24010/soid.655529>
- Evin Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ün Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120–139.
- Evin-Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine eriş düzey* [Yayımlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Felder, R. M. ve Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681.
- Fer, S. (2005, Eylül 28–30). *Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir?* [Bildiri sunumu]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Fleming, N. D. ve Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree!. *Educational Developments*, 7(4), 4–7.
- Fleming, N. D. ve Bonwell, C. C. (2001). *How do I learn best? A student's guide to improved learning: VARK, visual aural read/write kinesthetic*. N. Fleming.
- Fleming, N. D. ve Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137–155. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/246/>
- Fuelscher, I. T., Ball, K. ve MacMahon, C. (2012). Perspectives on learning styles in motor and sport skills. *Frontiers in Psychology*, 3, Makale 69. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00069>
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139–146. <https://doi.org/10.1080/87567550209595895>

- Gücüöz, P. (2020). *Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi (Antalya ili Konyaaltı ilçesi örneği)* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güneş, G. ve Erkan, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 13–24. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305746>
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75–90.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8. bs.). Cengage Learning.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Great Ocean Publishers.
- Hart, K. K. (2023). *The impact of learning styles on academic and athletic motivation in collegiate athletes* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, California State University, Long Beach]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hawk, T. F. ve Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x>
- Hussain, I. (2017). Pedagogical implications of VARK model of learning. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 38, 33–37.
- Ibrahim, N. M. D. (2023). *Spor bilimleri öğrencilerinin öğrenme stilleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları: Türkiye–Irak karşılaştırması* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Işıldar, P., Aktaş, E. ve Kurgun, O. A. (2016). Turizm öğrencilerinin VARK öğrenme modeline göre öğrenme stillerinin belirlenmesi: Lisans ve ön lisans karşılaştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 91–113. <https://doi.org/10.16953/deusbed.38293>
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kandel, E. R. (2001). The molecular biology of memory storage: A dialogue between genes and synapses. *Science*, 294(5544), 1030–1038. <https://doi.org/10.1126/science.1067020>

- Karabörklü Argut, S., Mustafaoğlu, R., Kuş, G. ve Razak Özdiñler, A. (2017). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihlerinin belirlenmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 7(4), 146–151. <https://doi.org/10.5152/clinexphealthsci.2017.307>
- Karakuyu, Y. ve Tortop, H. S. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin fizik dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 10(1), 47–55.
- Katırcı Kırmacı, Z. İ., Otay Lüle, N., Aktaş, B. ve Arı Yılmaz, D. (2019). SANKO Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihlerinin VARK anketi ile belirlenmesi. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 2(1), 21–28.
- Kazu, İ. Y. ve Akran, S. K. (2018). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Malatya ve Elazığ ili örneği). *Current Research in Education*, 4(2), 62–85.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* içinde (ss. 1–17). National Association of Secondary School Principals.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5. bs.). Guilford Press.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri* [Yayımlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koç, D. (2010). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi ve belirlenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. bs.). FT Press.
- Korkmaz, İ. (2012). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (7. bs., ss. 1–35). Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. (2006). Zekâ, yetenek ve ilgi. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Edlr.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 13–73). Nobel Yayın Dağıtım.

- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Edlr.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 1–13). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürüm, D. (2008). Öğrenme stilleri. K. Selvi (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 100-125). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Leite, W. L., Svinicki, M. ve Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait–multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 323–339.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178–200.
- Manoe, C. I. R., Damayanti, Y. ve Aipipidely, D. (2022). Learning style of students who become athletes in Kupang. *Journal of Health and Behavioral Science*, 4(1), 56–68.
- McLean, M. ve Gibbs, T. J. (2009). Learner-centred medical education: Improved learning or increased stress?. *Education for Health*, 22(3), Makale 287.
- Ogelman, H. ve Kahveci, D. (2023). Küçük çocukların duygu düzenleme stratejilerinin öğrenmede öz düzenleme üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 1–14. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1206526>
- Ömeroğlu, A. F. (2021). *Dil bilgisi öğretiminde VARK öğrenme modelinin başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler içinde* (ss. 146–164). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17–32.
- Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Parlar, F. M. ve Çon, M. (2020). Spor yöneticisi adaylarının öğrenme stilleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies – Education*, 15(5), 3607–3626. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.45410>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. ve Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.

- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* içinde (ss. 83–100). Plenum Press.
- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 167–172.
- Plass, J., Homer, B. ve Hayward, E. (2009). Design factors for educationally effective animations and simulations. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(1), 31–61. <https://doi.org/10.1007/s12528-009-9011-x>
- Prashnig, B. (1996). *Diversity is our strength: The learning revolution in action*. Profile Books.
- Prashnig, B. (1998). *The power of diversity: New ways of learning and teaching*. David Bateman.
- Reid, J. M. (Ed.). (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Prentice Hall Regents.
- Robinson, T. (2019). The consistency of learning styles of selected undergraduate sport management majors using two different instruments. *Athens Journal of Sports*, 6(4), 215–242. <https://doi.org/10.30958/ajspo.6-4-3>
- Salı, J. B. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Edlr.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 169–200). Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal eser 2008’de yayımlanmıştır)
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. bs.). Pearson.
- Selçuk, Z. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189–212.
- Sulu, S. (2004). *Teknolojik öğrenmeyi etkileyen faktörler ve bu faktörlerin yenilik ve performans üzerindeki etkileri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Şeker, M. ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251–266.
- Şimşek, A. (2006). Öğrenme biçimi. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Edlr.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 97–139). Nobel Yayın Dağıtım.

- Şimşek, D. (2022). *Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları çoklu zekâ alanları ve öğrenme stillerinin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9–11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.
- Tavakol, M. ve Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55.
- Tekin, E. (2022). A study on the principles of distance (online) foreign language teaching after COVID-19. *Turkish Academic Research Review*, 7(3), 604–617.
- Tokcan, B. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre duyuşsal öğrenmeyi etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Turgut, Ü., Arslan, A. ve Çamlı, N. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432–444.
- Türker, Ü. (2017). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öğrenme stili modelleri ve tercihlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Türker, Ü. (2021). *Spor bilimlerinde öğrenme ve öğrenme stilleri*. Akademisyen Kitabevi.
- Türker, U., Ateş, Z. H., Bayrakdaroglu, Y. ve Demir, S. (2026). The relationship between individual learning preferences and academic achievement: A VARK model perspective among physical education and sports teaching students. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 17(63), 314–326. <https://doi.org/10.70736/ijoess.2114>
- Türker, Ü. ve Bostancı, Ö. (2023). Learning styles of talented pre-service teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(1), 144–164. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.144>
- Türker, Ü., Somoğlu, M. B., Koç, M. ve Bostancı, Ö. (2026). Psychometric properties of the Turkish version of the VARK learning style inventory for athletes. *BMC*

- Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 18, Makale 45.
<https://doi.org/10.1186/s13102-026-01529-8>
- Ünal, M. (2021). *Spor bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1–16.
- Yalız, D. ve Erişti, B. (2009). Anadolu Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 156–163.
- Yavuzer, Y. ve Demir, Z. (2006). *Öğrenme ve bireysel farklılıklar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yazıcı, E. ve Sulak, H. (2008). Öğrenme stilleri ile ilköğretim beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217–236.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1241–1252.
- Yazıcılar, Ö. ve Güven, B. (2009). Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 9–23.
- Yenen, E. T. ve Dursun, F. (2018). Öğretmen adaylarının ideal eğitim ortamına yönelik bakış açılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1041–1049.
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186–209.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.334542>
- Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 999–1021.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169–2226.

- Yetim, H. (2008). Öğrenme stilleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 150-185). Pegem Akademi.
- Yıldırım, N. S. ve Sivrikaya, Ö. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerine göre akademik başarılarının araştırılması. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(3), 40–47.
- Yıldızlı, H. (2023). Öğrenme ve öğretme ile ilgili temel kavramlar. C. Şentürk (Ed.), *Öğrenme öğretme süreci* içinde (ss. 1–30). Nobel Akademik Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Sporcular,

Bu çalışmanın amacı, Takım Sporları Branşlarındaki Sporcuların Öğrenme Stilllerinin VARK Modeline Göre Belirlenmesidir. Yanıtlardan elde edilen sonuçlar yüksek lisans tez araştırmasında kullanılacaktır. Çalışmaya sunacağınız katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Selim Yalçın

Gümüşhane Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz : Erkek () Kadın ()

Doğum Yılı :

Branşınız : () Basketbol () Futbol () Hentbol () Voleybol

Düzeyiniz : () Amatör () Profesyonel

Sporculuk yaşı : (Kaç yıldır bu sporu yapıyorsunuz?)

Ek 2. Sporcular İçin VARK Öğrenme Stilleri Envanteri

Tercihinizi en iyi açıklayan cevabı/cevapları seçiniz ve yanındaki kutuyu işaretleyiniz.

Eğer tek cevap tercihinizi karşılamazsa birden fazla işaretleme yapabilirsiniz veya size uygun olmayan soruları boş bırakabilirsiniz.

1. Sporcunun kulübün eğitim tesislerine gelmesi gerekmektedir. Onu yönlendirirken hangi yöntemi tercih edersiniz?

- ☐ Onunla birlikte tesise giderek
- ☐ Ona sözlü olarak tarif ederek
- ☐ Yön tarifini yazarak (Haritasız)
- ☐ Bir kâğıda harita çizerek

2. Bir müsabakada veya antrenmanda sakatlık geçirdiniz. Bu sakatlanma türünün ‘Tendon’ ya da ‘Tendinit’ şeklinde nasıl adlandırıldığını hatırlamakta güçlük çekiyorsunuz. Doğru bilgidен nasıl emin olursunuz?

- ☐ Zihnindeki kelimeyi hatırlamaya çalışır, canlandırır ve benzerini seçerim
- ☐ İkimden kendi kendime tekrar seslendirir ve bulurum
- ☐ Sözlüğü kullanırım
- ☐ Her iki sözcüğü de yazar, birisini seçerim

3. Bir doğa/spor gezisi için arkadaşınızla birlikte plan yapmaktasınız. Rota oluştururken hangi yöntemi uygularsınız?

- ☐ Ziyaret edeceğimiz her yerde yapmayı planladığımız şeyleri ona anlatırım
- ☐ Gideceğimiz yerlerin rota ve haritasını ona gösteririm
- ☐ Hazırladığım talimatlar kılavuzunun bir suretini ona da gönderirim
- ☐ Onu telefonla arar ve kılavuz hakkında konuşurum

4. Aperatif yeni bir meyve içeceği yapmak isterseniz hangi yöntemi kullanırsınız?

- ☐ Tariflere ihtiyaç duymadan bildiğim bazı yöntemlerle karışımı yaparım
- ☐ Öneriler için takım arkadaşım veya antrenörümünden bilgi alırım
- ☐ Resimlerden veya videolardan faydalananarak mutfak robotlu tarifler sunan programları incelerim
- ☐ İyi ve güzel tariflere sahip bir yemek kitabından faydalanırım

5. Antrenörünüz, tesislere misafir olarak gelen uluslararası sporcu kfilesine eğitim tesislerinizi tanıtmamız için sizi görevlendirdi. Aşağıdakilerden hangisini bu görevi yaparken tercih edersiniz?

- ☐ Tesis sporcuların nasıl kullandığını anlatırım

- Tesisin fotoğraflarını ve slayt şeklinde sunumlarını kullanırım
- Onları tesislerde gezdirir ve bazı bölümleri, donanımları, araçları gösteririm
- Tesislerin tarihi ve özellikleri hakkında tanıtım kitapçığı veya el broşürü veririm

6. Sportif branşınız için yeni bir ürün alacaksınız. Ürünü satın alma aşamasında sizi fiyat dışında en fazla etkileyen unsur hangisidir?

- Ürünü denemek ve test etmek isterim
- Ürünün özellikleri hakkında detayları okumak isterim
- Ürünün iyi bir tasarıma ve güzel bir görünüme sahip olması
- Ürünün kritik özelliklerini ve iyi yönlerini anlatan bir satış temsilcisiyle konuşmak ya da dinlemek isterim

7. Sportif branşınızla alakalı geçmişte elde ettiğiniz bir kazanıma yeniden ulaşmak istediğinizde (performans değerlendirme, istatistik) o dönemde kullandığınız öğrenme eğilimlerini, yöntemleri veya teknikleri hatırlamak ve yeniden kullanmak isterseniz aşağıdakilerden hangisini tercih edersiniz?

- Onu yaparak ya da deneyerek hatırladığımı görmek isterim
- Başkalarından yöntem ve teknik açıklamalarını dinleyerek ve sorular sorarak
- Görsel ifadeler, çizimler, grafikler veya tablolarla hatırlamak ve kullanmak isterim
- Yazılı talimatlarla okumak ve hatırlamak isterim

8. Bir müsabakada veya antrenmanda dizinizden sakatlandınız. Muayene için doktoru veya antrenörümü aşağıdaki kriterlere göre dikkate alırım :

- Sakatlık hakkında okuyup bilgi edinmem için bana spor fizyolojisi kitabından konuyla ilgili bir bölüm öneren
- Dizdeki sakatlığın oluşumunu ve durumunu bana göstermek için plastik maket kullanan
- Dizdeki sakatlığı bana detaylarıyla anlatan
- Bir diyaframda ya da grafikte bana problemi gösteren

9. Bilgisayar üzerinde yeni bir istatistik veya görsel analiz programını kullanmayı öğrenmek üzeresiniz. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için aşağıdakilerden hangisini tercih edersiniz?

- Programla birlikte gelen kullanım kılavuzunu okurum
- Programlar hakkında uzman bir kişiyle temas kurup, ona sorular sorarım
- Programın özelliklerinden bazılarını bilgisayar üzerinde denerim
- Hızlı öğrenmeyi sağlayan yardımcı video kayıtları izlerim

10.Kulübün resmi WEB sayfasında şu özellikler/içerikler bulunuyorsa severim :

- Müsabakalardan veya antrenmandan görüntüler ya da interaktif kesitler bulunduran
- İlginç tasarımlar ve görsel uygulama özellikleri bulunduran
- Takım, oyuncu, sonuç ve antrenörler hakkında yazılı açıklamalar yapan
- Antrenörler veya sporcuların görüşlerinin de yer aldığı video kayıtlar yükleyen

11.Bir rakibinizin müsabaka performans analizleri ve video kayıtları antrenörünüzde bulunmaktadır. Rakibinizin özelliklerini öğrenmek istediğinizde aşağıdakilerden hangisini tercih edersiniz?

- Olumlu-olumsuz istatistiklerini görüp, rakibin performanslarını görüntülü izlemek isterim
- Rakibe yönelik performans grafiklerinin ve tablolarının bana faydalı olacağını düşünürüm
- Performans görüntülerini yorumlayan takım arkadaşlarımı veya antrenörümü dinlerim
- Rakiple mücadele ettiğimiz son müsabakayı hatırlayabilirim ve o hisleri tekrar yaşamak, hissetmek isterim

12.Antrenman ekipmanlarınızdan yeni bir donanımın nasıl kullanılacağı hakkında bilgi edinmek için bir YouTube video içeriğinden beklentileriniz neler olurdu?

- Ekipman ve özellikleri hakkında bir röportaj içermeli ve sorular sorulmalı
- Ekipmanın nasıl çalıştırılacağı hakkında liste ve madde işaretli yazılı açık talimatlar bulunmalı
- Ekipmanın nasıl doğru kullanılacağını gösteren grafik ve şematik çizimler bulunmalı
- Videoda ekipmanın doğru ve yanlış kullanma örnekleri gösterilmeli

13.Sporcunuza yeni bir beceri veya taktik öğretmek isteyen bir antrenör olsanız, aşağıdaki yöntemlerden hangisini tercih edersiniz?

- Pratik becerin uygulanmasıyla ve teknik toplantı düzenleyerek
- Konu anlatımı için uzman antrenör veya eğitimci getiririm
- Taktiksel kitap veya broşür kullanırım
- Tahta kullanarak ve tebeşirle/kalemle çizerek konuyu anlatırım

14.Bir spor müsabakasını tamamladıktan sonra, eğer antrenörünüzden geri bildirim (dönüt) almak isterseniz, bunun nasıl yapılmasını tercih edersiniz?

- Neleri iyi veya kötü yaptığımı gösteren bir video izleyerek
- Performansımın istatistiksel analizini inceleyerek
- Antrenörümle performansım hakkında konuşarak
- Performansımı grafiklerle açıklayan analizleri görerek

15.Takımın kaptanısınız. Arkadaşlarınız sizden ısınma egzersizlerini yaparken, antrenmana eşlik edecek bir şarkı hazırlamanızı istedi. Şarkıyı oluştururken ve karar verirken nelere dikkat edersiniz, hangi yöntemi kullanırsınız?

- Farklı şarkılardan bazı kesitleri kullanırım
- Bazı takım arkadaşlarım veya bir antrenman partnerimin isteklerini de göz önünde bulundururum
- Şarkı sözlerini hazırlarım ve okurum
- Şarkının içerik tasarımına ve görseline dikkat ederim

16.Sezonun tamamlanmasının ardından antrenörünüz sizden sezonluk performansınızı anlatan bir sunum yapmanızı istedi, hangi yöntemi tercih edersiniz?

- İlginç tablo ve grafikleri kesinlikle kullanır ve faydalanırım
- Birkaç anahtar kelimeyi unutmamak için yazarım ve konuşmamı birkaç defa pratik olarak tekrar ederim
- Sunum konuşmamı hazırlar ve birkaç kez okuyarak benimserim
- Takım arkadaşlarımdan sezon içerisinde yaşadığımız anlara özel anahtar sözcükler veya hikâyeler toplarım

ETİK KURUL KARARI



T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU



Sayı : E-95674917-108.99-291211

Konu : Etik Kurul Onay

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Üstün TÜRKER

"SPORCULARIN BRANŞLARINA ÖZGÜ ÖĞRENME STİLLERİNİN VARK MODELİNE GÖRE BELİRLENMESİ" konulu etik kurul başvurusu Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **25/10/2024** tarih ve **2024/8** sayılı toplantısında görüşülmüş olup; projenin yürürlükteki mevzuata uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk ALEMDAĞ
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 01HZ-3U79-09GO

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gumushane-universitesi-cbys>

Adres:
Telefon No : Fax No :
e-Posta : İnternet Adresi : <http://www.gumushane.edu.tr/>
Kep Adresi : gumushaneuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin : Özge GÖKAY
Memur
Dahili No:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Selim Yalçın

Lisans Öğrenimi : Gümüşhane Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu

Yüksek Lisans Öğrenimi : Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalı

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyetler ve Yayınlar :

Stajlar :Milli Eğitim Bakanlığı

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

Tarih : 29.06.2026