

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME  
STİLLERİNİN, LİSE TÜRÜ, AKADEMİK  
BAŞARI VE CİNSİYETE GÖRE  
KARŞILAŞTIRILMASI

ZEYNEP ÖZTEKİN

07706104

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. SERTEL ALTUN

İstanbul

2012

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS  
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN, LİSE  
TÜRÜ, AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYETE GÖRE  
KARŞILAŞTIRILMASI

ZEYNEP ÖZTEKİN

07706104

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Sunulduğu Tarih:

Tez oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr.Sertel ALTUN

Jüri Üyeleri: Yrd.Doç.Dr. Bülent ALCI

Öğr.Gör. Dr. Davut HOTAMAN

İmza  


İSTANBUL

2012

**ÖZ**  
**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN LİSE TÜRÜ,  
AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYETE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI**

**Zeynep Eymir**  
**Mayıs, 2011**

Bu araştırmada farklı lise türündeki öğrencilerin öğrenme stilleri incelenmiş, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim – öğretim yılında Elazığ ili Merkez ilçesinde öğrenim gören 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha – Reichmann tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için okul müdürlüklerinden alınan birinci döneme ait akademik başarı ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (One – Way Anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin kaçınan, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi, katılımcı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediğini, yalnızca bağımsız alt boyutunda akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler bağımsız öğrenme stiline sahiptirler. Araştırma sonuçları ayrıca öğrenme stillerinin lise türüne göre farklılık gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Son olarak araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha bağımlı ve işbirlikli öğrenme stiline sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Stili, Akademik Başarı, Lise Türü, Cinsiyet

## **ABSTRACT**

### **THE COMPARISON OF HIGH SCHOOL STUDENTS LEARNING STYLES ACCORDING TO HIGH SCHOOL TYPE, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND GENDER**

**Zeynep Eymir**

**May, 2011**

With this research the learning styles of different high school student's are compared, differentiations between their learning styles regarding school type, academic achievement and gender are examined. The working group which is studied using comparative investigation model, is consisted of 445 high school students who attend 10. classes in Elazığ. In this research, in order to identify the learning styles of the students Learning Style Inventory developed by Grasha – Riechmann is used and in order to identify the academic achievements of them the average of first term marks of all lessons. Data of the research is analysed using independent samples t-test, one way variance analysis (One-Way Anova) and multivariate analysis of variance (Manova). The results of the research puts forward that learning styles of student's who have high academic achievement and medium academic achievement only differ in independent subdimension. The results of the research put forward that learning styles differ according to school type. As a result, females have more dependent and cooperative learning styles than males.

**Key Words:** Learning Style, Academic Achievement, Type of high school, Gender.

## ÖNSÖZ

Bu araştırma kapsamında lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü akademik başarı ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Bu çalışmayı hazırlarken oldukça yorucu ve stresli günler geçirdim ancak hayatımdaki değerli insanların varlığı o günlerimin daha güzel ve verimli geçmesini sağladı. Tez çalışmasına başladığım günden itibaren bana her zaman destek olan, sabırla yaklaşan, benden anlayışını hiç esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN'a teşekkür ederim. Eğer hocamın olumlu yaklaşımı olmasaydı belki de çalışmamı bu aşamaya getiremezdim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders sürecinde değerli bilgileriyle bizi aydınlatan, değerli hocalarım Doç. Dr. Seval FER'e ve Prof. Dr. Münire ERDEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi sayesinde hayatımda çok değerli arkadaşlarım oldu, her zaman desteklerini hissettim, onlara da teşekkürü borç bilirim.

Yeni bir şehirde meslek hayatıma başlamamla tanıştığım, hayatımda çok önemli bir yere sahip canım arkadaşım Songül DARDAĞ'a bana en zor anlarımda yardımcı olduğu için teşekkür ederim. Uygulama sürecinde bana destek olan değerli meslektaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım. Bilişim Teknolojileri öğretmeni arkadaşlarım Gülşah Akkan, Seda İşgüzar ve Öznur Erkuş'a da verdikleri destekten ötürü ayrıca teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde en büyük paya sahip aileme, teyzelerime, hayatını bana adayan güçlü duruşuyla her zaman örnek aldığım annem Zeliha EYMİR'e, yakın bir zamanda hayat arkadaşım olacak olan Yavuz ÖZTEKİN'e, benden sevgilerini, desteklerini hiçbir zaman esirgemediği için çok teşekkür ederim.

Zeynep EYMİR

Elazığ, Eylül .2012

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Öğrenme Kavramı .....	5
1.3. Öğrenme Kuramları.....	7
1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	8
1.3.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Kuramlar .....	11
1.3.3. Sosyal Bilişsel Kuram .....	11
1.3.4. Bilişsel Kuramlara Göre Öğrenme.....	14
1.3.5. Nörofizyolojik Kurama Göre Öğrenme .....	20
1.3.6. Yapılandırmacı Kurama Göre Öğrenme .....	21
1.4. Stil Kavramı .....	23
1.5. Öğrenme Stilleri .....	24
1.5.1. Öğrenme Sürecine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri .....	28
1.5.1.2. Honey ve Mumford Modeli ve Öğrenme Stilleri Anketi.....	30
1.5.2. Çalışma Yönelimine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri .....	31
1.5.2.1. Entwistle Modeli ve Çalışma Yaklaşımları Envanteri.....	31
1.5.3.1. Dunn ve Dunn Modeli ve Öğrenme Stili Envanteri.....	34
1.5.4.1. Reinert Modeli ve Edmons Öğrenme Stili Tanımlama Egzersizi ...	37
1.5.4.2. Letteri Modeli ve Bilişsel Stil Belirleyicileri.....	38
1.5.4.3. Keefe ve Monk Modeli ve Öğrenme Stili Profili.....	39
1.6. Öğrenme Stilleri Modellerine İlişkin Değerlendirme .....	40
1.7. Lise Türü.....	43
1.8. Akademik Başarı .....	43
1.9. Cinsiyet .....	43
1.10. İlgili Araştırmalar .....	44
1.10.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	44
1.10.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	60
1.11. Problem.....	63
1.12. Alt problemler .....	63
1.13. Araştırmanın önemi .....	64
1.14. Araştırmanın Sayıtlıları.....	64
1.15. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	65
1.16. Tanımlar .....	65
2.YÖNTEM .....	66
2.1. Araştırmanın Modeli.....	66
2.2. Çalışma grubu .....	66
2.3. Veri toplama araçları .....	67

2.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü.....	67
2.3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	67
2.3.3. Akademik Başarı Düzeyi.....	68
2.3.4. Grasha – Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Uygulanması .....	69
2.3.5. Verilerin Analizi .....	69
3. BULGULAR.....	70
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	72
3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	87
4. SONUÇ.....	89
4.1. Sonuç ve Tartışma .....	89
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	89
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	90
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
4.2. Öneriler .....	93
4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	93
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	94
KAYNAKÇA .....	95
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	105

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, ilgili araştırmalar, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Eğer yaşadığımız dünyada tüm bireyler aynı özelliklere sahip olsaydı, bizleri nasıl bir hayat beklerdi? Bu soruyu cevapladığımızda aynı zamanda ortaya çıkan farklılıklara da cevap vermiş oluruz. Günümüzde her alanda yaşanan sorunların temelinde bireyler arasında görülen farklılıklara yeterince önem verilmediği anlaşılmaktadır. Bu durumun, sağlıklı iletişimin önünü kesmesiyle birlikte ortaya birtakım sorunlar çıkaracağı ayrıca bu sorunların en kısa sürede çözülmediği takdirde sorunların artarak devam edeceği düşünülmektedir. Öğretim ortamları da bu farklılıkları barındıran alanlardan biridir. Öğretim ortamlarının temel bileşenlerinden biri, öğrencilerdir. Her eğitim kurumunda tüm kademelerde farklı özelliklere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Aynı özelliklere sahip öğrencileri bir araya getirerek aynı standartlarda eğitim verme düşüncesi söz konusu olmamalıdır. Çünkü bu durumda önemli olan, farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı çatı altında toplanarak onların eğitim ve öğretim hayatlarına devam etmelerini sağlamaktır. Her bireyin kendine özgü özelliklerinin olması olumsuz bir durum olarak algılanmamalı, bilhassa bu farklılıklar doğal bir zenginlik kaynağı olarak görülmelidir. Bu farklılıkları görebilecek ve ortaya çıkarabilecek öğretim yöntem, teknik ve stratejileri belirlenerek eğitim-öğretim ortamları daha aktif ve verimli hale getirilebilir. Çünkü öğretim ortamlarının, öğretimin bireyselleştirilmesinde ve eğitim-öğretim sürecinin verimli olmasında çok önemli bir yeri vardır. Çaycı (2007, 58)'nin da belirttiği gibi bireysel farklılıklar ve kişisel özellikler tüm eğitim – öğretim ortamlarında çok

önemlidir. Zekâ, yetenek, kişilik özellikleri, bilişsel stiller ve öğrenme stilleri ise bireysel farklılıklardan bazılarıdır.

Teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve hayatımızın her alanına girmesiyle beraber öğrencilerin kişisel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına hitap edecek öğrenme ortamlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireysel farklılıkları değiştirmek söz konusu değildir. Ancak bireysel farklılıklara uygun öğrenme – öğretme süreçleri planlamak mümkündür. Türkiye’de ve yurtdışında bu farklılıkları göz ardı etmeyen, bizzat bu farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışan çalışmalar sürdürülmektedir. Bu çalışmaların üzerinde yoğunlaştığı farklılıklardan biri de öğrenme stilleridir. Çünkü öğretim süreci bireyin öğrenme stillerinin bilinmesi dahilinde planlanmasıyla daha verimli geçebilmektedir. Bu noktada önemli olan öğrenme stillerinin olumsuz bir özellik olarak algılanması değil, öğrenme sürecinde tercih edilen bireysel bir yol olduğu düşünülmelidir.

Günümüzde öğretim sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları da öğrenme stilleriyle ilgilidir. Beydoğan (2009, 51) öğrenme stilleriyle ilgili araştırmalarda eğitim düzeyleri, meslek türleri, cinsiyet, yaş, öğrenme çevresi ve başarı değişkenlerinin incelendiğini belirtmektedir. Öğrenme stillerine ilişkin bu araştırmada lise türü, akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri incelenmiştir. Lise öğrencilerinin ilköğretimden sonra farklı liselere yönelmesiyle bireysel farklılıklar ve kişisel özellikler kendini daha derin göstermeye başlamaktadır. Öğrenme stili doğrudan gözlenebilir bir özellik olmasa da, sınıf içi ve dışı tüm öğrenme etkinliklerinde bireyin davranışlarıyla kendini göstermektedir. Öğrencilere öğretim ortamları hazırlanırken lise türü, öğrencilerin kişisel özellikleri gibi değişkenler de dikkate alınmalıdır. Eldeki çalışmada sözü edilen değişkenlerin seçilmesinin sebebi bugüne kadar yapılan çalışmalarda lise türünün öğrenme stilleriyle ilişkisine dair bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır. Çalışmalar genellikle ilköğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde yapılmaktadır. Örneğin Yazıcılar ve Güven (2009) yaptıkları araştırmada öğrenme stilleri özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini

uygulamanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme stilleri özelliklerinin dikkate alındığı etkinliklerin akademik başarı ve hatırd tutma düzeyinde etkisi bulunurken tutum değişkeninde etkisi bulunmamaktadır. Bayrak ve Altun (2009) ise yaptıkları çalışmada Fen Öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin sınıf seviyesi ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Renzulli, Smith ve Rizza tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Anketinin kullanıldığı bu çalışmada öğrenme stillerinin sınıf seviyesi ve cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Dağ ve Geçer (2009) yaptıkları çalışmada online öğrenme ve öğrenme stillerini birlikte ele alan son on yılın çalışmalarını değerlendirmiştir. Bu araştırmada online öğrenmede akademik başarıyı arttırmanın sadece öğrenme stilleriyle gerçekleşmediği, demografik faktörlerin, öğretim stratejilerinin ve öğretim yöntemlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Beşoluk ve Önder (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genelde orta ve düşük düzeydedir ve baskın öğrenme stilleri çoğunlukla devinimsel, bireysel ve işitseldir. Can(2010), Kolb öğrenme stili envanterini kullanarak yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin neredeyse yarısı ayrıştırıcı öğrenme stiline sahiptir. Bunun yanı sıra öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Arı ve Bayram (2011)'ın yaptıkları araştırmanın amacı ise öğrenme stillerine göre belirlenmiş laboratuvar deney gruplarında geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış öğretim uygulamalarının eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olan etkisini belirleyebilmektir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin bilimsel başarıları, kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme stillerinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde, kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme stillerinin ortak

etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretmen adaylarına ilişki başka bir araştırma ise Metin ve diğ. (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı aday öğretmenlerin öğrenme stillerini cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma sonucuna göre baskın öğrenme stilleri sırasıyla yerleştiren, ayırıtıran, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleridir. Öğrencilerin ğrenme stilleri ile cinsiyetleri ve öğrenme stilleri ile sınıf seviyesi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Dinçol ve diğ.(2011) yaptıkları araştırmada öğrenme stilleri ile öğretme stillerini eşleştirmenin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre bu eşleştirmenin ğretmen adaylarının başarısı üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. zgen ve diğ.(2011)'nin çalışmasının amacı aday matematik ğretmenlerinin beyin baskınlığını ve öğrenme stili tercihlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda öğrenme stilleri boyutlarıyla baskın beyin alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yurtiçinde yapılan araştırmalarda durum böyleyken yurtdişında yapılan araştırmalar da çok olmamakla birlikte lise seviyesinde de araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Ku ve Chang(2011) yaptıkları çalışmada web tabanlı öğrenme ortamında akademik disiplin ve cinsiyet farkının Tayvanlı kolej ğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenenler baskın bir şekilde görsel öğrenme stiline sahiptir. Mohammed ve diğ.(2011) yaptıkları araştırmada Malezya'da göz sağlığı bölümünde okuyan niversite ğrencilerinin öğrenme stili tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Tulbure (2011) Romanya'da yaptığı çalışmasında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, öğrenme tercihlerine cevap verecek ğretim stratejileriyle daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda incelenen araştırmalara bakıldığında farklı değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Literatra farklı bir çalışma kazandırmak için yapılan bu araştırmada 'Lise ğrencilerinin öğrenme stillerinde, lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?' problemine cevap aranmıştır. Bu problem

çerçevesinde literatür incelenmiş ve aşağıda lise türü, akademik başarı, cinsiyet, öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme stili, farklı öğrenme stili modelleriyle ilgili konuların incelenmesine yer verilmiştir.

## **1.2. Öğrenme Kavramı**

Öğrenme kavramının tarihsel sürecinde birçok farklı tanım yer almaktadır ve halen günümüzde ortak bir tanıma varılmış değildir (Kaya ve Akçin, 2002, 31). Ortak bir tanımı oluşturulamayan bu kavram, eğitim sürecinin en temel noktasıdır. Öğrenme insan hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır ve hayatın başlangıcından sonuna kadar bireyler öğrenme sürecinin içinde yer almaktadır. Hiçbir birey doğduğu anda bir şeyler yapabilme yeteneğine sahip değilken, büyüdükçe bu yeteneği kazanır. Öğrenme, bireyin yaşamını devam ettirmesi ve daha kaliteli bir yaşam sürmesi için gereklidir. Öğrenme, birçok şeye karşılık gelen geniş bir alanda incelenen bir kavramdır. Psikologlara göre öğrenme biyolojik ve fizyolojik faktörlere bağlı olmadan ortaya çıkan davranış ve yaşantı değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Yeni doğan bir bebeğin davranışları gelişme sürecinde birçok değişiklik göstermektedir. Bu değişikliklerin bazıları olgunlaşma sürecine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Davranış değişikliğinin birey üzerinde etkili dışsal faktörlerle oluşması da mümkündür. (Rao, 2002, 112). Öğrenme davranış örneğinin kazanımı, organizmanın verdiği tepkilerin değişimi ve birleşimi olarak da tanımlanmaktadır. Öğrenme esasında aktif bir süreçtir, bilginin pasif bir şekilde gözlemlenmesi değildir. Öğrenme yaşantının zenginleştirilmesidir. Öğrenme sürecinde organizmanın çevreyle etkileşimi söz konusudur. Öğrenme sürecinin büyük bir çoğunluğu okulda gerçekleşmektedir. Öğrenme gerçekleşmediğinde öğretmenlerin ve öğrencilerin çabaları anlamsız kalmaktadır (Kundu ve Tutoo, 2008, 211). Öğrenme kavramı eğitim sistemi alanından ayrı tutulan bir kavram değildir. Öğrenme okul hayatından çok uzun zaman önce başlamaktadır, okuldan sonra devam etmektedir, hızlıca meydana gelmektedir (Pritchard, 2009, 1).

İnsanlar günlük hayatlarında farkında olmadan bir öğrenme sürecinin içinde yer alırlar. Bu olay asırlar boyu bu şekilde gerçekleşmiştir. İnsanlığın günümüzdeki durumu belli bir öğrenme birikiminin sonucudur ve bu öğrenme sürecinde hiçbir sınır yoktur ayrıca öğrenmeyle yaşam her an iç içedir. Fidan ve Erden (1996, 156)'e göre öğrenme “belli, bir yaş döneminde yapılıp bitirilen; belli bir sürede sonuçlanan bir olay” değildir. Buna asıl sebep ise insanoğlunun doğruyu ve mükemmeli bulma, ona ulaşma isteğinin devam etmesidir. Ancak her arayışın doğru öğrenmeyle sonuçlandığı söylenemez. Öğrenme süreci sonunda farklı ürünler ortaya çıkmaktadır. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insanların yaptığı davranışların çoğunluğu, öğrenme ürünüdür (Erden ve Akman, 2007, 128). Slavin (2003, 138) 'in ifadesine göre öğrenme bireyde yaşantı yoluyla meydana gelen değişikliktir. Boy uzaması gibi gelişme sonucu meydana gelen değişiklikler öğrenmeye örnek olarak gösterilemez. Bireyler doğumundan, bazıları göre ise doğum öncesi dönemden itibaren çok fazla öğrenme sürecinden geçmektedirler.

Fidan ve Erden (1996, 156)'e göre öğrenme bireyde yaşantılar sonucu oluşan kalıcı davranış değişikliğidir. Öğrenme yoluyla kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler insanların; yaşamın gerektirdiği birçok temel davranışı sergilemelerini sağlar. Sergilenen davranışta meydana gelen nispeten kalıcı değişiklik öğrenme olarak tanımlanmakta ve deneyim yolu ile meydana gelmektedir (Halonen ve Santrock 1999, 153). Davranıştaki değişimi meydana getiren her durum öğrenme olarak ele alınmaz ancak öğrenme, davranıştaki bir çeşit değişimle ifade edilmektedir (Bozkurt ve diğ., 2009, 27). Öğrencinin öğrendiği davranışı en azından hedefine ulaşıncaya dek unutmaması, kalıcı kılması gerekir. Tersî söz konusu olduğunda öğrenme olmamış sayılır (Başaran, 2000, 166).

Senemoğlu (2007, 88) öğrenmeyi “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişim” olarak ifade etmektedir. Bu değişim, bireyin olgunlaşma düzeyine uygun olarak gerçekleşmektedir

(Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, 23). Slavin (2003, 139) 'e göre ise öğrenme ve gelişme birbirinden ayrılmaz kavramlardır.

Öğrenme çok değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bu değişikliğin altında öğrenmeyi açıklamak için farklı öğrenme kuramlarının penceresinden bakılması yatmaktadır. Farklı öğrenme kuramlarının ortaya çıkması ise farklı dünya görüşlerinin yani felsefi kuramların etkisi ile gerçekleşmektedir (Sönmez, 2002, 40).

### **1.3. Öğrenme Kuramları**

Öğrenme kuramları, denemelere ve gözlemlere dayanarak canlıların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışır (Başaran, 2000, 166). Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda düşünce, duygu ve davranışlarındaki meydana gelen değişimlerdir. Bu değişikliğin nasıl meydana geldiği konusunda yapılan çalışmalar tarihsel süreç içinde farklı öğrenme teorilerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenme kuramları öğrenme süreçleriyle ve öğrenilecek materyalle öğrenenin nasıl etkileşim kurduyuyla ilişkilidir. Bazı kuramlar öğrenme farklılıklarını ve zorluklarını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda öğrenme stilleriyle öğrenme kuramlarının ilişkisi ortaya çıkmaktadır.

Başaran (2000, 166)'ın belirttiği gibi öğrenme kuramları, denemelere ve gözlemlere dayanarak canlıların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışır. Öğrenme kuramları, öğrenmeye ilişkin denenmiş bilgilere dayanarak öğrencilerin öğrenme sürecini daha iyi tanıma fırsatı vermektedir. Bir öğrenme kuramının tüm organizmalarda okul içindeki ve dışındaki öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklaması beklenir. Ancak henüz tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme kuramı yoktur. Öğrenme kuramlarının her biri öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusunu farklı açılardan cevaplamaya çalışmaktadır. Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl meydana geldiği sorularına cevap arayan öğrenme kuramları aşağıda açıklanmıştır.

### 1.3.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

İlk kuruculuğu ve savunuculuğu J.Watson tarafından yapılan davranışçı yaklaşımın felsefi alt yapısını John Locke oluşturmuştur (Yeşilyaprak, 2010, 183). Watson'un öğrenmeye ilişkin temel düşüncesini, John Locke'un boş levha bakışı oluşturur. John Locke, insanların boş bir levha gibi işlenmeye hazır olarak dünyaya geldiğini savunur. Watson, bu düşünceye paralel olarak kendisine verilen bir çocuğu istediği gibi yetiştirebileceğini savunmaktadır. Watson'a göre bireye şekil veren çevredir. Bu ifadeye göre öğrenmede içsel süreçlerden çok dışsal yani gözlenebilir, ölçülebilir süreçler önemlidir. Watson teorisinde öğrenmeyi uyarıcı-tepki bitişikliği olarak açıklamıştır. Ona göre her türlü öğrenme aynı basit ilkelere göre oluşmaktadır. Önemli olan uyarıcı-tepki arasındaki bağlantının öğrenilmesidir. Bu durumda öğrenme bitişiklik ilkesine göre gerçekleşmektedir. Belli bir uyarıcıya karşı belli bir tepki ne kadar çok tekrarlanırsa bu uyarıcıya karşı o tepkiyi tekrar yapma olasılığı da o kadar artar. Bitişiklik ilkesini savunan bir başka davranışçı öğrenme kuramcısı ise Guthrie'dir (Schultz ve Schultz, 2004, 472, Woolfolk, 2005, 190). Guthrie'ye göre tüm öğrenmelerin etki ve tepki bitişikliğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu uyarıcı bir kez bir tepkinin ortaya çıkmasına sebep olursa etki-tepki birleşimi hemen kurulur.

Davranışçılığın fizyolojik alt yapısını oluşturan Pavlov, Watson'un ortaya attığı davranışçılık ilkelerine bağlı kalarak, köpekler üzerinde deneyler yapmıştır. Köpekler üzerinde yapılan deney sonuçlarının insanlar için de geçerli olduğunu savunan Pavlov çoğu davranışın koşullanma yoluyla gerçekleştiğini iddia etmiştir. Pavlov, köpekler üzerinde sindirim sistemiyle ilgili araştırma yaparken, köpeğin yiyeceği ağzına almadan, hatta yiyecek getiren kimseyi gördüğünde ağzından salya aktığının farkına varır. Pavlov karşılaştığı bu olguyu deney ortamında araştırmaya karar verir. Pavlov, yiyecek ile salya salgılama arasındaki ilişki doğal ve otomatik olduğu için, yiyeceğe "koşulsuz uyarıcı", salyaya ise "koşulsuz tepki" demiştir. Başlangıçta nötr bir uyarıcı iken, koşulsuz uyarıcının meydana getirdiği etkiyi paylaşarak tek başına verildiği zaman da doğal ve otomatik tepki yaratan uyarıcıya koşullu uyarıcı denir. Koşullu uyarıcıya gösterilen tepki de koşullu tepkidir. Et ve

salya arasında görülen doğal ilişki, zil sesi ve salya arasında da yaratılmıştır. Buna göre zil sesi koşullu uyarıcı, zil sesini duyunca salya salgılama ise koşullu tepkidir (Erden ve Akman, 2007, 134, Ulusoy, 2005, 151, Yeşilyaprak, 2010).

Klasik koşullanmanın eğitim-öğretim ortamıyla ilişkisini kurmak amacıyla sınıf öğretmeninden dayak yiyen bir öğrenci örnek olarak verilebilir. Sınıf öğretmeni başlangıçta çocuk için olumlu ya da olumsuz bir tepki oluşturmazken, çocuğun öğretmeninden dayak yemesi sonucunda dayak ile öğretmen eşleştirilmiştir. Çocuk artık dayağa verdiği tepkiyi öğretmene de vermeye başlamıştır. Bu örnek eğitimcilerin öğrencilere olan yaklaşımının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen için önemsiz gibi görünen bir olay öğrencinin tüm öğrenim hayatını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilerini sevdiklerini, onlara duyduğunu göstermesi, öğrencilerin de kendini kabul etme, kendine güvenme gibi duygularını harekete geçirecektir. Sevecen ve sıcak bir sınıf ortamında öğrencilerde olumlu benlik gelişmektedir.

Santrock (2006, 213)'a göre klasik koşullanma öğrencilerin kaygı ve korkularını anlama konusunda yardımcı bir kuramdır. Ancak bir öğrencinin bir sınav için çok çalışmasını ve tarih dersini geometriden çok sevme gibi gönüllü davranışları açıklama konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu noktada da edimsel koşullanma devreye girmektedir. Edimsel koşullanmanın ortaya çıkmasında rol alan iki önemli isim vardır: E.Thorndike ve B.F.Skinner (Woolfolk, 2005, 195). Thorndike kedilerle yaptığı deneyler sonucunda etki yasasını ortaya çıkarmıştır. Bu yasaya göre, olumlu sonuçları takip eden davranışların oluşma ihtimali güçlenirken, olumsuz sonuçları takip eden davranışların oluşma ihtimali azalır. Organizmanın davranışı uyarıcı-tepki arasındaki bağlantıya bağlı olduğu için Thorndike'nin bu görüşü uyarıcı-tepki kuramı olarak nitelendirilmiştir. Skinner'in yaklaşımı, Thorndike'nin temel görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir(Santrock, 2006, 215).

Skinner tüm eylemlerin sadece küçük bir kısmının refleksif davranış olduğunu ileri sürmüştür. Skinner'e göre bireyin davranışı hemen ardından memnun edici bir

sonucu takip ederse o davranışın yapılma sıklığı artar (Slavin, 2006, 137). Skinner'ın bu yaklaşımı edimsel koşullanmayı ortaya çıkarmıştır. Edimsel koşullanmada davranışın sonucu ve doğurduğu etki öğrenmede önemlidir. Edimsel koşullanmanın en önemli özelliği davranışın sonuçları tarafından kontrol edilmesidir(Santrock, 2006, 215). Örneğin bir öğrenci sınıfta ders işlendiği esnada yersiz espri yapar. Diğer öğrenciler espriye tepki vermez. Öğretmen ise o öğrencilere kızgın bakar ve derse devam eder. O öğrenci bu davranışı pekiştirilmediği için gelecekte espri yapmayacaktır. Bu örnekte öğrencinin espri yapması gösterdiği davranış, diğer öğrencilerin tepki vermemesi ve öğretmenin kızgın bakması sonuç ve davranışın bir daha tekrarlanmaması davranışın sönmesine örnektir. Başka bir örnekte çocuk odasını düzenli olarak toplar. Annesi çocuğa teşekkür eder ve çocuk devam eden günlerde odasını düzenli olarak toplamaya devam eder. Çocuğun odasını düzenli olarak toplaması davranış, annesinin çocuğa teşekkür etmesi sonuç, çocuğun devam eden günlerde odasını düzenli toplamaya devam etmesi ise davranışın devam etmesidir.

Bir başka davranışçı öğrenme kuramcısı olan C.L.Hull öğrenmenin sıklık ve yenilik ilkeleri ile yeterince açıklanamayacağına inanmaktaydı. Hull'un öğrenme teorisi temelde Thorndike'in etki ilkesi olan pekiştirme ilkesine dayanıyordu. Hull uyarıcı-tepki bağlantısının yapılan birçok pekiştirme ile güçlendiğine inanmıştı. U-T bağlantısının gücüne, koşullanmanın devamlılığına işaret ve pekiştirmenin bir fonksiyonu olarak alışkanlık gücü adını vermişti. Ona göre öğrenme, bir güdünün azaltılmasını sağlamak için gerekli olan pekiştirmenin yokluğunda gerçekleşemez. Pekiştirme üzerine yaptığı bu vurgudan dolayı Hull'un sistemi, ihtiyaç azaltılması teorisi olarak da bilinir(Schultz ve Schultz, 2004, 480).

Sonuç olarak Fidan ve Erden (1994, 191-192)'e göre, davranışçı kuramın öğretim ilkeleri şunlardır:”(1)Yaparak öğrenme esastır. (2) Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. (3) Özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. (4)Öğrenmede güdülenme önemlidir.”

Davranışçı kuramı savunanlar sınıf ortamında öğretim sürecinde, öğrenci davranışlarının dışarıdan koşullama ya da biçimlendirme yolu ile oluşturulabileceğinin üzerinde dururlar. Öğrenciye “aferin”, “pekiyi” gibi pekiştireçler ya da iyi bir not verilerek bu davranışın gelecekte tekrar gösterilmesi sağlanabilir.

### **1.3.2. Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Kuramlar**

Davranışçı öğrenme kuramcılarında sonra davranışçılıkla bilişselcilik arasında geçiş niteliğinde olan bilişsel ağırlıklı davranışçı kuramlar incelenecektir. Bilişsel ağırlıklı davranışçı kuramlarda önemli rol oynayan kişi ise Tolman’dır. Tolman, 1932 yılında yayınlanan en önemli ve ilk eseri “Hayvanlar ve İnsanlarda Amaçlı Davranış” adlı eserinde, kuramını *amaçlı davranışçılık* olarak nitelendirmektedir. Tolman, insanın uyarana basitçe tepkide bulunduğuna inanmaz. O’na göre, tepkimizde inançlarımızı, tutumlarımızı ve ulaşmak istediğimiz amaçları ifade ederiz. Amaçlı davranışçılık kuramı, davranışçılık ile Gestalt’ı birleştiren bir kuram olup, davranışçılar gibi psikolojinin tamamıyla objektif bir bilim olmasını savunmuş, içebakış yöntemini reddetmiştir. Ancak Tolman’ın davranışçılığı, Thorndike, Guthrie, Skinner ve Hull’dan farklıdır. Tolman, daha sonra kuramını *işaret-gestalt* ya da *beklenti kuramı* olarak nitelendirmiştir. Tolman yöntem olarak davranışçı ( metodolojik davranışçı ), metafizik yönünden bilişsel bir olup, davranışı bilişsel süreçleri keşfetmek amacıyla çalışmıştır(Schultz ve Schultz, 2004, 465, Senemoğlu, 2003, 203).

### **1.3.3. Sosyal Bilişsel Kuram**

Diğer bireylerin davranışlarını gözleyerek pek çok davranışın öğrenilmesi mümkündür. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren çevrelerindeki insanları ve onların davranışlarını gözlemeye ve taklit etmeye başlarlar. Davranışçı psikologlar uzun yıllardan beri çocukların işbirliği, rekabet, kendine güven, iletişim, saldırganlık gibi sosyal davranışları nasıl kazandıkları üzerinde çalışmışlardır. Davranışçı kuramlara göre bir davranışın kazanılması ve güçlenmesi pekiştirilmesine bağlıdır. Ancak bu görüş başka bir bireyin davranışını model almayı açıklamada

yetersizdir. Bu noktada ortaya çıkan sosyal öğrenme (gözlem yoluyla öğrenme) kuramı, davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklayarak davranışçı kuramlardan ayırır. Davranışçı öğrenme kuramlarının aydınlatamadığı konular şunlardır (Dembo, 1991, 237'den akt. Ulusoy, 2005, 208):

(1) Çocukların pekiştireç verilen her davranışı taklit etmemesi (2) Çocukların çok az iletişim kurduğu bir modeli bile taklit edebilmesi. (3) Modelin pekiştirildiğini görmeyen ya da kendisi pekiştireç almayan bir çocuğun haftalar sonra karmaşık bir davranışı yapabilmesi.

Klasik ve edimsel koşullanma kuramları insan davranışlarının hangi uyarıcı ile güçlenip zayıfladığını açıklamaktadır. Ancak bazı davranışlar bir defada tüm karmaşıklığı ile birlikte yapılabilmektedir (Erden ve Akman, 2007, 145). Örneğin, öğrenciler konuşmak için parmak kaldırmayı ya da öğretmen geldiğinde yerine geçip oturmayı hiçbir pekiştireç almadan öğrenebilmektedir. Bu tür öğrenmeleri açıklayan en önemli kuramlardan biri, gözlem yoluyla öğrenme kuramıdır. Bu kuram taklit yoluyla, model alarak ya da sosyal öğrenme olarak da anılmaktadır (Ulusoy, 2005, 209).

Bu kurama öncülük eden isimler N. E. Miller, J. Dollard ve A. Bandura'dır. Albert Bandura'nın da daha çok öne çıktığı sosyal öğrenme kuramı davranışçı kuramların çoğu ilkesini kabul etse de davranıştaki işaretlere ve içsel zihinsel süreçlere daha fazla odaklanmakta, eylemdeki düşüncenin ve düşüncedeki eylemin etkilerini vurgulamaktadır (Bandura, 1986'dan aktaran Slavin, 2003, 159). Düşünme süreçlerinin (inançlar, beklentiler ve eğitim gibi) dışa ait pekiştirme tarifeleri üzerinde etkili olduğunu düşünmesi yönüyle, Bandura'nın yaklaşımı davranışçı olmasının yanında bilişsel özelliklere de sahiptir (Schultz ve Schultz, 2007, 505). Bandura, sosyal bir süreç olarak, öğrenmenin fonksiyonel, etkileşimli ve sembolik olduğunu kabul etmektedir ve çalışmalarında insanların dışsal faktörlere karşı sade bir alıcı olmadığını göstermektedir (Jarvis ve diğ., 1998, 43). Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler, çevresindekilerin yaptığı davranışları öykünerek pek çok yeni davranış kazanmaktadır. Öykünme, kişinin model aldığı bireyin davranışlarını olduğu gibi ya da benzeri şekilde sergilemesidir. Bireyin başkasını model alarak

yaptığı davranış bir gereksinmesini doyurduğu ve beğenildiğinde, ödüllendirilmiş olur. Birey ödüllendirilen bu davranışı yeri ve zamanı geldiğinde sergilemek ister (Bandura, 1977'den akt. Başaran, 2000, 172). Bandura, davranışların pekiştirme sonucu değiştiği konusunda Skinner 'la ortak fikirlere sahip olmasına rağmen pekiştirme olmadan da tüm davranış türlerinin öğrenebileceğine inanmış ve bunu ampirik olarak göstermiştir (Schultz ve Schultz, 2007, 505). Bandura (1986, 1994) sadece deneme – yanılma yoluyla gerçekleşen öğrenmenin sıkıcı, uzun süreli ve bazı zamanlarda tehlikeli olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda gözlem yoluyla öğrenme süreci, edimsel koşullanma ile öğrenme sürecinden daha kısadır. Aslında birçok karmaşık davranış problem çözmede sergilenen uygun davranışın gözlenmesiyle ve bunu bireyin kendi yaşantılarına aktarmasıyla ortaya çıkmaktadır (Halonen ve Santrock, 1999, 174). Bandura (1965) tarafından yapılan deney, ödüllendirilen ya da cezalandırılan bir modeli izleyerek ortaya çıkan gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkindir. Bu öğrenme türü için tek gerekli olan modelle öğrenenin doğru zamanda ve yerde iletişim kurmasıdır. Bu deney ayrıca öğrenmeyle performans arasında önemli bir ayrım olduğunu da ortaya koymaktadır. Organizmanın herhangi bir tepki vermemiş olması, davranışın öğrenilmediği anlamına gelmemektedir. Bandura bireyin davranışı gözlemleyip gözle görülür bir tepki vermediğinde, hala daha bilişsel biçimde bir tepki gerektiğini savunmaktadır. (Halonen ve Santrock, 1999, 175).

Bandura (1986) bireyin modelin davranışlarını gözleme sürecine ilişkin dört aşamadan bahsetmektedir. Bu aşamalardan birincisi **dikkattir**. Birey modelin hareketlerini sergilemeden önce onun ne yaptığına ve ne söylediğine dikkat etmelidir. Modelin kişilik özellikleri bireyin o kişiye dikkat etmesinde etkili bir unsurdur. Örneğin sıcakkanlı, güçlü ve sıra dışı kişiler soğuk, güçsüz ve sıradan kişilere göre daha çok dikkat çekmektedir. İkinci aşama **hatırda tutmadır**. Modelin hareketlerini sergilemek için bilginin kodlanması ve geri çağırılana kadar hafızada tutulması gerekmektedir. Modelin yaptığına ilişkin basit bir tanım ya da akılda kalıcı bir resim hatırd tutma sürecini destekleyecektir Basit bir sözel tanım veya etkili bir

resim hatırd tutmayı desteklemektedir. Gözlem yoluyla öğrenmede bir diğere süreç ise *yeniden üretme (taklit etmedir)*. Bireyler bir modele dikkat edip, gördüklerini hatırlarında tutabilirler ancak buna rağmen motor gelişimdeki sınırlılıklarından dolayı modelin davranışlarını taklit edemeyebilirler. Gözlem yoluyla öğrenmede son süreç *pekiştirme ya da teşvik edici koşullardır*. Bireyler birçok durumda modelin söylediklerine ve yaptıklarına dikkat eder, modelin davranışlarını sergilemek için motor becerilerini sergiler ancak pekiştirmeyi yeterli bulmadığı için davranışı tekrar etmede başarısız olmaktadır (Halonen ve Santrock, 1999, 175-176).

Yeşilyaprak (2010, 236)'ın belirttiği gibi bilişsel ve devinsel beceriler, görgü kuralları ve başkalarına karşı davranma şekli geliştirmede bu kuramdan faydalanılabilir.

Sosyal öğrenmenin sınıflarda etkili biçimde kullanılabilmesi için, öğretmenlerin davranışlarıyla, mesleki donanımlarıyla ve kişilik özellikleriyle, öğrencilerinin rol modeli olarak seçebilecekleri kişiler olmaları gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler, belli bir derse, belli bir öğretmene ve genel olarak okula karşı olumlu tutumlar geliştirebilecek ve akademik yaşamlarında daha başarılı olabileceklerdir.

#### **1.3.4. Bilişsel Kuramlara Göre Öğrenme**

ABD'de 1912-13 yıllarında davranışçı yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak ele alırken, Almanya'da bir grup bilim adamı da öğrenmede önemli rol oynayan doğrudan gözlemlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye Gestalt devrimini şekillendirmeye başlamışlardır. Öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar Gestalt psikologlarının özellikle algı üzerine yaptıkları araştırmalarla başlamış ve daha sonra Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı Atkinson ve Shiffrin'in bellek modelleri, Bruner ve Ausubel'in öğretim modelleri ile hızla gelişmiş ve bilişsel kuramlar adı altında toplanmıştır (Erden ve Akman, 2007, 156). Bu çalışmada da Erden ve Akman (2007)'in yaptığı sınıflamadan yola çıkılarak son yıllarda yaygın olarak kabul gören bilgiyi işleme kuramından ve Gestalt psikologlarının öne sürdüğü yaklaşımdan

bahsedilecektir. Erden ve Akman (2007, 157)'ın belirttiği gibi bilgiyi işleme kuramı bu alanda yapılan çalışmaların bir sentezi niteliğinde olduğu için bu kuramdan bahsetme ihtiyacı hissedilmiştir.

Bilgiyi işleme kuramı bilginin kişi tarafından pasif bir şekilde alınmadığının altını çizer. Buna göre birey bilgiyi alır ve kendine göre işler, yani şekillendirir. Bilgi işlem yaklaşımında dört süreçten bahsedilmektedir. Bunlar duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve kontrol süreçleridir(Özden, 2004:25).

Bilgiyi işleme kuramında bilginin işlenmesi duyuşsal, kısa ve uzun süreli bellek yardımıyla gerçekleşir. Duyuşsal bellek ile çevreden gelen uyarıcılar duyu organları yolu ile alınarak, kısa süreli belleğe, diğer bir deyişle çalışan belleğe aktarılır. Kısa süreli tekrarlar ile bilgi, uzun süreli belleğe kodlanarak depolanması için gönderilir. Bu bilgiye ihtiyaç duyulduğunda ise, bilgi uzun süreli bellekten çağrılarak kısa süreli bellekte işlenir(Ataman, 2004, 304).

Bilgiyi işleme kuramı iki temel öğeye sahiptir. Bu temel öğelerden biri, üç tür bellekten oluşan bilgi depolarıdır. Diğer öğe ise, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan başka bir deyişle sistemdeki bilgi akışını etkileyen bilişsel (yürütücü kontrol) süreçlerdir (Senemoğlu, 2007, 267).

Bilgiyi işleme kuramının birinci adımı bireyin duyu organları yolu ile çevreden gelen uyarıcıları alması ile başlar. Duyu organlarına gelen uyarıcılar zihinsel işlemin başlangıcını oluşturmaktadır. Duyuşsal kayda gelen bilgiler çok kısa sürede silindiğinden anlık bellek olarak da isimlendirilir (Bacanlı, 1997, 183, Erden ve Akman, 2007, 160, Ulusoy, 2005, 263).

Duyulara kaydolun bilgilerin bilinçli ve anlamlı bir hale dönüşmesi için kısa süreli belleğe geçmesi gerekir. Uyarıcılardan hangilerinin kısa süreli belleğe geçeceğini ise tanıma, dikkat ve algı süreçleri belirler (Erden ve Akman, 2007, 161).

Bilgiyi işleme kuramının ikinci aşamasında dikkat edilen ve algılanan bilgi duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçirilir (Senemoğlu, 2007, 271). Kısa süreli hafıza, bir kere kullanılmak üzere bulundurulan bilgileri saklar. Duyu organlarından ve dolayısıyla duyuşsal hafızadan gelen bilgiler kısa süreli hafızaya gelir. Anlık zihnimiz kısa süreli hafızamızdır. Bu yüzden buna işler hafıza da denir (Bacanlı, 2004: 184). Kısa süreli bellekte 10-15 saniye saklanan bilgiler zihince anlamlandırılarak (gerekçelendirme, sınıflama, birleştirme), ilişkilendirilerek, görselleştirilerek ve tekrar yoluyla uzun süreli belleğe aktarılır (Özden, 2004:26).

Bilgiyi işleme modelinde bilgiyi, özellikle iyi öğrenilmiş bilgiyi, uzun süre saklayan kısmına uzun süreli bellek adı verilmektedir (Ulusoy, 2005, 266). Uzun süreli bellek, yeni gelen bilgilerin eskilerle bütünleştirilerek saklandığı yerdir. Uzun süreli belleğin kapasitesinin sınırları belli değildir ve bilgilerin burada kalma süresi çok uzundur (Erden ve Akman, 2007, 162). Uzun süreli bellekte bilgi, istenilen uzunlukta ve miktarda depolanır ve asla unutulmaz (Woolfolk, 1993'den aktaran Ulusoy, 2005, 266). Bu noktada ortaya çıkan sorun, gerektiğinde doğru bilgiyi bulmaktır. Bilginin uygun biçimde kodlanmamış ve uygun yere yerleştirilmemiş olması durumunda, geri getirmede zorluklarla karşılaşılır (Ulusoy, 2005, 266). Uzun süreli bellekte bilgiler unutulmaz, birey bilgiyi bulma yeteneğini yitirir (Slavin, 1988'den aktaran Ulusoy, 2005, 266).

Kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe geçmesi için bireyin bir çaba göstermesi gerekmektedir. Uzun süreli bellekte yeni gelen çok sayıda bilgiyi düzenlemek için bilgisayardaki dosya ve dizinlerin işlevini gören şemalar vardır. şema, birçok önerme, durum ya da olayı benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyen bilişsel yapıdır (Seifert, 1991'den aktaran Erden ve Akman, 2007, 162). Kısa süreli belleğe gelen bilgiler uzun süreli bellekteki bu şemalarla karşılaştırılıp anlamlı hale gelmektedir (Erden ve Akman, 2007, 162).

Bilişsel psikologlar, uzun süreli belleğe depolanan bilgilerin türü ve örgütleniş biçimlerine göre üç türlü bellek tanımlamaktadır (Woolfolk, 1993'den aktaran Erden

ve Akman, 2007, 163). Bunlar: Anlamalı bellek, anısal bellek ve işlemsel bellektir. Anlamalı Bellek (semantic memory) bilginin anlamalı hale getirilmesini sağlar. Bu bellekte birbiriyle ilişkili bilgiler bir araya gelerek önermeler ağını oluşturur (Erden ve Akman, 2007, 163). Anısal bellek (episodic memory), kişisel yaşantıların depolandığı belirli bir zaman, yer ve olaylarla ilgili bölümdür (Ulusoy, 2005, 247). Anısal bellek anlamalı belleğe göre daha güçlüdür. Bilgilerin kodlanması için de fazla bir çabaya ihtiyaç yoktur (Woolfolk, 1993'den aktaran Erden ve Akman, 2007, 163). İşlemsel bellek (procedural memory) belli bir işlemin nasıl yapıldığına ilişkin bilgilerin saklandığı bellek bölümüdür (Woolfolk, 1993'den aktaran Ulusoy, 2005, 268). İşlemsel belleğin oluşumu çok zaman alıcıdır, ancak bir kez meydana geldiğinde de güçlü bir kalıcılığa, hatırlanma özelliğine sahiptir (Woolfolk, 1993'den aktaran Senemoğlu, 2007, 286).

Yürütücü kontrol süreçleri (bilişsel süreçler) öğrenme sırasında dış dünyadaki uyarıcıların duyu organları tarafından alınması ve sırasıyla duyuşal, kısa süreli ve uzun süreli belleğe işlenmesi ve gerektiğinde yeniden çağırılması için gereklidir. Aşağıda bu süreçlere ilişkin bilgi verilmiştir (Erden ve Akman, 2007, 164).

Bireyler duyumlarına anlam vermek için çevrelerinden duyu organlarına gelen ayrı ayrı uyarımları anlamalı bir biçimde örgütlemektedirler. Bu süreç algı olarak adlandırılır. Gestalt psikologları algıyla ilgili ilk araştırmaları yapmışlardır. Gestalt psikologları algı için gözlerin karşılaştığı şeyden çok daha fazlasının söz konusu olduğunu ifade ederler (Schultz ve Schultz, 2007, 520). Gestaltçı yaklaşıma göre bireyler uyarıcıları ayrı ayrı değil, anlamalı bir bütün olarak görmektedir ve bütün onu meydana getiren parçaların toplamından daha çok anlam ifade eder (Hergenhahn, 1988'den aktaran Erden ve Akman, 2007, 165).

Gestalt kuramcılara göre algı, bir örgütlemedir. Birey çevresindeki obje, olay ve fikirleri anlamalı bir bütün haline getirmeye çalışır. Bu nedenle örgütlü olmayan uyarıcının hatırlanması ve anlaşılması güçtür (Erden ve Akman, 2007, 166). Wertheimer (1923) belli uyarıcıların bir arada nasıl gruplanacağını, nasıl

yapılaştırılacağını ya da yorumlanacağını belirleyen uyarıcı değişkenleri tanımlamıştır. Wertheimer, çok sayıda algısal örgütlenme ilkesi belirlemiştir. Bu örgütlenme yasalarından öne çıkanları şunlardır: Yakınlık, süreklilik, benzerlik, bütünlüme, basitlik, şekil-zemin (Senemoğlu, 2007, 242).

a. Yakınlık: Zaman veya mekanda birbirine yakın olan parçaları birlikte algılama eğilimi vardır (Schultz ve Schultz, 2007, 540).

b. Süreklilik: Algıda belirli bir doğrultuyu izlemeye ve elementleri, onları bir süreklilik veya akış doğrultusunda birleştirmeye yönelik bir eğilim vardır (Schultz ve Schultz, 2007, 540).

c. Benzerlik: Birbirine benzer parçalar bir grup oluşturacak şekilde birlikte algılanırlar (Schultz ve Schultz, 2007, 540).

d. Bütünlüme: Bireylerde algılama sürecinde parçaları eksik olan figürleri tamamlama, boşlukları doldurma eğilimi vardır (Schultz ve Schultz, 2007, 540).

e. Basitlik: Bireyin bir figürü uyarıcı koşulları altında mümkün olduğu kadar 'iyi' görme eğilimi vardır. Gestalt psikologları buna prägnanz veya 'iyi şekil' adını vermiştir. İyi bir Gestalt simetrik, basit ve sabit olup, daha basit veya sistemli hale getirilemeyendir (Schultz ve Schultz, 2007, 541).

f. Şekil/zemin: Tüm algılamalarda bir şekil ve zemin vardır. Şekil, arka yüzeyi oluşturan zemin içinde anlam kazanır. Şekil zeminden daha büyüktür ve belirgindir. Ancak bazı durumlarda, şekil ve zeminin birbiriyle yer değiştirdiği, hangisinin şekil, hangisinin zemin olduğuna karar verilemediği durumlar olabilir (Schultz ve Schultz, 2007, 541). Birey böyle bir durumda bir yönden baktığında şekli, zemin olarak algılayabilir. Bir diğer yönden baktığında da zemin, şekil özelliği kazanabilir. Fakat aynı anda her ikisi de şekil olarak algılanamaz.

Bilgiyi işleme modelinde yer alan bir diğer önemli süreç ise, algıda seçicilik ve dikkattir. Çevresinde çok fazla sayıda uyarıcı bulunmasına rağmen, organizmanın bu

uyarıcılarının tümünü algılaması mümkün değildir. Bu sebeple organizma çevreden gelen bazı uyarıcıları seçer. Buna algıda seçicilik adı verilmektedir. Birey sadece dikkat ettiği, kendisi için önemli olan bilgiyi öğrenir (Erden ve Akman, 2007, 167). Diğer bilgileri göz ardı ederek eleme yapar ve sadece dikkat edilen uyarıcıları işlemeye başlar. Duyusal bellek bölümünde de anlatıldığı gibi, bu bellek türü bilgiyi çok kısa süre tutar. Bu durumda, duyusal belleğe giren bilginin işlenebilmesi için çok hızlı olmak gerekir. Aksi takdirde bilgi kaybolur. Sonuç olarak duyusal kayıta bilgiyi işleme 'dikkat' ile başlar (Senemoğlu, 2007, 287

Bilgiyi işleme modelinde önemli olan bir diğer süreç ise tekrardır. Tekrar, kısa süreli bellekteki bilgilerin daha uzun süre kalmasını ve uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan süreçtir. Bu süreçte bilgiler hiçbir değişikliğe uğramaksızın aynı biçimde tekrar edilir (Erden ve Akman, 2007, 168).

Anlamlandırma sürecinde ise kısa süreli bellekteki yeni bilgi uzun süreli bellekteki eski bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilerek uzun süreli belleğe kodlanır. Bu nedenle bu süreç anlamlı kodlama olarak da adlandırılmaktadır. (Gagne, 1974'den aktaran Erden ve Akman, 2007, 169). Anlamlandırma sürecinde bilginin daha iyi hatırlanması, ön bilgiler ile doğrudan ilişkilidir. Birey herhangi bir konuyla ilgili fazla önbilgiye sahipse anlamlandırma süreci otomatikleşir ve kodlama hızlanır. Öğrenme sürecinde bir paragrafı okuduktan sonra özetleyen, öğretmenin anlattıklarını kendi sözcükleri ile, kendi fikirlerini katarak not alan bir öğrenci anlamlandırma süreçlerini aktif bir şekilde kullanarak öğrenmektedir. (Erden ve Akman, 2007, 169).

Örgütlenme sürecinde kısa süreli belleğe gelen yeni bilgiler bir araya getirilerek bireyin ön bilgilerine göre yeniden düzenlenir. Örgütlemenin bir yolu da gruplamadır. Gruplamada bilginin işlenmesinde yeni bilgilerin daha büyük ve anlamlı birimler haline getirilmesi söz konusudur. Örgütlenme becerisi gelişmiş olan öğrenciler uzun bir metni tablo ya da şema ile özetleyebilirler (Erden ve Akman, 2007, 170).

Hatırlama sürecinde uzun süreli bellekteki bilgiler birey ihtiyaç duyduğu ya da o bilgiyi çağrıştıran bir uyarıcı ile karşılaştığı zaman kısa süreli belleğe çağırılarak etkin hale getirilir. Bilginin hatırlanma hızı ve kapsamına örgütleniş biçimi etki eder. Ezberlenerek uzun süreli belleğe kodlanan bilgiler, iyi kodlanmadığı ve hiçbir şema ile şekillendirilmediği için zor hatırlanır (Erden ve Akman, 2007, 170).

### **1.3.5. Nörofizyolojik Kurama Göre Öğrenme**

Nörofizyolojik kuram, diğer adıyla beyin temelli öğrenme kuramı, mevcut eğitim çalışmalarının ve öğrenme kuramlarının üzerine bambaşka bir görüş daha eklemiş; şimdiye kadar öğrenmeyi tepkisel, bilişsel ve sosyal bir süreç olarak tanımlayan kuramların aksine, devreye beyni sokmuş ve öğrenmenin biyokimyasal bir süreçten geçilerek sağlandığını ileri sürmüştür. Nörofizyolojik kuramın savunucularına göre, fiziksel yaşantı sonucu elde edilen bilgilerin belleğe aktarılabilmesi için, dış uyarıcılarla ilgili tepkileri kontrol eden sınırlarda biyokimyasal bir tepkime olmalı ve beyinde bir takım değişiklikler kaydedilmelidir. Bu değişiklikler, beyni ve sistemin içerisindeki nöronlarla sinir hücrelerini yeniden yapılandırarak bilginin alınmasından önce ve sonraki durum arasında fark oluşturmaktadır.

Beyin temelli öğrenme eğitim nörofizyolojistleri tarafından nörofizyolojik öğrenme olarak tanımlanmış ve Donald Olding Hebb tarafından sistematik hale getirilmiştir. Beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmezse öğrenmenin doğasının anlaşılmayacağını savunan Hebb ‘öğrenme canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa, beynin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır’ şeklinde düşünerek beyinde meydana gelen fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır (Özden, 2003, 46). Beyin, öğrenme sürecine katılan en önemli organlardan biridir. Bu bağlamda beynin nasıl çalıştığını anlamak bu sürece ilişkin ipuçlarını almayı sağlar (Boy, 2006, 6). Bütün öğrenmeler aslında beyin temellidir ancak bu kuramda beyin temelli öğrenme ile kastedilen beynin öğrenme kurallarına göre işlev görmesidir. Her öğrenmenin altında beyinsel aktivitelerin yattığından yola çıkan bu yaklaşım, nörofizyolojik açıdan öğrenmeyi açıklamaya çalışmıştır.

Öğrenmeyi beynin sağlaması yönüyle kurama beyin temelli öğrenme ya da nörofizyolojik kuram adı verilmiştir. Beyin temelli öğrenme beyin uyumlu bir yolla öğrenmedir (Jensen, 2000, 6). Beyin temelli öğrenme kuramını geliştiren Caine ve Caine'e göre bu öğrenme, insan beyninin yapısı ve fonksiyonları üzerine kurulmuş, öğretime gelişimsel ve sosyo-kültürel açıdan bakan bütüncül bir yaklaşımdır (Demirel, 2004, 241). Usta (2008, 20)'nın belirttiği gibi beyin temelli öğrenme yaklaşımı, her bireyin farklı öğrenme kapasitelerinin olduğu, farklı uyarıcıları aktif hale getirerek bireylerde öğrenmeyi değişik şekillerde gerçekleştirmeyi sağladığı fikrini merkeze almaktadır. Jensen (2008, 4)'e göre beyin hakkında bilinenleri uygulamakla daha iyi kararlar verilebilir ve çok daha az sayıda kayıpla daha fazla öğrenene ulaşılabilir.

Nörofizyolojik kuram, diğer adıyla beyin temelli öğrenme, insan beyninin işlev ve yapısını temel alan, hatta birçok tıp alanıyla (nörobilim, nörodilbilim, bilişsel psikoloji) bağlantı kuran bir öğrenme yaklaşımıdır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, beyin temelli öğrenmede bireyin doğal öğrenme süreci ve bilgiyi yapılandırarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi çok önemlidir (Demirel, 2007, 241).

Beyin temelli öğrenme de, tıpkı yapılandırmacı eğitim felsefesi gibi, öğrencilerin yaparak öğrenmelerini, karar verme sürecinde bulunmalarını ve öğretmenin rehber rolünü üstlenmesini temel alır (Demirel, 2007, 242).

Nörofizyolojik kuram güncel olarak bireysel farklılıkları bilimsel biçimde dikkate alan kuramdır ve etkili bir şekilde analizi yapılarak, uygulamaya ilişkin öneriler geliştirildiği takdirde, öğrenme-öğretme sürecinde oldukça fazla verim sağlayacak potansiyele sahiptir.

### **1.3.6. Yapılandırmacı Kurama Göre Öğrenme**

Öğrenme sürecinin doğasını açıklamak amacıyla ortaya atılan öğrenme kuramlarından birisi de son yıllarda en çok savunulan yapılandırmacı veya

oluşturmacı öğrenme teorisi (constructivism) olarak adlandırılan teoridir (Özmen, 2004, 8). Yapılandırmacılığa göre öğrenenler bilgilerini kendileri yapılandırmalıdır bilgi onlara dışarıdan verilmemelidir ve yeni bilgi var olan bilgi üzerine oluşturulmalıdır (Sternberg ve Williams, 2002, 296). Koç ve Demirel (2004, 174)'in belirttiği gibi yapılandırmacılar “bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif bir biçimde alınmadığını” savunmaktadırlar. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenmeye göre, öğrenciler bir bilgisayar disketinden ya da boş bir kutudan farklı olarak pasif bir şekilde bilgiyle doldurulmayı beklememektedir (Cobb, 2000'den aktaran Sternberg ve Williams, 2002, 294). Daha doğrusu bu yaklaşımda öğrenciler aktif bir şekilde bireysel bilgilerini yapılandırmakta ve oluşturmaktadırlar. Sınıf ortamında öğretmenler tamamıyla öğrencilerinin öğrenmelerini kontrol edemeseler de, bireysel öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak adına daha iyisini yapabilmelidir (Sternberg ve Williams, 2002, 294). Özmen (2004, 8)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda birey yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile ilişkilendirerek zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen kendisine ulaşan bilgileri aynen almadan, bilgiyi bireysel olarak yapılandırır. Bu yaklaşıma dayalı öğrenme sürecinde bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Erden ve Akman (2007, 171) yapılandırmacı yaklaşımın, bilgiyi açıklama şekliyle diğer yaklaşımlardan ayrıldığını vurgulamaktadır. Bilginin doğruluğu kişiye, kültüre ve duruma göre değişmektedir. Bu bağlamda bilgi öznel, kişiye göre değişkenlik gösterebilir, yanlış veya doğru olması duruma bağlıdır. Öğrenme konusundaki araştırmalara göre, anlamlı öğrenme öğrenen var olan bilgisini yeni kazandığı tecrübeleri anlamlı hale getirmek için kullandığı zaman meydana gelir. Bu durumda önemli olan bilginin doğruluğundan çok kullanışlılığıdır. Öğrenen tarafından bireysel olarak keşfedilen ve oluşturulan bilgi öğrendiğinden ve anladığından daha çoktur. Öğrenmede bireyin ön bilgileri kadar etkili olan diğer unsurlar da kültürel ve sosyal içeriktir. Öğrenme ortamı bu unsurlar dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu yaklaşımda öğrenmenin bireysel

olması, öğretim ortamının da öğrenci merkezli olmasını gerektirmektedir. Öğrenme yaşantıları bu kuramın dayandığı temel ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Öğretmen, geleneksel öğretim ortamında olduğu gibi bilgiyi veren değil, çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin aktif olarak öğrenme işine girmesini ve bilgiler oluşturmasını sağlayan kişi olmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ezbere bilgiden kaçınılması, öğrencilere verilen bilgilerin önceden sahip oldukları bilgilerle birleştirilmesi ve öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımının sağlanmaya çalışılması bu yaklaşımın eğitim - öğretim ortamlarında daha çok kabul görmesini sağlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme süreci, bireylerin öğrenme hedeflerine yönelik etkileşimlerde ortaya çıkan sorunları ortadan kaldırmak için yapılan düzenlemelerden doğmakta ve yaşam boyu ilerlemektedir. Yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklarla, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programları değişikliğe uğramıştır (Koç ve Demirel, 2008, 631). Buna rağmen herkes yapılandırmacı görüşü desteklememektedir. Bazı geleneksel eğitimciler öğretmenin öğrenciyi yönetmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmesi gerektiğini düşünürler. Onlara göre yapılandırmacılar temel akademik görevlere yeteri kadar odaklanmamaktadır ve öğrenci başarısı için yüksek beklentiye sahip değildirler.

#### **1.4. Stil Kavramı**

Stil kavramı, moda, spor alanları, sanat, medya ve eğitim psikolojisi de dâhil olmak üzere birçok akademik disiplinlerde, çeşitli anlamlarda kullanılır. Bu kavramın çok yönlü olması tanımında ve anlaşılmasında bazı zamanlarda zorluk oluşturur. Yine de bu kavram bireysellik ile ilgilidir ve çoğunlukla bireysel kalite, form, faaliyet veya davranışları tanımlamak için kullanılır. Bunların yanı sıra stil, bir kişinin düşünme, öğrenme, konuşma ya da öğretme yolu olabilir. Bu araştırmada stil kavramı lise öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenerek ele alınmıştır (Smith ve Pellegrini, 2000, 447).

## 1.5. Öğrenme Stilleri

Bir öğrenme sürecinden verim alabilmenin en önemli noktası, öğrenme sürecini etkileyen faktörleri göz önünde bulundurmaktır. Öğrenme sürecinde etkili olan unsurlardan biri de öğrenme stilleridir. Öğrenme süreçleri bireyin tercihlerine göre şekillenmektedir. Bu bağlamda Erden ve Altun (2008, 21) öğrenme stilini “öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stili temelde, bir bilgiyi özel ya da karma yollarla bireysel tercih ya da eğilimle algılama ve işlemedir (Sarasin, 2001, 3). Bu bilgiye göre her bireyin bilgiyi işleme süreci ve ortaya koyduğu ürünler farklı olabilmektedir. Bireylerin kişilikleri aynı olmadığı gibi, öğrenme süreçleri de aynı değildir. Bazı bireyler değişik yollarla sdiğerlerine göre daha iyi öğrenmektedirler (Hodgin ve Wooliscroft, 1997; McCarthy, 1997’den akt. Slavin, 2003, 130). Öğrenenlerin, farklı öğrenme koşullarında bireysel tercihleri öğrenme stilleri olarak ifade edilmektedir. Buna göre bir bireyin öğrenme stilleri, grupla öğrenme tercihi, bilginin ve materyalin yüzeysel ya da derinlemesine işlenmesi gibi fiziksel çevreden kültürel ve kişisel tercihlere kadar farklılık göstermektedir (Sternberg ve Williams, 2002, 143). Öğrenme stili kavramı her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içermektedir (Güven, Kürüm, 2006, 76).

Öznel ihtiyaçlar alanında, günümüzde ortaya çıkan en önemli kavram “öğrenme stilleri“ dir. Aslında öğrenme stilleri oldukça basit bir kavramdır, öğrenme içeriğinin herhangi bir öğrenen için nispeten açıkça, anlaşılabilir ve mantıklı bir şekilde ortaya koyması anlamına gelen bir kavramdır (Nunan, 1988, 5).

Öğrenme stili, bireylerde doğuştan var olan, karakteristik ve yaşamda çok derin etkileri olan bir özelliktir. Bireyin öğrenme stili, yaşamı boyu değişmeyeceği gibi yaşamını değiştirmektedir (Boydak, 2006, 1). Öğretmenler, her bir öğrencinin eşsiz olduğunun farkında olmalıdır. Öğrenme stilleri, öğrenciler arasındaki farklılıklar yönünde en önemli noktalardan biridir (Sarasin, 2001, 1 ). Bu yüzden öğretmenler,

sınıflarını ve derslerini öğrencilerinin çeşitli öğrenme tercihlerine uygun olacak şekilde planlamalı ve biçimlendirmelidir (Sternberg ve Williams, 2002, 143).

Öğrenme stilleri öğrenme durumlarındaki bireysel yaklaşımları tanımlamak, öğrencilerin nasıl öğrendiği konusundaki farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Yılmaz, 2004, 23).

Bireyin öğrenme stilini anlamak aynı zamanda onun öğrenme yaşantısına başlarken, öğrenme yaşantısının içinde yer alırken, öğrenme yaşantısını değerlendirirken ve yeni öğrendiği bilgileri ve becerileri gerçek hayatta uygularken sergilediği davranışları anlamaktır. Öğrenme süreçlerindeki karmaşıklık ve bu alandaki araştırmaların artması sebebiyle, tüm öğretmenler öğrenme yaşantılarındaki unsurlara ilişkin bilgilerini güncel tutmak zorundadır. Daha etkili öğretmek için, öğretmenler öğrenmedeki farklıları daha iyi bilmeli ve öğrenme stillerinin çeşitliliğini daha iyi kavramalıdır. Özetle bir öğretmen “Öğrencilerim bilgiyi nasıl algılamakta ve işlemektedir?” sorusuna en iyi cevabı verebilmelidir. Öğrenme stillerine ilişkin bilgi sahibi olan öğretmen, öğretme sürecinde farklı öğretme stratejilerini, tekniklerini kullanmalıdır. Öğrenme ortamına, çeşitli materyalleri ve güncel kaynakları katarak bu süreçten daha çok verim elde etmeyi amaçlamalıdır (Sarasin, 2001, 1-2).

Bireysel öğrenme stilinin, ne öğrenildiğine ve nasıl öğrenildiğine bağlı olarak güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Öğretme açısından bakıldığında bu durum göz önünde bulundurulmalı ve farklı öğrenme etkinlikleri planlanmalıdır. Fakat öğrenme ve öğretme süreçlerinin birbirlerini etkilemesinden dolayı bireysel öğrenenin kendine özgü sorumlulukları bulunmalıdır. (Stice, 1987’den akt. Heffler, 2001, 2).

Eğitim ve psikoloji alanındaki çalışmaların büyük bir çoğunluğu öğrenme stillerindeki bireysel farklılıkların etkilerini teşhis etmeye yönelmektedir. Öğrenme kuramcıları genellikle program ve öğrenme stratejilerinin, bu bireysel farklılıklara uyum sağlamak zorunda olduğu konusunda hemfikirdirler (Burrows-Horton&Odakland, 1997’den akt. Collinson, 2000, 42).

Eğitimciler, ğrencilerin öğrenme yollarını tanımayı, onların akademik başarılarını geliştirmede önemli bir nokta olarak görme konusunda gün geçtikçe daha bilinçli olmaktadır (Collinson, 2000, 42).

Sarasin (1999, 4)'e göre öğreticinin daha etkili ğretim yapması için ilk olarak kendisinin nasıl öğrendiğini iyi anlaması gerekmektedir. İkinci adımda kendi öğrenmeleri açısından nasıl ğreteceklerini göz önünde bulundurmalıdır. Daha sonra, her bir öğrencinin nasıl öğrendiğini değerlendirmeli ve öğrencilerin kendilerini anlamalarına yardımcı olmalıdır. Son olarak, öğrencilerin öğrenme stillerine uyum sağlayacak yollarla onların daha iyi ve etkili öğrenmelerini sağlamalıdır.

Reid (2004, 64)'e göre öğrenme stillerindeki en önemli noktalardan ilki sınıf ortamını geniş ölçüde stillere uygun bir biçimde organize etmektir. Öğretmenin ğrenme stillerinin ne anlama geldiğinin farkında olması ve özellikle gözlem yoluyla öğrencilerdeki farklı stilleri tanıması bir diğer önemli noktadır. ğrenme stillerini tespit etmek amacıyla birçok farklı ölçme aracı da kullanılabilir. Öğretmenlerin ğrencileri bir görev başında gözlemlemesi ve onlarla tartışması yararlı olabilir. Bunun yanı sıra bilgiyi işleme sürecine ilişkin aşamalar öğrenme stillerini belirlemede kullanılabilir. ğrenme yaşantısı birçok çocuk için ortaya çıkan üründen daha önemli olabilmektedir. Aynı zamanda tüm öğrenciler öğrenme stillerinin farkında olmalıdırlar. Bu aşama öğrenmede öz yeterliği sağlamada önemlidir. Bireyin ğrenme stillerinin farkında olması becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacaktır.

Riding ve Rayner (2000, 239) ğrenme stilini herhangi bir uyaran karşısında algı, hafıza, düşünme, karardaki bireysel uyum olarak tanımlamaktadır ve Tablo 1'de öğrenme stillerini gruplayarak, önemli özelliklerine değinmiştir.

**Tablo 1: ğrenme Stili Modelleri ve Temel Özellikleri**

Boyutları	Tanımı	Referanslar
-----------	--------	-------------

**Tablo 1-devam**

<b>Öğrenme Süreçlerine Yönelik Öğrenme Stili Modelleri</b>		
somut yaşantı/yansıtıcı gözlem/ soyut kavramlaştırma ve aktif yaşantı	Algı (somut/soyut düşünme) ve bilgi işlemeyi (aktif/yansıtıcı) kapsayan iki boyutlu bir modeldir.	Kolb(1976)
aktifler/ kuramcılar/ yararlılar ve yansıtmacılar	Algı (somut/soyut düşünme) ve bilgi işlemeyi (aktif/yansıtıcı) kapsayan iki boyutlu bir modeldir.	Kolb(1976)
<b>Çalışma Yönelimine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri</b>	Öğrenmeye bireysel yaklaşım sağlayan öğrenme tercihlerini sunan bir modeldir.	Honey ve Mumford (1986, 1992)
anlam yönelimi/ çoğaltma yönelimi/ başarıma yönelimi/akademik olmayan yönelim; sonradan derin, yüzeysel, stratejik, yönelimsiz ve akademik özgüven boyutlarını kapsayacak şekilde geliştirilmiştir.	Öğrenenin çalışma yaklaşımında bilgi işleme sürecine ilişkin öğretimsel tercihinin bir bütünüdür.	Entwistle (1979); Entwistle ve Tait (1994)
yüzeysel- derin – başarı yönelimi / içsel- dışsal başarı yönelimi	Öğrenenin çalışma yaklaşımında bilgi işleme sürecine ilişkin öğretimsel tercihinin bir bütünüdür.	Entwistle (1979); Entwistle ve Tait (1994)
derin işleme/ayrıntılı işleme/olguların korunması/çalışma yöntemleri	Motivasyonel yönelimle çalışma yaklaşımlarının birleşimini sunan bir modeldir.	Biggs (1978, 1985)

**Tablo 1 - devam**

<b>Öğretimsel Tercihe Dayalı Öğrenme Stili Modelleri</b>	Öğrenme sürecindeki düşüncenin niteliğinin hafızanın ayırt edici özelliği, aktarılabilirliği, sürekliliği ve hatırd tutulmasıyla ilgili değişiklikleri içeren modeldir.	Schmeck ve diğ. (1977)
Çevresel/sosyolojik/duygusal/fiziksel/psikolojik uyarıcılar	Öğrenenin çevresel, sosyolojik, duygusal, fiziksel, psikolojik uyarıcılara verdiği tepkilerdir.	Price ve diğ.(1976, 1977); Dunn ve diğ. (1989)
Katılımcı-kaçıncı/işbirlikçi-rekabetçi/bağımsız-bağımlı	Öğrenenin çevresel, sosyolojik, duygusal, fiziksel, psikolojik uyarıcılara verdiği tepkilerdir.	Grasha ve Reichmann(1975)
<b>Bilişsel Becerilerin Gelişimine Yönelik Öğrenme Stilleri</b>		
Görselleştirme, sözlü sembollere, seslere ve etkinliklere yönelik yaklaşım ayrımı	Öğrenme stilini “algısal yaklaşım” açısından tanımlayan bir modeldir.	Reinert(1976)
Alan-bağımlılık, tarama-odaklanma, sınıflandırma genişliği, bilişsel karmaşıklık, dikkatlilik/fevriyetlik, indirgeme/güçlendirme, tahammüllü/tahammülsüz ayırım	Öğrenme stilini “algısal yaklaşım” açısından tanımlayan bir modeldir.	Reinert(1976)
Bilişsel beceriler/ algısal tepkiler/ çalışma tercihi ve öğretimsel tercihler	Bilişsel profillere ve bilişsel becerilerin gelişimine dayandırılmış, üç tip öğrenenin konumlarını ortaya çıkaran bir modeldir.	Letteri(1980)
	3 boyuta sahip bir modeldir ve bilişsel becerilerin gelişiminin etkili öğrenme için önkoşul olduğunu savunmaktadır.	Keefe ve Monk (1986); Keefe(1989a, 1989b, 1990)

Kaynak: Riding ve Rayner. 2002, 53.

Öğrenme stili modelleri yukarıdaki tabloya göre sırasıyla açıklanmıştır.

### **1.5.1. Öğrenme Sürecine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri**

Bu bölümde öncelikle David A. Kolb, Peter Honey ve Alan Mumford modelleri ve geliştirdikleri ölçme araçları açıklanmıştır.

### 1.5.1.1. Kolb Modeli ve Öğrenme Stili Envanteri

Kolb(1976) öğrenme stilini bireyin bilgiyi özümsemek amacıyla tercih ettiği yöntem olarak tanımlamıştır ve aktif öğrenme çemberinin tamamlayıcı bir parçası olarak görmektedir. Bu konu yaşantısal öğrenme kuramının ayrıntılarında yer almaktadır. Kolb, öğrenmeyi yaşantının aktarımı yoluyla ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Kolb, 1984, 38'den akt. Riding ve Rayner, 2002, 54).

Kolb, yaşantısal öğrenme kuramı çerçevesinde dört öğrenme yolunu tanımlamıştır: somut yaşantı (concrete experience); yansıtıcı gözlem (reflective observation); soyut kavramlaştırma (abstract conceptualisation) ve aktif yaşantı (active experimentation). Kolb'un oluşturduğu öğrenme stili yapısına bakıldığında ise iki temel boyut göze çarpmaktadır: algılama ve işleme boyutları. Algılama boyutunda somut ve soyut düşünme etkinlikleri; işleme boyutunda ise aktif ve yansıtıcı bilgi işleme etkinlikleri yer almaktadır. Bu iki boyutun birleşiminden oluşan yapıda şu dört öğrenme stilinin tanımı yapılmıştır (Kolb, 1984, 126'dan akt. Riding ve Rayner, 2002, 54):

- Değiştiren (Diverger): bilgiyi somut bir şekilde algılar ve düşünerek işler, öğrenme etkinliğine kişisel katılım ihtiyacı duyar.
- Ayırıştırıcı (Converger): bilgiyi soyut bir şekilde algılar ve düşünerek işler, öğrenme etkinliğinde düşünürken ayrıntılı ve ardışık adımlar izleme ihtiyacı duyar.
- Özümseyen (Assimilator): Bilgiyi soyut olarak algılar ve etkin denemeyle işler, öğrenme etkinliği içerisinde, öğrenilecek şeye uygun türden, problem çözme süreci içinde bulunma ihtiyacı duyar.
- Yerleştiren (Accomodator): bilgiyi somut olarak algılar ve etkin denemeyle işler, öğrenme etkinliği içerisinde risk alma, denemelerde değişiklikler yapma ve esneklik ihtiyacı içindedir(Kolb, 1984, 126'dan akt. Riding ve Rayner, 2002, 54).

Öğrenme stillerinin, Kolb tarafından bireyin öğrenmeye ilişkin tercih ettiği yöntem olarak açıklandığı görülmektedir.

Ölçeği: Kolb (1976) tarafından ilk hali 9 maddelik öz değerlendirme aracı olacak şekilde oluşturulmuştur. 1985 yılında ise 12 maddelik bir öz değerlendirme anketine dönüştürülmüştür. Uygulayıcıların, dört öğrenme stilinin her birine ilişkin dört cümle bitişinden birini seçmeleri istenir. Öğrenme Stili Envanteri'nin sonuçları bireyin dört

öğrenme yöneliminden hangisine sağırlık verdiğini doğrudan yansıtmaktadır ve bu sayede öğrenme stiline belirlenmesini sağlar(Cassidy, 2004, 431).

Kolb tarafından ana hatları oluşturulan modelde öğrenci performansının öğrenme stilleriyle ilişkilendirildiği iddiası yapılan birçok araştırmayla doğrulanmıştır. Örneğin ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, somut yanıtların yer aldığı ayrıştırıcı sınavlarda daha iyi performans göstermektedirler. Bu duruma rağmen, ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliği gibi psikometrik özelliklerini araştırmaya yönelik çalışmaların sayısı artış göstermiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda diğer öğrenme stili modelleriyle arasında düşük bir korelasyon bulunmuştur ve güvenilirliğinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Lychn, 1998, 431'den akt. Cassidy, 2004, 431).

#### **1.5.1.2. Honey ve Mumford Modeli ve Öğrenme Stilleri Anketi**

Kolb'un geliştirdiği model 1970'li yılların ortasında ilgi çekmiştir ve yeni bazı öğrenme stili modellerinin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Honey ve Mumford (1992)'un modeli ticari bağlamda bir öğrenme stili kuramıdır ve Kolb'un kuramının bir uzantısı olarak düşünülebilir.

Honey ve Mumford Kolb öğrenme çemberini baz alarak dört öğrenme stili boyutu oluşturmuştur. Bu modelde aşağıdaki boyutlar yer almaktadır:

- Aktifler (Activists) : Yeni yaşantıları, etkinliklere katılmayı, grup çalışmasını seven fakat kuralların yöneticisi olmayı sevmeyen bireyler.
- Kuramcılar (Theorists): Düşünceler, mantık, genelleme ve sistematik planlamaya odaklanan fakat sosyal, duygusal içeriğe ve sezgiyle kavramaya güvenmeyen bireyler.
- Yararcılar (Pragmatists): grup çalışmasını, tartışmayı, bir sorunu konuşmayı, risk almayı ve sonuca ulaşan pratik uygulamaları seven, gözlemden ve derinlemesine anlamının aşamalarından kaçınan bireyler.
- Yansıtmacılar (Reflectors) : Anlamaya, gözlem yapmaya ve süreci tanımlamaya ya da sonucu tahmin etmeye odaklanan, etkinliğin nasıl olduğundan çok ne olduğuna odaklanan bireyler.

Honey ve Mumford (1992) bireyin öğrenme yaklaşımlarında bu öğrenme boyutlarından birinin baskın olduğunu savunmaktadır (Riding ve Rayner, 2002, 57).

Ölçeği: Honey ve Mumford tarafından geliştirilen öğrenme stilleri başta 63 madde iken sonradan 80 maddeye çıkarılmıştır. Bireyin tercih ettiği öğrenme stiline eğilimi davranışsal yönelimlerine ilişkin yapılan değerlendirmelerle belirlenmektedir (Cassidy, 2004, 432). Öğrenme stili, bireylere olumlu ve uygun öğrenme yaşantılarını belirlemek amacıyla yapılan ölçümlerin ortaya çıkardığı öğrenme alışkanlıklarının bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. (Riding ve Rayner, 2002, 58)

### **1.5.2.Çalışma Yönelimine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri**

Bu bölümde sırasıyla Noel J. Entwistle, John B. Biggs ve Ronald R. Schmeck'in modelleri (kuramları) ve geliştirdikleri ölçme araçları açıklanmıştır.

#### **1.5.2.1. Entwistle Modeli ve Çalışma Yaklaşımları Envanteri**

Başlangıçta öğrenme yaklaşımlarının sürecinin aşamalarına ilgi duyan Entwistle (1979, 1981), çalışma etkinliğinin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi yürütüldüğünü saptamıştır. Bu yaklaşım pasif öğrenmeye karşı aktif, ezbere dayalı öğrenmeye karşı anlamlı öğrenmeyi tanımlayan Ausubel ve Robinson (1966)'un fikirleri tarafından da desteklenmektedir.

Entwistle'in çalışması öğretim tercihiyle bilgiyi işleme süreci arasında bağlantıyı sağlayan bir girişim olarak görülmektedir (Riding ve Rayner, 2002, 59). Entwistle dört boyut içeren bir öğrenme stili envanteri geliştirmiştir: anlam yönelimi (meaning orientation), çoğaltma yönelimi (reproducing orientation), başarıma yönelimi (achieving orientation) ve akademik olmayan yönelim (non-academic orientation).

- **Anlam Yönelimi (Meaning Orientation):** Etkin öğrenmeye ve sorgulamaya dayalı stratejilerin kullanıldığı, fikirler arasında bağ kurmaya ve bağlantıları keşfetmeye, kanıtlardan yola çıkarak sonuca ulaşmaya odaklı; içinde güçlü bir iç motivasyon, konuları organize etme ve bağımsız düşünme isteğini barındıran bir yönelimdir.
- **Çoğaltma Yönelimi (Reproducing Orientation):** Ezbere dayalı öğrenmeyi içeren, öğretenden tarafından verilen tanımlarla yetinilen, olgulara ve mantık

çözümlemelerine odaklı, fazla ayrıntıcı; içinde dış motivasyon ihtiyacı ve başarısızlık korkusu barındıran bir yönelimdir.

- Başarma Yönelimi (Achieving Orientation): Öğretenin verdiği ipuçlarının stratejik kullanımına ve sınava yönelik çalışmaya odaklı; içinde başarmaya yönelik güçlü bir motivasyon barındıran yönelim türüdür.
- Akademik Olmayan Yönelim (Non – Academic orientation): Organizasyondan uzak çalışma yöntemlerine dayanan, çalışma isteksizliğinin hakim olduğu; eldeki verilere bakmaksızın, ani kararların verildiği bir yönelim türüdür (Riding ve Rayner, 2002, 61).

Bireyin bu yönelimlerden birine veya birkaçına eğilimi onun şu öğrenme stillerine uygun olduğunu göstermektedir: derin (deep), yüzeysel (surface), stratejik (strategic), yönelimsiz(lack of direction).

Ölçeği: Entwistle tarafından geliştirilen Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ASI)'nın farklı versiyonları bulunmaktadır. İlk 64 maddelik ölçme aracının değiştirilmiş versiyonlarından biri 1994 yılında oluşturulmuş ve 38 maddeliktir. Bu biçimi Likert formatında 44 maddeliğe dönüştürülmüştür ve altı öğrenme yaklaşımı tanımlamaktadır: Ayrıntıcı yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, stratejik yaklaşım, yönelim eksikliği, akademik özgüven ve çalışmada üstbilis farkındalığı (Cassidy, 2004, 433-434).

#### **1.5.2.2. Biggs Modeli ve Çalışma Süreci Anketi**

Biggs, (1978, 1979, 1985, 1987) Entwistle'in çalışmaları ile ortak alanlara sahip olduğu için ondan etkilenmiş ve onun çalışmalarını geliştirmiştir. Biggs öncelikle öğrenme yaklaşımının temelinde yatan bilişsel süreçler ve motivasyon arasındaki etkileşim ile ilgilenmiştir. Curry (1987) bu özellikleri yüzeysel, ayrıntılı ve başarı odaklı boyutları içeren güdüsel-strateji boyutları olarak tanımlamaktadır. Biggs öncelikle yüzeysel ve ayrıntılı etkinlik süreçleri tanımlamış ve bunları daha sonradan içsel, dışsal ve başarı yönelimi boyutlarını içeren motivasyonel faktörleri de içerecek şekilde genişletmiştir. Biggs çalışmalarına öğrenme sonuçları, öğrenme stratejisi ve bilişsel yapılar arasındaki ilişkiyi araştırarak devam etmiştir. Biggs (1985:185) ayrıca kişi ve bağlam arasında gerçekleşen etkileşim içerisinde “üstöğrenme” olarak adlandırdığı özel bir süreci de tanımlamış ve bunun “karmaşık bir üst bilis” olduğunu

ileri sürmüştür. Biggs bu terimi bireyin kendi öğrenme yaklaşımının ve yönteminin farkında olması amacıyla kullanmıştır (Riding ve Rayner, 2002, 62).

Ölçeği: Biggs (1987) tarafından geliştirilen Öğrenme Süreci anketi 42 maddeden oluşmaktadır. Bu anket öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarındaki motivasyon türünü ve stratejilerini tanımlayarak ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her madde, beşli Likert tipinde ve öğrencilerin çalışma sürecindeki genel yaklaşımlarına ilişkin ifadeler kullanılarak hazırlanmıştır. (Riding ve Rayner, 2002, 62).

### **1.5.2.3. Schmeck'in Kuramı ve Öğrenme Süreçleri Envanteri**

Ronald R. Schmeck geliştirdiği öğrenme kuramında “düşünmenin niteliği” kavramına odaklanmıştır. Schmeck'e göre düşünmenin niteliği, öğrenme sonucu oluşan bellek unsurlarının ayırt ediciliği, transfer edilebilirliği ve kalıcılığını oldukça etkilemektedir (Schmeck, 1988). Schmeck ayrıca bireyin öğrenmeye yaklaşımının, öğrenme kalitesinde anahtar bir faktör olduğundan bahsetmektedir. Tıpkı Entwistle ve Biggs'in modellerinde olduğu gibi Schmeck'in modeli de bilgi işleme sürecindeki eğilimlerle birlikte öğrenme yönelimlerine odaklanmaktadır.

Ölçeği: 62 maddelik bu ölçek, öğrencilerin öğrenmedeki davranışsal ve kavramsal süreçlerini ölçmektedir. Aracın bir sonraki versiyonu 160 madde içermektedir ve okulla ilgili davranışlar, tutumlar, fikirler ve motivasyonları ölçen bir envanterdir. Ölçme aracının formatı önceki doğru-yanlış biçiminden, altı puanlı Likert'e dönüştürülmüştür ve şu boyutları ölçer: akademik öz kavramı (akademik self-concept), yansıtmacı işleme (reflective processing), aracılı işleme (agentic processing) ve yönlemsel çalışma.

Schmeck tarafından oluşturulan Öğrenme Süreci Envanteri'nin geçerli ve güvenilir olduğunu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Curry(1987), bu aracın geçerli ve güvenilir olduğunu bildirir. Ayrıca, Schmeck'in geliştirdiği kuramın, Entwistle'nin modeliyle büyük örtüşmeler gösterdiğini ve onun gelişimine katkı sağladığını da belirtmiştir. Öğrenme süreci envanterinin lisans düzeyindeki başarıyı güvenilir biçimde öngördüğü ve kişilik testleriyle arasında anlamlı korelasyonlar bulunduğu da bildirilmiştir (Riding ve Rayner, 2002, 65).

### 1.5.3. Öğretimsel Tercihe Dayalı Öğrenme Stili Modelleri

Bu bölümde sırasıyla Rita ve Kenneth Dunn ile Sherly W. Riechmann ve Anthony F. Grasha'nın modelleri ve geliştirdikleri ölçme araçları ele alınmıştır.

#### 1.5.3.1. Dunn ve Dunn Modeli ve Öğrenme Stili Envanteri

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli her bireyin çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik, bilişsel, öğretimsel değişkenlere olumlu ya da olumsuz cevap verebilecek biyolojik ve gelişim kökenli özelliklere sahip olduğu kuramına dayanmaktadır. Bu gibi değişkenlerin farkında olma ve onlara cevap verme bireyin öğrenmesinin artması anlamına gelmektedir. Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen bu yaklaşımda farklı gruplarda öğrenenler için geniş bir öğrenme stilleri yelpazesi bulunmaktadır.

Öğrenme Stili, Dunn ve Dunn'ın tanımladığı gibi, bireylerin yeni ve zor akademik bilgi ile becerileri işleme, özümseme ve hatırlama yollarıdır. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline göre öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan beş temel elementten ve bunların 21 alt elementlerinden oluşan bir yapı göstermektedir (Ekici, 2001'den aktaran Aşkın, 2006, 52).

- Çevresel: Ses, ışık, ısı, yer tasarımı.
- Duygusal: Motivasyon, sabır, sorumluluk, yapı.
- Sosyal: Bireysel, ikili grup, üçlü grup, yetişkinle öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme.
- Fiziksel: Algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik.
- Psikolojik: Bütünsellik/çözünsellik, beynin sağ/sol yarımkürelerini tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma(Dunn ve Griggs, 1998, 11).

Ölçeği: Dunn ve Dunn tarafından ortaya çıkarılan ilk öğrenme stilleri anketi, 228 maddeliktir ve 3 ile 12. Sınıflar arasındaki çocukların öğrenmelerindeki faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Fakat anketin bu formu yakın bir zaman sonra 104 maddelik, doğru-yanlış-kararsız seçenekleri bulunan ve öz değerlendirmeye imkân veren bir öğrenme stilleri envanterine dönüştürülmüştür. Öğrenme stilleri envanterinde her bir faktör diğerinden bağımsızdır. LSI (Öğrenme stili envanteri) bireyin, psikolojik süreçler ve zihinsel işlemler içeren faktörlerden

ziyade öğrenme durumları için tercihleri hakkında bilgi sağlamaktadır. (Riding ve Rayner, 2002, 66).

### 1.5.3.2. Grasha – Reichmann Modeli ve Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği

Grasha – Reichmann tarafından tanımlanan öğrenme stili, Dunn'ın ortaya attığı gibi bireyin öğrenme tercihinine odaklanmaktadır. Grasha ve Reichmann akademik bağlamda öğrenmeyi destekleyen, davranış ve tutum tercihlerine ilişkin modellere toplumsal ve duyuşsal bir bakış açısı getirmişlerdir. Bireyin öğrenme durumu yaklaşımına ilişkin her biri çift kutuplu üç boyut tanımlamışlardır. Öğrenme stiline ilişkin boyutlar aşağıdaki gibidir:

- Katılımcı - Kaçman
- İşbirlikçi – Rekabetçi
- Bağımsız – Bağımlı (Jonassen ve Grabowski, 1983, 281).

Grasha – Reichmann her stildeki öğrenenin nispeten sabit olan bir takım özelliklere sahip olduğu sonucuna varmıştır (Riding ve Rayner, 2002, 70). Grasha – Reichmann tarafından geliştirilen bu ölçek yirmi yıldan fazladır yüksek öğretim ve diğer eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Bu modelde yer alan altı öğrenme stili aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

- Rekabetçi(Competitive): Bu gruptaki bireyler akranlarından daha iyi performans göstermek amacıyla öğrenirler. Sınıfta dikkatini kendilerine çekmekten, başarılarıyla tanınmaktan ve ödül alabilmek için akranlarıyla yarışmaktan hoşlanırlar. *Güçlü Yönleri:* Bu stile sahip bireyler, öğrenme sürecinde hedefler koyma ve onları devam ettirmede yüksek motivasyona sahiptirler.

*Zayıf Yönleri:* Ancak bu durum daha az rekabetçi olan bireylerin sönük kalmasına, işbirliğine dayalı becerileri kavramada zorlanmasına sebep olabilmektedir.

- İşbirlikçi (Collaborative): Öğretmenleriyle işbirliği yapmayı, akranlarıyla çalışmayı seven, fikir ve yetenek paylaşımıyla öğrenme eğiliminde olan bireylerdir. *Güçlü Yönleri:* Bu stile sahip bireylerde grupta ve takımla çalışma yetenekleri gelişir. *Zayıf Yönleri:* Ancak rekabetçi bireylerle iyi iletişim kuramayabilirler. Başkalarına çok bağlıdır ve genellikle tek başına iyi bir çalışma sergileyemez.

- Kaçınmacı (Avoidant): Öğrenmeye ve öğrenme içeriğine katılmaya hevesli olmayan bireylerdir. Akranlarıyla ve öğretmeniyle öğrenme sürecine katılmazlar, çoğu zaman ilgisiz ve bunalmışlardır.

*Güçlü Yönleri:* Hayatlarını değiştirmek için stresli adımlar atarak gerilim ve kaygı yaşamaktan kaçınırlar. Eğlenceli fakat daha az üretici görevlerde yer almayı tercih ederler.

*Zayıf Yönleri:* Bu stile sahip bireylerin performansları düşer ve olumsuz geribildirim almak başarısızlıklarının bir hatırlatıcısı olarak devamlı gündeme gelir. Kendilerine üretici hedefler koymaktan kaçınırlar.

- Katılımcı (Participant): Sınıf ortamında bulunmayı seven olumlu bireylerdir ve olabildiğince çok sayıda öğrenme etkinliğine katılmayı tercih ederler. Daima gerekenden fazlasını yapmaya heveslidirler.

*Güçlü Yönleri:* Deneyimlerinin çoğunu sınıf ortamından elde etmektedirler.

*Zayıf Yönleri:* Kendi istek ve ihtiyaçlarına öncelik vermekte ve başkalarının isteklerini göz ardı etmektedirler.

- Bağımlı (Dependent): Zihinsel merakı çok fazla olmayan, sadece gerekli olanı öğrenen bireyler bu grupta yer almaktadır. Sadece gerekli olanı öğrenen bireyler öğretmeni ile çalışma arkadaşlarını yapının kaynakları olarak görmektedir ve belirli kurallar oluşturmak için otoritenin hareketlerine bakar.

*Güçlü Yönleri:* Kaygılarıyla baş etmeyi ve net doğrultular elde etmeyi sağlar.

*Zayıf Yönleri:* Kendi kendini yönetme becerisine sahip bir öğrenen olmada zorlanır. Belirsizliğin üstesinden gelmeyi öğrenemez.

- Bağımsız (Independent): Kendilerini düşünmeyi seven ve kendi öğrenme yeteneklerinde rahat tavır sergileyen bireyler. Önemli gördükleri içeriği öğrenmeyi ve diğer öğrencilerle çalışmaktansa yalnız çalışmayı tercih ederler.

*Güçlü Yönleri:* Kendi kendine işe başlayan, kendi kendini yöneten öğrenenler olarak yeteneklerini geliştirmeyi sağlar.

*Zayıf Yönleri:* İşbirliğine dayalı beceriler açısından çok fazla gelişme gösteremeyebilir. İhtiyacı olduğunda diğer bireylerden yardım istemede ve danışmada başarısız olabilir.

Ölçeği: Grasha ve Reichmann tarafından geliştirilen Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği (SLSS) 6 alt-ölçek içermektedir. 60 maddelik bu ölçeğin iki formu bulunmaktadır. Birinci formu genel sınıfı değerlendirmek amacıyla, diğeri ise özel bir kursta bireysel stili değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur.

#### **1.5.4. Bilişsel Becerilerin Gelişimine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri**

Bilişsel becerilerin gelişimine dayalı modeller sadece becerilerde yenilikçi bir gelişim olduğunda ve yöntem birey tarafından algılandığında başarının geleceği fikrine dayanmaktadır. Öğrenme stili genellikle öğrenme etkinliklerine yönelik çeşitli zihinsel fonksiyonları tanımlayan çoklu biçimli bir yapı olarak algılanmaktadır. Her biri öğrenen merkezli akımın gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir.

Burada sırasıyla Harry R. Reinert'in, Charles A. Letteri'nin ve James W. Keefe ile John S. Monk'un geliştirdikleri modeller ve kullandıkları ölçme araçları ele alınmıştır.

##### **1.5.4.1. Reinert Modeli ve Edmons Öğrenme Stili Tanımlama Egzersizi**

(ELSIE: Edmonds Learning Style Identification Exercise)

Harry R. Reinert (1976) modeli, öğrenme çevresine verilen tepkilerde etkili olan “algısal yaklaşım” ları tanımlamayı amaçlamıştır. Bu modelin diğeri bir hedefi ise, öğrencilerine daha etkili rehberlik yapmak isteyen sınıf öğretmenlerine yardım etmektir. Bu model ayrıca öğrencinin yeni materyali en etkili öğrenme stili yoluyla keşfetmesi fikrine de dayanmaktadır (Sims ve Sims, 1995, 35).

Edmons Öğrenme Stili Tanımlama Egzersizi (ELSIE), dört öğrenme yaklaşımına yönelik bilgi vermektedir:

- Görsel yaklaşım
- Sözel yaklaşım
- İşitsel yaklaşım
- Etkinliğe dayalı yaklaşım

Bu modelde öğrenenler öğrenme sürecinde her bir yaklaşıma güçlü veya zayıf eğilim sergilemeleri yönüyle gruplandırılmıştır. Reinert'in çalışmasının Dunn ve Dunn ile

Keefe'nin Öğrenme Stili Profili (LSP) geliştirmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Riding ve Rayner, 2002, 72).

Ölçeği: ELSIE, 50 adet, tek sözcüklü maddelerden oluşan ve yanıtlayanın 4 olası kademedeki tepkilerini tanımlayan bir araçtır. "Havuz, bebek, uzun, beş, düşük, düşünce, ılık, mutlu" ölçekte yer alan kelimelerden bazılarıdır. Bu dört kademe zihinsel bir imgeyi hayalinde canlandırma veya gözünün önüne getirme, yazıdaki alfabetik harfler, ses ve uyarıcı kelime hakkında fiziksel algı olarak sıralanmaktadır. Bu değerlendirmenin amacı öğrencinin tercih ettiği yaklaşımı uyarana verdiği tepkiden sağlamaktır.

Ölçme aracının geçerliliğine ve güvenilirliğine yönelik araştırma sayısı yok denecek kadar azdır (Jonassen ve Grabowski, 1993). Curry (1987) aracın güvenilirliğine yönelik yapılmış bir çalışmada, düşük seviyede güvenilirliğin bulunduğunu, ancak aracın geçerliliğine ilişkin hiçbir çalışmanın bulunmadığını bildirmiştir. Reinert tarafından geliştirilen bu modelin 'kavramsal içeriği'nin güçlü olduğu bu gruptaki diğer modelleri ve ölçme araçlarını etkilemesinden anlaşılmaktadır (Riding ve Rayner, 2002, 73).

#### **1.5.4.2. Letteri Modeli ve Bilişsel Stil Belirleyicileri**

Letteri (1980) öğrenmeyi, bilginin depolanma ve geri çağırılmasına imkân veren, bilgi işleme sürecinde yer alan bir egzersiz (alıştırma) olarak görmektedir. Öğrenme sürecini, ilk algılamadan uzun süreli belleğe kadar, altı aşamada değerlendirmiştir.

Bu aşamalardan herhangi birindeki başarısızlık, bilişsel becerilerin gelişimindeki eksiklik olarak yorumlanmaktadır. Letteri' ye göre stil farkındalığı sayesinde öğrenenin bilişsel profilini ve öğrenme stilini değiştirmek mümkündür (Riding ve Rayner, 2002, 73).

Letteri, ölçme aracı geliştirmek amacıyla çeşitli bilişsel stil modellerine ilişkin çalışmaları birleştirerek, birleşik bir bireysel beceri değerlendirme aracı oluşturmuştur. Bu ölçme aracında bireysel beceriler çift kutuplu bir süreklilik içinde üç tip öğrenen temel alınarak tanımlanmıştır:

- Birinci Tip Öğrenen (Type 1 Learner): Öğrenme stiline düşünme ve çözümleme boyutlarıyla özdeşleşmiş bireylerdir.
- İkinci Tip Öğrenen (Type 2 Learner): Eğitim sürecinde kendini merkezde gösteren bireylerdir.
- Üçüncü Tip Öğrenen (Type 3 Learner): Bu öğrenme stiline kişisel ve evrensel boyutuyla özdeşleşmiş bireylerdir. Bu özelliklerden dolayı genellikle öğrenmeye odaklanmazlar.

Letteri (1980), söz konusu öğrenme stiline sahip bireylerin, okuldaki akademik başarılarına göre, belirli öğrenci gruplarıyla bağdaştıklarını ifade etmişlerdir. Birinci tip öğrenenler, okuldaki başarılarıyla tanınmışlardır; ikinci tip öğrenenler orta seviyede okul başarısına sahip bireylerdir; üçüncü tip öğrenenler ise başarısız ya da başarısı çok düşük olan bireylerdir. Bilgi işleme sürecine ve “bilişsel yapı oluşturma ilkeleri” ne yönelik araştırmalarla, yetenek, performans ve öğrenme stili değişikliğinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Riding ve Rayner, “stil”in değiştirilebilir bir kavram olduğu konusunda çelişkiler yaşandığı, ortaya atılan fikirlerin ve kullanılan terimlerin göz önünde bulundurulması gerektiği ve oluşturulan modelin tam anlamıyla bir öğrenme stili modeli olmadığı ifade etmişlerdir. Onlara göre Letteri, çeşitli bilişsel stil modellerini ve boyutlarını bir araya getirmeye çalışırken “strateji ile stil” ve “yetenek ve stil” kavramlarını birbirine karıştırmıştır. Bu durum öğrenme stilleri, bilişsel stiller ve öğrenme stratejileri arasındaki bağlantıda karmaşıklığa yol açmıştır (Riding ve Rayner, 2002, 73).

Ölçeği: Bu aracın geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin yayınlanmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Öğrenme stili modeli oluşturma çalışmalarında bir örnek olması ve temelini “bilgiyi işleme kuramı”na dayanması sebebiyle burada ele alınmıştır (Riding ve Rayner, 2002, 73).

#### **1.5.4.3. Keefe ve Monk Modeli ve Öğrenme Stili Profili**

Keefe ve Monk(1986)’un öğrenme stili profili, karakteristik özelliklere yönelik öğrenme stilini değerlendirmede tek başına yeterli olan bir araç geliştirmek amacıyla var olan öğrenme stili modelleriyle yapılan kapsamlı yeni bir değerlendirmenin

sonucudur (Cassidy, 2004, 438). Öğrenme sonuçları zihin ve içerik arasındaki iletişimin ürünüdür. Keefe bilgiye işleme kuramı ve bilişsel stil/öğrenme stili kuramının sentezini sağlayan Letteri'nin öğrenme stili modelinin etkisini kabul etmektedir. Ona göre öğrenmedeki bilgiyi işleme sürecinde bilişsel stiller “esas kontrol mekanizması” olarak rol oynamaktadır.

Geliştirilen öğrenme stili profili üç boyuta sahiptir bunlar: bilişsel beceriler, algısal tepkiler, çalışmaya ilişkin ve öğretimsel tercihler.

- Bilişsel Beceriler: Analiz, durumsal ayırım, sınıflandırma, ardışık işleme, eş zamanlı işleme ve bellek gibi bilgi işleme etkinliğinde yer alan unsurları içermektedir.
- Algısal Tepkiler: Görsel, işitsel ve duygusal işleme tepkilerini içermektedir.
- Çalışmaya İlişkin ve Öğretimsel Tercihler: Direnme yönelimi, sözel risk yönelimi, müdahale tercihi, zaman tercihi(sabah, öğleye doğru, öğleden sonra ve akşam), hareketlilik, sözel-durumsal gruplandırma, ses, ışık ve ısı gibi motivasyonel ve çevresel unsurları kapsamaktadır.

Ölçeği: Öğrenme Stili Profili, ortaöğretim öğrencilerine hitap edecek şekilde düzenlenen, 42 sayfalık ve 126 maddelik, bilgisayar ortamında uygulanan bir ölçme aracıdır. Tıpkı Dunn'a ait Öğrenme Stilleri Envanterinde olduğu gibi maddeleri kutucuklar işaretlenerek yanıtlanır ve uygulama sonunda öğrencilerin öğrenme stili profilleri, çıktı halinde kendilerine sunulur. Keefe (1989b,33) bilişsel becerilerin ve onların eğitiminin öğrenci başarısı için önkoşul olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme Stili Profili'ne ilişkin yapılan çalışmalar sınırlıdır.

## 1.6. Öğrenme Stilleri Modellerine İlişkin Değerlendirme

Aşağıda Tablo 2'de yukarıda açıklanan öğrenme stili modellerinin genel değerlendirmesine yer verilmiştir.

**Tablo 2: Öğrenme Stilleri Modellerinin Değerlendirilmesi**

Öğrenme Stili Modeli	Değerlendirme	Referanslar
Öğrenme Sürecine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri		

**Tablo 2-devam**

Öğrenme Stili Envanteri Kolb (1985)	Öğrenme Stili Envanteri(LSI), psikometrik yapısının zayıf olması; ölçme aracının pilot uygulamalarda kullanılması sebebiyle doğrulanabilirliğinin zayıf olması; modelin tanımının, öğrenendeki bireysel farklılıklardan ziyade aktif öğrenme döngüsü olması yönleriyle eleştirilmektedir.	Freedman ve Stumpf (1981); Allinson ve Hayes (1988); Cornwell ve diğ. (1991); Veres ve diğ. (1991); De Ciantis ve Kirton (1996); Allinson ve Hayes (1990); Furnham (1995)
Öğrenme Stilleri Anketi (Honey ve Mumford 1986)	Araştırmacıların yaptığı çalışmalardan elde edilen bilgiye göre özellikle yordama geçerliğinde psikometrik yapının değişken seviyelere sahip olduğunu, yapı geçerliğinin Kolb'un modeline dayandığını ve bu nedenden dolayı onun sınırlılıklarına da maruz kaldığı ortaya çıkmıştır.	
<b>Çalışma Yönelimine Dayalı Öğrenme Stili Modelleri</b>		
Çalışma Yaklaşımları Envanteri (Entwistle 1979, 1981)	Çalışma yaklaşımları envanteri (ASI) deneysel verilere göre iyi bir seviyededir; araştırmacıların raporuna göre yordama geçerliğinin yüksek düzeyde olması öğrenme stratejilerini araştırmada kullanışlı bir araç olmasını sağlamıştır.	Harper ve Kember (1989); Richardson (1990); Newstead (1992); Sadler- Smith (1996); Jonassen ve Grabowski (1993); Murray-Harvey (1994); Curry(1987)
Öğrenme Süreci Anketi (Biggs 1978, 1985)	Öğrenme Süreci Anketi(SPQ)'ni desteklemek için daha çok deneysel araştırma yapılmalıdır; bununla birlikte öğrenme stratejilerini araştırmada faydalı bir referans sağlamaktadır.	
Öğrenme Süreçleri Envanteri (Schmeck 1977)	Öğrenme süreçleri envanteri için az da olsa bağımsız deneysel destekler bulunmaktadır; çalışmalara göre ölçme aracı güvenilirlik ve geçerlikte yüksek seviyeye sahipler; öğrenme stratejilerini araştırmada faydalı bir referans sağlamaktadır.	

**Tablo 2- devam**

<b>Öğretimsel Tercihe Dayalı Öğrenme Stilleri</b>		
Öğrenme Stili Envanteri (Price ve diğ. 1976, 1977; Dunn ve diğ. 1989)	Araştırmacılar Öğrenme Stili Envanteri (LSI)'nin öğrenme çevresini hedef alması ve öğrenen farklılıklarına ilişkin veri, sağlamamasını; bu modeli destekleyen bağımsız verinin az olduğunu eleştirmektedirler. Öğrenme stratejilerine yönelik bir referans sağlamaktadırlar.	Cury (1987); Jonassen ve Grabowski (1993); Murray – Harvey (1994); Grigorenko ve Sternberg (1995); Ferrell (1983); Curry(1987); Jonassen ve Grabowski (1993)
Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği (Grasha ve Reichmann, 1974)	Bu ölçme aracını destekleyen birkaç deneysel veri bulunmaktadır; İçsel kontrollerin eksikliği yönüyle eleştirilmektedir. Bu yapı ayrıca gelişmemiş olma yönüyle eleştirilmektedir.	
<b>Bilişsel Becerilerin Gelişimine Dayalı Öğrenme Stilleri</b>		
Edmonds'un Öğrenme Stili Tanımlama Egzersizi (Reinert 1976)	Bu ölçme aracını destekleyen birkaç deneysel veri bulunmaktadır; Öğrenme Stili Tanımlama Egzersizi alan- bağımlılığı fikrine dayanan kavramsal olarak önemli bir modeldir.	DeBello (1990); Jonassen ve Grabowski (1993); DeBello (1990) DeBello(1990); Jonassen ve Grabowski (1993)
Bilişsel Stil Belirleyicileri (Letteri 1980)	Bu modeli destekler nitelikte çok az sayıda deneysel veri bulunmaktadır. Bilişsel stil belirleyicileri kavramsal olarak önemlidir ve Keefe(1989)'nin Öğrenme Stili Profili'nde etkisi olmuştur.	
Öğrenme Stili Profili Keefe ve Monk 1986; Keefe 1989, 1990	Az sayıda deneysel veriyle son zamanlarda geliştirilen bu model öğrenme stilleri profili geliştirmede iyi bir referanstır.	

### **1.7. Lise Türü**

Okulöncesi eğitiminden sonra 8 yıllık zorunlu ilköğretim ve daha sonra 4 yıllık ortaöğretim (lise) eğitimi gelmektedir. Ortaöğretim, ilköğretimden sonra öğrenimini sürdürmek isteyen öğrencileri teknik ve meslek alanları da dâhil olmak üzere üniversiteye hazırlamak için planlanan öğretim dönemidir. Ülkemizde sınavla tercih edilen liseler olduğu gibi sınavsız geçiş yapılabilen liseler de bulunmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler Elazığ ilinde bulunan fen lisesi, anadolu lisesi, anadolu öğretmen lisesi, meslek lisesi, güzel sanatlar ve spor lisesi ile genel lisede öğrenim görmektedir.

### **1.8. Akademik Başarı**

Akademik başarı, belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyi olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle akademik başarı belli bir öğretim sürecinde veya sürecin sonunda yapılan değerlendirmenin sonucu olarak da tanımlanabilir. Literatürde akademik başarıyla öğrenme stili değişkenlerini birlikte inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yılmaz-Soylu ve Akkoyunlu(2009) yaptıkları araştırmada öğrenme stillerinin farklı öğrenme ortamlarında öğrenci başarısını etkilemediği sonucuna varmıştır.

Eldeki araştırmada akademik başarı olarak lise öğrencilerinin 2010-2011 eğitim – öğretim yılı 1. Dönem not ortalaması kullanılmıştır.

### **1.9. Cinsiyet**

Cinsiyet kavramı bireylerdeki biyolojik farklılıklarla ilgilidir. Ancak cinsel kimlik ya da bir kişinin hangi rolü algıladığı davranışların belirlenmesinde ve çeşitli sosyal süreçlerde daha önemlidir. Eğitimde cinsiyet eşitsizlikleri ve ayrımcılık, kazanımların edinilmesinde ya da sosyal rollerde uzun vadeli sorunlara yol açması durumunda önemli bir sorun haline gelir (Martyn, 2000, 171). Erden ve Akman (2007, 255)'in belirttiği gibi her kültürün hem kız hem de erkek çocuklar için uygun görülmüş kişilik özellikleri, davranış biçimleri ve tutumları bulunmaktadır. Çocuk bu rolü 3 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında ve aile içinde üstlenmeye

başlar. Kendi cinslerinin gerektirdiği rolleri kabullenen ebeveynler ve öğretmenler, çocuklarını ve öğrencilerini beklentileri doğrultusunda yetiştirirler. Ancak özellikle okullarda öğretmenler de cinsiyet farklılığının neden olduğu eşitsizliği gidermek için kültürel öğretilere bağlı kalmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak için cinsiyetleri ile ilgili rolleri doğru olarak öğretmeli, bunun yanı sıra çocuğun cinsiyetine bakmaksızın onun gerçek ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmalı ve tarafsız davranmalıdır.

Slater ve diğ.(2007) tarafından yapılan çalışmada 1.sınıfta öğrenim gören tıp öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha farklı öğrenme stillerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Eldeki araştırmada lise öğrencilerinin öğrenme stilleri lise türü ve akademik başarının yanı sıra cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Bunun amacı ise cinsiyet farklılıklarından kaynaklı öğrenme stili çeşitliliğini dikkate alarak öğrenme sürecini planlamaktır.

## **1.10. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, öğrenme stili ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek özetlenmiştir. Araştırmalar Türkiye’de ve yurtdışında olmak üzere iki bölümde ele alınmış, araştırmalar yapıldığı tarihe göre sıralanmıştır.

### **1.10.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Kaya ve Akçin (2002) yaptıkları “Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi” başlıklı çalışmada genel yaklaşımlar doğrultusunda öğrenme biçemlerini açıklayarak hemşirelik eğitimi açısından önemi üzerinde durmuşlardır. Bu çalışmada belirtildiği gibi öğrenme stillerine ilişkin çalışmalar sistematik biçimde ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ele alınmıştır. Yaygın kabul gören öğrenme stillerinden bazıları Kolb Öğrenme Stili Modeli, Dunn Öğrenme Stili Modeli ve Gregorc Öğrenme Stili Modelidir. Sonuç olarak öğretme- öğrenme sürecinin öğrenme stillerinin dikkate alınarak düzenlenmesinin eğitsel amaçlara ulaşılması açısından oldukça önemli olduğu, öğretme – öğrenme sürecinin etkililiğinin öğrenenin öğrenme gereksinimini

karşılmasına ve öğrenme stiline göre düzenlenmesine bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir.

Ekici (2003)'nin yaptığı araştırmada, uzaktan eğitim- öğretim sürecinde önemli bir yeri olan eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, bireylerin öğrenme stillerinin önemi vurgulanmaktadır. Ankara'da ikamet eden Eskişehir Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinden 173'üne uygulanan Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin öğrenme stilleri açısından uzaktan eğitim ortamlarının belirlenmesine yönelik önerileri değerlendirilmiştir. Araştırma betimsel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde ikamet eden ve özel dershanelerde Açıköğretim Fakültesi derslerine katılan toplam 173 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve dolayısıyla farklı eğitim ortamlarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Bebek (2004) yaptığı çalışmada Boğaziçi Üniversitesi'nde Psikolojiye Giriş dersi alan üniversite öğrencilerinin bilişsel biçemleri ile cinsiyetleri, alanları genel akademik başarıları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu belirlemeyi; aradaki farklılıkların istatistiksel olarak bir anlam taşıyıp taşımadığını bulmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde, Boğaziçi Üniversitesi'nde Psikolojiye Giriş dersini almakta olan, 18-24 yaşlarındaki 74'ü kız, 42'si erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Richard J. Riding'in geliştirmiş olduğu bilgisayar temelli Bilişsel Biçemler Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde Pearson, Ki-Kare ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulama yapılan öğrencilerin bilişsel biçemleri ile cinsiyetleri arasında, bütüncül, orta ve analitik biçemler için anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bilişsel biçemleri ile alanlarına ilişkin çözümlene sonucunda ise, öğrencilerin alanlarının bilişsel biçemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Genel akademik başarı açısından yapılan çözümlene sonucunda da öğrencilerin genel akademik başarılarının bilişsel biçemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Güven (2004) yaptığı çalışmada hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi stratejileri kullandıklarını belirleyerek öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2002-2003 öğretim yılında Eskişehir ilindeki 4'ü genel lise, 2'si Anadolu + fen lisesi ve 3'ü meslek lisesi olmak üzere dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler", "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde kay kare testi, aritmetik ortalama, standart puan hesapları, t-testi, tek yönlü varyans çözümlemesi tekniği, Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılaştığı da ortaya çıkmıştır. Öte yandan, ortaöğretim öğrencilerinin anlamlandırma stratejilerini ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yine, öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre kullandıkları öğrenme stratejilerinin değiştiği ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Buna karşılık, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kullandıkları öğrenme stratejilerinde bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Karataş (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2003-2004 Öğretim yılı Bahar döneminde hazırlık öğrencilerinden Bilgisayara Giriş dersini almakta olan 479 öğrenci ve adı geçen dersi veren 5 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde Frekans, t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili

arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ancak öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretim elemanlarının öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tepehan (2004) yaptığı çalışmada, Deniz Harp Okulu 1. sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise kaynağı ve lisans ders grupları ile öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında Deniz Harp Okulu Komutanlığı'nın 1. sınıfında öğrenim gören 231 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Nurettin ŞİMŞEK tarafından ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini (biçemlerini) tespit etmek amacıyla 2002 yılında geliştirilen "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde Pearson, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, -Deniz Harp Okul 1. sınıf öğrencilerinin BİG 16 Öğrenme Stilleri (Biçimleri) Envanterinden aldıkları görsel, işitsel ve bedensel stil puan ortalamaları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenme stili puan ortalamaları arasında, yine 0.05 manidarlık düzeyinde en yüksek olanın, "görsel öğrenme stili" puanları olduğu tespit edilmiştir.

-Deniz Harp Okulu 1. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile lise kaynağı (askeri lise-sivil lise) arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

-Deniz Harp Okulu 1. sınıf öğrencilerinin envanterden aldıkları öğrenme stili puanları ile ders gruplarına göre akademik başarıları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve yalnızca "savaş beden eğitimi dersi notları" ile "bedensel öğrenme stili puanları" arasında ( $r=0.13$ ;  $p=0.05$ ) ve yine "savaş beden eğitimi dersi notları" ile "görsel öğrenme stili puanları" arasında ( $r=0.15$ ;  $p=0.02$ ) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

-Aynı öğrenme stili grubundaki öğrencilerin, değişik ders gruplarına ait akademik başarıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

-Farklı öğrenme stili gruplarındaki öğrencilerin, belirli bir ders grubuna ait akademik başarıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Altun (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri (bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama) ve öz yeterlik algı puanlarının, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılı güz dönemi, Yıldız Teknik Üniversitesinin değişik on bölümünde okuyup “Matematik I” dersini alan öğrenciler arasından seçilen 472 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” ile öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Renzulli, Rizza ve Smith tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin söz konusu dersten aldıkları dönem sonu başarı notu matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve regresyon katsayıları t testi teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonucu, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama ve öz yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Buna karşın bulgular, öğrencilerin çabanın düzenlenmesini strateji puanlarının matematik başarısını açıklamada birer yordayıcı olmadığını göstermektedir. Matematik başarısını açıklamada, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Zereyak (2005)’ın yaptığı çalışma işbirlikli öğrenme ve e-kampus araştırmalarında yaygın olarak kullanılan Grasha – Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nden yansız kura yoluyla seçilen 239 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla Grasha – Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her stil için alt ve üst sınırlar ile ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanımının

yaygınlaştırılabilmesi için, daha geniş gruplara uygulanarak Türkçe norm çalışması yapılması gerektiği araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Ağca (2006) yaptığı çalışmada hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören ve 2. sınıf birinci yarıyıl programında bulunan 436 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, anova, t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, gezinti yapısının öğrencilerin başarıları etkiler nitelikte olduğu saptanmıştır. Genel itibariyle özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireyler doğrusal yapıda, yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler doğrusal olmayan yapıda, değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin doğrusal yapıda ve son olarak ayrıştırılan öğrenme stiline sahip olan bireylerin ise doğrusal olmayan yapıda daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur.

Otrar (2006)'ın "Öğrenme Stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki" başlıklı çalışmasının amacı öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı (her bir puan türü için) arasındaki ilişkiyi ve buna ek olarak öğrenme stillerinin okul başarısı ve ÖSS puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, on farklı lise türünden yaş aralığı 15-18 arasında değişen toplam 1028 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bunların 422'si erkek, 606'sı bayandır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçülmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerin ölçülmesinde Farklı Yetenekler Testi (DAT) ve Wonderlic Genel Yetenek Testi kullanılmış, akademik başarı için ortaöğretim başarı puanları, ÖSS başarısı için de ÖSS sayısal, sözel ve eşit ağırlık ham puanları kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket de kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, hiyerarşik regresyon analizi, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans

analizi (ANOVA), Scheffe testi, Multiple Range Testi Duncan kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda MÖSÖ alt boyutlarının,

- Cinsiyet değişkenine göre sosyal etkileşim, görsellik ve otorite alt boyutlarında,
- Yaş değişkenine göre dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında,
- Algılanan sosyoekonomik düzey değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında,
- Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında
- Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre dokunsallık aydınlatma alt boyutlarında
- Okulun niteliği değişkenine göre dokunsallık, görsellik, işitsellik ve sebat alt boyutlarında
- Okulun türü değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, işitsellik ve zaman alt boyutlarında
- Öğrenim görülen alan değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Karakış (2006) yaptığı çalışmada bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1. sınıflarında öğrenim görmekte olan gönüllü 258 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla David A. Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınıanmış, daha sonra 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar tarafından Türkçe'ye çevrilerek çalışması yapılmış olan "Öğrenme Stilleri Envanteri"; genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini saptamak için Öztürk tarafından 1995 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınıanmış "Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği"; öğrencilerin demografik özellikleri, stil ve strateji ile ilgili bağımlı değişkenleri saptamak için "Kişisel Bilgiler Anketi" kullanılmıştır.

Araştırmanın veri analizinde ki-kare ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları;

- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 59,3'ünün (n:153) özümseyen, %26,7'sinin (n:69) ayrıştırıcı, %10,5'inin (n:27) değiştiren, %3,5'inin ise (n:8) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.
- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından öğrenim gördükleri fakülter ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.
- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, Dikkat Stratejilerini, Bilişi Yönetme Stratejilerini, Anlamlandırma Stratejilerini, Zihne Yerleştirme Stratejilerini ve Hatırlama Stratejilerini “sıklıkla”, Duyuşsal Stratejileri ve Tekrar Stratejilerini “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir.
- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında Dikkat Stratejisi, Bilişi Yönetme Stratejisi ve Duyuşsal Strateji boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanmazken; öğrencilerin cinsiyetleri ve kullandıkları Tekrar Stratejisi, Anlamlandırma Stratejisi, Zihne Yerleştirme Stratejisi ve Hatırlama Stratejisi boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Araştırma kapsamındaki öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve öğrenim gördükleri fakülteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.
- Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değiştiren öğrenme stiline ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin Duyuşsal Stratejiyi kullanma düzeylerinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak manidar bir fark bulunduğu belirlenmiştir.

Cengizhan (2006)'ın yaptığı çalışmada, bilgisayar destekli ve proje temelli öğrenme stillerine sahip sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, “Gelişim ve Öğrenme” dersindeki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelenmesidir. Araştırma örneklemini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Gelişim ve Öğrenme dersini alan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla “Grasha – Riechmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgisayar destekli, işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise proje temelli öğretim tasarımlarında daha başarılı ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç da, öğrenme stilleri göz önüne alınarak hazırlanmış öğretim tasarımlarında öğrenme stillerinin akademik başarıyı ve öğrenme kalıcılığını olumlu yönde etkilediği savını destekler niteliktedir.

Önder (2006) yaptığı çalışmada Fizik dersi İş-Enerji ünitesi konularında öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının Fizik dersi başarısı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2005-2006 öğretim yılının ikinci döneminde İzmir Namık Kemal Lisesinin 10/A ve 10/B sınıflarında okuyan toplam 61 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla 20 sorudan oluşan İş –Enerji ünitesine ait konuları kapsayan Ünite Başarı Testi ve Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen, 28 maddeden oluşan Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunun Fizik dersi başarıları öntest sonuçlarına göre anlamlı düzeyde arttığı ve deney ile kontrol gruplarının Fizik dersi başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stillerine göre başarı incelendiğinde, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda en yüksek puan ortalamasına işitsel öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına kinestetik öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası başarı karşılaştırıldığında yalnızca işitsel ve kinestetik öğrenciler arasında işitsel öğrenciler lehine anlamlı bir fark saptandı. Öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunda ise, en yüksek puan ortalamasına görsel öğrencilerin, en düşük puan

ortalamasına kinestetik öğrencilerin sahip olduğu belirlendi. Ancak grupların başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamadı.

Usta(2006) yaptığı çalışmada İlköğretim Fen Bilgisi dersinde, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin onların erişimi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2004 – 2005 öğretim yılı 2. yarıyılında Aksaray ili Eskil ilçesi Cumhuriyet İlköğretim Okulu 4-A ve 4-B sınıflarına devam eden 36 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla başarı düzeylerini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanmış 20 sorudan oluşan Fen Bilgisi Başarı Testi ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde bağımsız t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak ilköğretimde fen bilgisi öğrenimi ve öğretimine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Koçak (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerindeki 13 okulda bulunan 1190 6., 7., 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Grasha – Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği ve 2005-2006 eğitim öğretim yılı Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarı arasında bulunan olumsuz ilişki önceki araştırmaları doğrular niteliktedir.

Dinçer (2007) yaptığı çalışmada Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stillerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki en başarılı Anadolu liselerinin beşinin öğrencilerinden 707 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve yine aynı envanterin araştırmacı tarafından hafifçe değiştirilmiş bir şekli olan Fizik Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde frekans, yüzdelerik dağılımlar, ki-kare, korelasyon, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre,

-Anadolu liselerindeki erkek öğrencilerin, fizik öğrenirken kız öğrencilere göre aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla kullandıkları,

-10. Sınıf öğrencilerinin, fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme biçimini 9. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede fazla tercih ettikleri

-9. Sınıf öğrencilerinin fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme becerilerini normalden daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Diğer öğrenme biçimleri ve fizik öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Uzun ve şentürk (2007)'ün yaptıkları “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Öğrencilerin Öğrenme Stillerini Değerlendirme” başlıklı çalışmanın amacı öğrencilere verilen bilgisayar okuryazarlığı kursuyla ilgili öğretim stratejisi geliştirmektir. Araştırmanın örnekleme 2006-2007 eğitim – öğretim yılında Uludağ Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 177 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Grasha ve Riechmann tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin öğrenme tercihlerinin bölüme bağlı olarak değişmediğini açığa çıkarmıştır.

Erdoğan (2008) yaptığı çalışmada Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi fizik, kimya, matematik ve fen bilgisi anabilim dallarının birinci sınıfında Genel Fizik – I dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Kolb'un “öğrenme stilleri ölçeği” ve Sünbül (2004) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan “düşünme stilleri ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde Ki-Kare, bağımsız t- testi, tek yönlü varyans analizi, yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin Genel Fizik – I dersi için öğrenme stillerinin başarıya göre farklılık göstermediği, yaklaşık yarısının öğrenme stillerinin aynı olduğu,

öğrenme stili ile Genel Fizik–I dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulguları elde edilmiştir.

Cesur (2008) yaptığı çalışmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü incelemiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinde dört devlet ve dört vakıf olmak üzere toplam sekiz üniversiteden 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğrenme Stilleri Anketi”, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve yine araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”, öğrencilerin yabancı dil akademik başarısını belirlemek üzere ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde çoklu regresyon, ki kare kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer yandan öğrenme stillerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılığı bulunmuş ve kız öğrencilerin görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stiline tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stiline tercih ederken, fen alanı öğrencilerinin işitsel öğrenme stiline yatkın oldukları belirlenmiştir. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Sonuç olarak araştırmada geliştirilen modelin yabancı dil akademik başarısındaki varyansın yüzde 23’ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Erdoğan (2008)'ın "Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışmasının amacı Genel Fizik – I dersinden başarılı ve başarısız olan öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerini belirleyerek karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 2005 – 2006 güz yarısında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinin OFMAE Bölümünün Fizik, Kimya ve Matematik Anabilim dalları ile İlköğretim Bölümünün Fen Bilgisi Anabilim dalında Genel Fizik – I dersini alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla 1985 yılında David A. Kolb tarafından Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Sternberg - Wagner (1988) tarafından geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ki-kare, bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi, yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Genel Fizik-I dersi için öğrenme stillerinin başarıya göre farklılık göstermediği, yaklaşık yarısının öğrenme stillerinin aynı olduğu, öğrenme stili ile Genel Fizik-I dersi başarıları arasında manidar bir ilişki bulunmadığı bulguları elde edilmiştir.

Özer (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırıp, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim – öğretim yılında Şanlıurfa Evrenpaşa İlköğretim okulu 6., 7., ve 8. Sınıflarında öğrenim gören 104 Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrenci ile Konya Çiftliközü İlköğretim Okulu 6., 7., ve 8. Sınıflarında öğrenim gören 106 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Grasha-Reichmann tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için okul müdürlüklerinden alınan birinci döneme ait, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not çizelgelerindeki notların ortalamaları kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (One – Way Anova), Kruskal – Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin, öğrenme stillerinin sadece kaçınan alt boyutunda farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre Türk öğrenciler daha kaçınan öğrenme stiline sahiptir. Araştırmanın sonuçları ayrıca; Özbek asıllı Afgan göçmeni kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşmadığını,

öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıya göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre; Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin; kaçınan, işbirlikli ve katılımcı alt boyutlarından aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterirken, Türk öğrencilerin öğrenme stilleri ise bağımlı ve kaçınan alt boyutlarından aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Cengizhan (2008) yaptığı çalışmada modüler öğretim tasarımının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip Tekstil Eğitimi Bölümü öğrencilerinin, Rehberlik dersindeki akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Gelişim ve Öğrenme dersini alan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Stili ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için, ilişkisiz grup t-testi, ilişkili grup t-testi, varyans analizi, iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. İki faktörlü ANOVA değerlerinde anlamlılığın hangi değişkenlerden kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla tek faktörlü ANOVA yapılmış, post-hoc testi olarak da Scheffe testi kullanılmıştır.

İşbirlikli ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgudan da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğrenme stillerinin önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stillerinin ve öğretim tasarımlarının, öğrencilerin akademik başarı testi puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tüysüz ve Tatar (2008) yılında yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının kimya dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 eğitim - öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 1. sınıfta okuyan 186 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği belirlenmiş Grasha ve Riechmann'ın Öğrenme Stilleri Ölçeği, kimyaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kimya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kimya dersindeki başarıları için ise yılsonu kimya notları kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans, standart sapma, varyans analizi ve LSD testi kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız ve katılımcı öğrenme stili ile kimyaya yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki bulunurken, pasif öğrenme stili ile tutum arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Yıldırım ve diğ. (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin algıladıkları liderlik stilleri, öğrencilerin öğrenme stilleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde öğrenim görmekte olan 746 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek amacıyla Reid (1984) tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Tercih Anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin liderlik stilleri davranışsal liderlik kuramlarına göre değerlendirilmiş, iki açıdan değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrenme stilleri grup, bireysel, görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin liderlik stilleri, kişi yönelimleri ve görev yönelimleri değerlendirilerek incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin liderlik stilleri akademik performanslarını etkileyen en önemli faktördür. Öğrenme stili ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tuna (2008) tarafından yapılan “Resim – İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” başlıklı çalışma öğrencilerin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında 2005-2006 öğretim döneminde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden olmak üzere toplam 98 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, %, ki-kare, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, resim – iş öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yarıdan fazlasının (%57,14) özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf düzeyinde ve cinsiyetler arasında bir farklılaşma olmadığı da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Bahar (2009) yılında yaptığı çalışmasında bilim projelerinde öğrencilerin öğrenme stilleri ile performansları arasındaki ilişkiyi ve bu mini projelerde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin aldığı zevki incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bolu ilinde iki farklı okuldan seçilen 38’i erkek, 42’si kız olmak üzere 14 yaşında 80 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Grasha – Riechmann tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda bağımsız, rekabetçi ve katılımcı grupta yer alan öğrenciler, kaçınan, bağımlı ve işbirlikli grupta yer alan öğrencilere oranla daha yüksek başarı skorları elde etmiştir.

Bozkurt ve Aydoğdu (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi dersi Bitkisel Dokular ve Hücre konusunda geleneksel öğretim yöntemi ve Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005 – 2006 eğitim – öğretim yılı güz döneminde Ankara Alparslan İlköğretim okulunda öğrenim gören 6A ve 6B şubelerindeki 61 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla “Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri”, “Akademik Başarı Testi” ve “Fen Bilgisi Tutum Testi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme stili tercihleri dikkate alınarak eğitim verilen öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak öğretim yapılan öğrencilerden daha yüksek akademik başarı düzeyine ulaştığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılacak eğitim süresince öğrenmede başarı düzeylerinin artışına ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin kişisel tercihleri dikkate alınarak verilen eğitim daha etkili sonuçlar doğurmaktadır.

Yazıcılar ve Güven (2009) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve hatırlama seviyesi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart İlköğretim Okulu 2005/2006 eğitim – öğretim yılı 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından öğrenenlerin öğrenme stilleri dikkate alınarak oluşturulan materyaller kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun akademik başarısı kontrol grubuna göre daha yüksektir. Aynı zamanda deney grubunun

hatırlama seviyesi kontrol grubuna oranla daha yüksektir. Bunların yanı sıra iki grubun tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

### **1.10.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Matthews (1996) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan 6218 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplandığı bir öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, öğrenme stilleri ile etnik kökenleri ve öğrenme stilleri ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Diaz ve Cartnol (1999) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim ve örgün eğitimde sağlık programlarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini incelemiştir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla Grasha – Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stillerinin örgün eğitimde öğrenim gören öğrencilerden farklı olduğu görülmüştür. Buna göre, uzaktan öğrenim gören öğrenciler bağımsız, kaçınmacı ve rekabetçi öğrenme stillerinden birisine sahip bulunurken, örgün öğrenim gören öğrencilerin işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden birisine sahip oldukları saptanmıştır.

Sadler ve Smith (2001) yaptığı çalışmada, Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterinin geçerliğini, öğrenme stiliyle ilişkisini ve stillerle öğrenme tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İngiltere'de bir üniversite İşletme ve Yönetim bölümünde öğrenim görmekte olan 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu örneklem, öğrenme stillerine yönelik verilen seminerler test edilmiştir. Bu seminerlere katılım gönüllüdür ve konular materyaller aracılığıyla bireysel olarak işlenmiştir. Tüm örnekleme uygulanan testlerin skorları geribildirim olarak verilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla 24 maddeden oluşan ve 4 boyutu ölçen Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Riding analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon ve faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenme stili bilişsel stil birbirinden bağımsız kavramlardır.

Heffler(2001) yaptığı çalışmada Öğrenme Stili Envanteriyle veri toplamayı,

-Farklı öğrenme durumlarında Test-Tekrar Test güvenilirlik katsayılarını hesaplamayı

-Farklı öğrenme durumları arasındaki ilişkiyi

-Öğrenme durumlarında cinsiyet farklılıklarını incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla 9 maddeden oluşan envanter uygulanmıştır. Envanter öğrenme stiline 4 farklı yaklaşım içermektedir. Araştırmanın örneklemini birinci aşamada 1999 yılında Stockholm Üniversitesi'nde Psikoloji bölümünde öğrenim görmekte olan 64'ü kız, 21'i erkek 85 öğrenciden oluşmaktadır. 2. Aşamada 56'sı bayan, 14'ü bayan 70 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemdaki öğrencilerin yaşları 19 ile 37 arasında değişmektedir. Veri analizinde test-tekrar test güvenilirliği, ortalama kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre güvenilirlik katsayıları anlamlıdır. Öğrenme durumları ve yaş arasındaki ilişki, bazı öğrenme durumlarındaki cinsiyet farklılıkları ve farklı öğrenme stillerindeki homojen gruplara ilişkin küme analizleri arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Logan ve Thomas (2002) yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stili tercihlerindeki farklılıkları araştırmayı, araştırmalara ilişkin gözlenen çalışma ve araştırmanın bulguları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2001 yılında Açıköğretim Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, öğrenme ve bilişsel stil tercihlerini ölçmede 3 anket kullanılmıştır. Honey ve Mumford, Grasha ve Reichmann ile Görsel ve Sözel stratejilere ilişkin Antonietti tarafından geliştirilen anketler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Honey ve Mumford ölçümlerine ilişkin pragmatist (yararcı) ve kuramcı boyutlara ilişkin ölçümlerde cinsiyette anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Grasha – Reichmann ölçümlerinde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uzaktan eğitimle bilgisayar kursu alan öğrenciler 3 tip öğrenene bölünmektedir: işbirlikçi, katılımcı, bağımsız.

Keri (2002)'nin, "Kız ve Erkek Kolej Öğrencilerinin Öğrenme Stili Farklılıkları: Eğitimsel Farklılaştırmaya Bir Olanak" başlıklı çalışmasının amacı; kız ve erkek kolej öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı olup olmadığının araştırılmasıdır.

Araştırmanın örneklemini, Mid-Western üniversitesi ve devlet kolejlerinde okuyan öğrencilerden seçilen 693 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin % 50.5'i kız % 45.5'i ise erkektir. Araştırmanın verileri Canfield Öğrenme Stilleri Envanteri ile elde edilmiştir. Kay-kare testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında fark bulunmuştur. Buna göre kızlar soyut kavramsal öğrenme stiline sahipken erkeklerin daha somut uygulamalı öğrenme stiline sahiptirler.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine göre değişiklik gösterip göstermediği ve öğrenme biçimleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. 47'si erkek, 58'i kız olmak üzere toplam 105 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın verileri derslere göre adapte edilebilen David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri II A ile toplanmış ve öğrencilerin akademik başarıları için dönem sonu not ortalamaları baz alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerden 41'inin özümseyen, 24'ünün ayrıştıran, 23'ünün değiştiren ve 15'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları; öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı; Fen bilgisi dersi ile aktif yaşantı, yansıtıcı gözlem ile Sosyal Bilgiler, soyut kavramsallaştırma ile sosyal bilgiler ve somut yaşantı ile İngilizce ve Sosyal Bilgiler dersleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu ve öğrencilerin öğrenme tercihlerinin derslere göre değişiklik gösterdiği belirtilmiştir.

Barmeyer (2004) yaptığı çalışmada, Fransız, Alman ve Kübalı öğrencilerin öğrenme stillerini incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 145'i erkek, 208'i kız öğrenci olmak üzere toplam 353 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin %20,7'sinin ve erkek öğrencilerin %17,8'inin yerleştiren; kız öğrencilerin %24,1'inin ve erkek öğrencilerin %21,6'sının değiştiren; kız öğrencilerin %22,8'inin ve erkek öğrencilerin %18,8'inin ayrıştıran; kız öğrencilerin %32,4'ünün ve erkek öğrencilerin %41,8'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Fransız ve Kübalı öğrencilerin yoğun olarak değiştiren ve

özümseyen öğrenme stiline; Alman öğrencilerin ise yoğun olarak özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Joy ve Kolb (2009) yaptığı çalışmada bireylerin öğrenme yaklaşımlarında kültürün rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 7 farklı milletten (ABD, İtalya, Almanya, Polonya, Brezilya, Hindistan ve Singapur) 533 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplama aşamasında Küresel Liderlik ve Organizasyonel Etkililik çalışması, bireylerin öğrenme süreçlerini değerlendirmek amacıyla Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde ANOVA ve T-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kültürün öğrenme stili ölçümlerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenme stillerinin dikkate alınarak eğitim ortamlarının düzenlenmesinin eğitsel amaçlara ulaşmada önemli bir husus olduğu görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda öğrenme stiline akademik başarıyı etkilemediği sonucuna varılsa da, öğrenme stili ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Öğrenme stili göz önüne alınarak hazırlanmış eğitim ortamlarının, öğrenme sürecinin kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır.

### **1.11. Problem**

Bu araştırmanın problemi, ‘Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri, lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?’ olarak belirlenmiştir.

### **1.11. Alt problemler**

1. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinde akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.12. Araştırmanın önemi**

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve öğrenme ortamlarına yoğunlaşmıştır. Her birey öğrenebilir ancak aynı yolla öğrenemez. Öğrenme yollarının bireye özgü tercihlerle şekillenmesi öğrenme stillerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stillerine ilişkin bilgi sahibi olmak, öğretim ortamını oluştururken her öğrenciye hitap edebilecek öğretim yöntemleri kullanmayı gerektirmektedir. Üst düzey, kaliteli ve verimli öğrenmeler, öğrencinin öğrenme yollarına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleşir. Bu noktada öğrenme stillerine ilişkin yapılan çalışmalar öğrenme ortamını oluşturan eğitimcilere yeni fikirler vermektedir. Bu araştırma, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu alanda öğrenme stillerinin, akademik başarı ve cinsiyetle karşılaştırıldığı birçok çalışma bulunmasına rağmen lise türüyle öğrenme stillerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanda çalışan diğer araştırmacılar için, bu araştırmanın farklı türdeki liselerde okuyan öğrenciler üzerinde yapılmış olması önemlidir.

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan nokta lise türündeki öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi ve bu bilgiler doğrultusunda uygulayıcıların yeni fikirler edinmesini sağlamasıdır. Araştırmacılar ise bu çalışmadan hareketle öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelendiği çalışmalar ortaya koyabilirler.

### **1.13. Araştırmanın Sayıtları**

Bu çalışmada belirlenen sayıtlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan lise öğrencileri, öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeği kendi öğrenme stillerini yansıtacak şekilde içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 2010-2011 öğretim yılı birinci dönem akademik başarı ortalamaları, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

#### **1.14. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma Elazığ ili merkez ilçesinde öğrenim gören 445 10.sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin akademik başarıları; 2010-2011 eğitim – öğretim yılı birinci dönem akademik başarı ortalamaları ile sınırlıdır.

#### **1.15. Tanımlar**

**Öğrenme Stili:** Öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, bağımsız, bağımlı, rekabetçi, işbirlikçi, katılımcı, kaçınan olmak üzere öğrenme stilinin altı alt boyutu ele alınmıştır.

**Akademik Başarı:** Lise öğrencilerinin 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birinci dönem akademik başarı ortalamasıdır.

## 2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Elazığ'da öğrenim gören lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin, okul türü, cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, karşılaştırılmalı tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2002, 77).

### 2.2. Çalışma grubu

Yapılan bu araştırmada önce oranlı örnekleme düşünülmüş ancak okullardan gelen sayılar farklı liselerdeki mevcutlarla orantılı olmadığı için elverişli örnekleme gidilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim ve öğretim yılında, Elazığ ili Merkez ilçesinde farklı okullarda öğrenim görmekte olan toplam 445 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 94'ü Anadolu lisesi, 50'si Anadolu öğretmen lisesi, 64'ü fen lisesi, 129'u genel lise, 62'si meslek lisesi ve 46'sı spor lisesinden araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin okul türü, cinsiyet ve başarı durumlarına göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okul Türü, Cinsiyet Ve Başarı Durumlarına Göre Dağılımı**

Okul türü	F	%
Anadolu Lisesi	94	21.1
And. Öğrt.	50	11.2
Fen Lisesi	64	14.4
Genel Lise	129	29
Meslek Lisesi	62	14
Spor Lisesi	46	10.3

**Tablo 3- devam**

Cinsiyet	Kız	234	52.6
	Erkek	211	47.4
Başarı	Orta	202	45.4
	Yüksek	243	54.6

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin; 94'ünün (%21.1) anadolu lisesi, 50'sinin (%11.2) anadolu öğretmen lisesi, 64'ünün (%14.4) fen lisesi, 129'unun (%29) genel lise, 62'sinin (%14) meslek lisesi, 46'sının (%10.3) spor lisesinde öğrenim gördüğü ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin; 234'ü (%52.6) kız, 211'i (%47.4) erkektir. Son olarak öğrencilerin 202'sinin (%45.4) başarı düzeyi orta, 243'ünün (%54.6) başarı düzeyi yüksektir. Çalışma grubunda başarı düzeyi düşük öğrenci bulunmamaktadır.

### **2.3. Veri toplama araçları**

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öğrencilere ait kişisel bilgilerin bulunduğu bölüm, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği ve öğrencilerin akademik başarı ortalamalarını yansıtan not çizelgeleri kullanılmıştır. Sözü edilen veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda bulunmaktadır.

#### **2.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü**

Bu bölümde öğrenciler ile ilgili kişisel bilgiler; okul, ad-soyad, sınıf ve cinsiyete yönelik dört madde ile elde edilmiştir (EK 1 ).

#### **2.3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği**

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Grasha-Reichman (Grasha, 2002, 167) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır (EK 2). Ölçeğin alt boyutları ve bu boyutlara ilişkin madde numaraları Tablo 4'de verilmektedir.

**Tablo 4: GRÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları**

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler
Bağımsız	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55
Kaçınan	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56

**Tablo 4- devam**

İşbirlikçi	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57
Bağımlı	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58
Rekabetçi	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59
Katılımcı	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60

Tablo 4 incelendiğinde Grasha – Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin 6 alt boyuta sahip olduğu ve her bir alt boyuta ilişkin 10 madde bulunduğu görülmektedir. Ölçekte toplam 60 madde bulunmaktadır. Bu ölçek beşli likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Zereyak (2005, 10) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'de verilmektedir.

**Tablo 5: GRÖSÖ Güvenirlik Katsayıları**

Alt Boyut	Bağımsız	Rekabetçi	Katılımcı	Bağımsız	İşbirlikçi	Kaçınan	Toplam
Cronbach Alfa	.66	.78	.66	.73	.76	.53	.83

Kaynak: Zereyak, 2006, 10.

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısının 0.83 olduğu, alt boyutlar için katsayının 0.53 ile 0.78 arasında değiştiği, ölçeğe ilişkin bu değerlerin ölçeğin kullanılabilirliği açısından yeterli olduğu görülmektedir (Zereyak, 2005, 10).

### **2.3.3. Akademik Başarı Düzeyi**

Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için uygulama yapılan okul müdürlüklerinden alınan 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birinci dönemine ait akademik başarı ortalamaları kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı ortalamalarından elde edilen puanlar; 0-44 puan arası: düşük, 45-69 puan arası: orta, 70-100 puan arası: yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

#### **2.3.4. Grasha – Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Uygulanması**

GRÖSÖ uygulanmadan önce okul müdürlüklerine gerekli açıklama yapılmış, öğrencilere ölçeğin cevaplanmasına yönelik bilgiler verilmiştir. Öğrenme stilleri ölçeği Elazığ ili Merkez ilçesinde 9 farklı lisede uygulanmıştır. Uygulamalar 15.03.2011- 01.04.2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

#### **2.3.5. Verilerin Analizi**

GRÖSÖ, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin çözümlenebilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. GRÖSÖ'nin puanlamasında; kesinlikle katılmıyorum ifadesi 1, katılmıyorum ifadesi 2, kararsızım ifadesi 3, katılıyorum ifadesi 4, kesinlikle katılıyorum ifadesi 5 puan değerindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin puanlar, bilgisayara kaydedilmiş, istatistik teknikler ve hesaplamalar için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) 15 programı kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği birinci alt problem için bağımsız gruplar t testi (Independent Samples t test) yapılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, 118). Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği ikinci alt problem için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ikiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, 124). Bu alt probleme ait bulgularda, okul türü grupları arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği üçüncü alt problem için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinde akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırmada akademik başarı olarak öğrencilerin 1.dönem akademik başarı ortalamaları alınmış ve bu ortalamalar düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır. Düşük akademik başarı ortalamasına sahip öğrenci bulunmadığı için orta ve yüksek grupları alınmış, bu yüzden t-testi uygulanmıştır.

Tablo 6’da veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Genel Akademik Başarılarına Göre Dağılımları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Akademik Başarı Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bağımsız	Orta	202	36.29	6.03	-3.56	0.00
	Yüksek	243	38.30	5.80		
Kaçınan	Orta	202	29.14	6.37	0.79	0.43
	Yüksek	243	28.67	6.13		
İşbirlikçi	Orta	202	37.09	7.26	0.39	0.39
	Yüksek	243	36.83	6.85		
Bağımlı	Orta	202	38.11	6.17	0.71	0.48
	Yüksek	243	37.67	6.66		
Rekabetçi	Orta	202	35.98	7.09	0.70	0.48
	Yüksek	243	35.48	8.05		

**Tablo 6 - devam**

Katılımcı	Orta	202	32.86	6.09	-0.110	0.91
	Yüksek	243	32.93	6.66		

N:Katılım Sayısı, X:Aritmetik Ortalama, SS:Standart Sapma, sd:Serbestlik Derecesi

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerden yüksek başarı düzeyine sahip olanların bağımsız alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{x}=38.30$ ), orta başarı düzeyine sahip olanların ortalama puanından ( $\bar{x}=36.29$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [ $t=-3.56, p<0.05$ ].

Öğrenme stillerinin kaçınan alt boyutunda, orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{x}=29.14$ ), yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ortalama puanından ( $\bar{x}=28.67$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t=0.79, p>0.05$ ].

Öğrenme stillerinin işbirlikçi alt boyutunda, orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{x}=37.09$ ), yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ortalama puanından ( $\bar{x}=36.83$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t=0.39, p>0.05$ ].

Öğrenme stillerinin bağımlı alt boyutunda, orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{x}=38.11$ ), yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ortalama puanından ( $\bar{x}=37.67$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t=0.71, p>0.05$ ].

Öğrenme stillerinin rekabetçi alt boyutunda, orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{x}=35.98$ ), yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ortalama puanından ( $\bar{x}=35.48$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t=0.70, p>0.05$ ].

Öğrenme stillerinin katılımcı alt boyutunda, yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{x}=32.93$ ), yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin ortalama puanından ( $\bar{x}=32.86$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t=-0.11, p>0.05$ ].

Yukarıda görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri akademik başarı düzeyine göre yalnızca bağımsız alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermekte, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci alt probleme cevap bulabilmek için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 7’de, ikinci alt probleme ilişkin öğrencilerin okul türüne göre öğrenme stillerine ilişkin aritmetik ortalama puanları, standart sapma puanları ve standart hata puanları verilmiştir.

**Tablo 7: Öğrencilerin GRÖSÖ’den Almış Oldukları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

	Okul Türü	N	$\bar{x}$	SS	SH
Bağımsız	Anadolu Lisesi	94	38.18	5.30	0.55
	Anadolu Öğretmen Lisesi	50	36.64	5.22	0.74
	Fen Lisesi	64	39.03	5.68	0.71
	Genel Lise	129	37	6.65	0.59
	Meslek Lisesi	62	37.39	6.60	0.84
	Spor Lisesi	46	35.37	5.10	0.75
	Toplam	445	37.39	5.99	0.28
	Kaçınan	Anadolu Lisesi	94	28.79	5.57
Anadolu Öğretmen Lisesi		50	32.72	6.23	0.88
Fen Lisesi		64	29.83	6.15	0.77
Genel Lise		129	26.67	6.02	0.53
Meslek Lisesi		62	27.45	4.48	0.57
Spor Lisesi		46	31.76	7.17	1.06
Toplam		445	28.89	6.24	0.30

**Tablo 7 – devam**

İşbirlikli	Anadolu Lisesi	94	36.03	6.23	0.64
	Anadolu Öğretmen Lisesi	50	34.08	7.92	1.12
	Fen Lisesi	64	36.69	5.13	0.64
	Genel Lise	129	38.05	8.09	0.71
	Meslek Lisesi	62	38.39	7.23	0.92
	Spor Lisesi	46	37.28	5.36	0.79
	Toplam	445	36.95	7.04	0.33
	Rekabetçi	Anadolu Lisesi	94	36.57	7.46
Anadolu Öğretmen Lisesi		50	31.34	7.33	1.04
Fen Lisesi		64	33.23	7.01	0.88
Genel Lise		129	37.46	7.59	0.67
Meslek Lisesi		62	37.11	7.40	0.94
Spor Lisesi		46	35.30	7.07	1.04
Toplam		445	35.71	7.62	0.36
Bağımlı		Anadolu Lisesi	94	38.54	4.64
	Anadolu Öğretmen Lisesi	50	35.50	5.70	0.81
	Fen Lisesi	64	36.64	6.41	0.80
	Genel Lise	129	38.97	7.45	0.66
	Meslek Lisesi	62	38.45	6.59	0.84
	Spor Lisesi	46	36.94	6.41	0.95
	Toplam	445	37.87	6.44	0.31
	Katılımcı	Anadolu Lisesi	94	33.27	5.70
Anadolu Öğretmen Lisesi		50	27.78	5.95	0.84
Fen Lisesi		64	31.05	5.84	0.73
Genel Lise		129	33.95	6.41	0.56
Meslek Lisesi		62	33.89	6.42	0.82
Spor Lisesi		46	36.02	5.40	0.80
Toplam		445	32.90	6.40	0.30

**Tablo 7 –devam**

Rekabetçi	Anadolu Lisesi	94	36.57	7.46	0.77
	Anadolu Öğretmen Lisesi	50	31.34	7.33	1.04
	Fen Lisesi	64	33.23	7.01	0.88
	Genel Lise	129	37.46	7.59	0.67
	Meslek Lisesi	62	37.11	7.40	0.94
	Spor Lisesi	46	35.30	7.07	1.04
	Toplam	445	35.71	7.62	0.36
	Katılımcı	Anadolu Lisesi	94	33.27	5.70
Anadolu Öğretmen Lisesi		50	27.78	5.95	0.84
Fen Lisesi		64	31.05	5.84	0.73
Genel Lise		129	33.95	6.41	0.56
Meslek Lisesi		62	33.89	6.42	0.82
Spor Lisesi		46	36.02	5.40	0.80
Toplam		445	32.90	6.40	0.30

N=Katılım Sayısı  $\bar{x}$  =Aritmetik Ortalama, SS=Standart Sapma, SH=Standart Hata

Tablo 7 incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız alt boyutunda, fen lisesinde okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{x}$  =39.03), anadolu lisesi ( $\bar{x}$  =38.18), anadolu öğretmen lisesi ( $\bar{x}$  =36.64), genel lise ( $\bar{x}$  =37.00), meslek lisesi ( $\bar{x}$  =37.39), spor lisesinde ( $\bar{x}$  =35.37) okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{x}_{top}$  =37.39) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin kaçınan alt boyutunda, Anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{x}$  =32.72), Anadolu lisesi ( $\bar{x}$  =28.79), Anadolu öğretmen lisesi ( $\bar{x}$  =32.72), Fen lisesi ( $\bar{x}$  =29.83), genel lise ( $\bar{x}$  =26.67), meslek lisesi ( $\bar{x}$  =27.45), spor lisesinde ( $\bar{x}$  =31.76) okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{x}_{top}$  =28.89) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin işbirlikçi alt boyutunda, meslek lisesinde okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{x}$  =38.39), Anadolu lisesi ( $\bar{x}$  =36.03), Anadolu öğretmen lisesi ( $\bar{x}$  =34.08), Fen lisesi ( $\bar{x}$  =36.69), Genel lise ( $\bar{x}$  =38.05),

Spor lisesinde ( $\bar{x}=37.28$ ) okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{x}_{top}=36.95$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin bağımlı alt boyutunda, genel lisede okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{x}=38.97$ ), Anadolu lisesi ( $\bar{x}=38.54$ ), Anadolu öğretmen lisesi ( $\bar{x}=35.50$ ), fen lisesi ( $\bar{x}=36.64$ ), meslek lisesi ( $\bar{x}=38.45$ ), spor lisesinde ( $\bar{x}=36.93$ ) okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{x}_{top}=37.87$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin rekabetçi alt boyutunda, genel lisede okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{x}=37.46$ ), Anadolu lisesi ( $\bar{x}=36.57$ ), Anadolu öğretmen lisesi ( $\bar{x}=31.34$ ), fen lisesi ( $\bar{x}=32.23$ ), meslek lisesi ( $\bar{x}=37.11$ ) ve spor lisesinde ( $\bar{x}=35.30$ ) okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{x}_{top}=35.71$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin katılımcı alt boyutunda, spor lisesinde okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puanın ( $\bar{x}=36.02$ ), Anadolu lisesi ( $\bar{x}=33.27$ ), Anadolu öğretmen lisesi ( $\bar{x}=27.78$ ), fen lisesi ( $\bar{x}=31.05$ ), meslek lisesinde okuyan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{x}=33.89$ ) fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{x}_{top}=32.90$ ) olduğu görülmektedir.

Lise türü farklı olan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Varyans analizi yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan biri grupların varyanslarının eşit olmasıdır. Grupların varyanslarının eşitliğinin test edilmesi için Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olması varyansların eşit olduğunu göstermektedir. Tablo 8'de Levene testine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 8: Varyans Eşitliğine İlişkin Levene Testi Değerleri**

	F	Sd1	Sd2	p
Bağımsız	0.46	5	439	0.81
Kaçınan	2.07	5	439	0.07
İşbirlikçi	1.43	5	439	1.00
Bağımlı	0.99	5	439	0.42
Rekabetçi	0.19	5	439	0.99
Katılımcı	0.60	5	439	0.70

Tablo 8 incelendiğinde, Levene Testi sonucunda grupların varyanslarının, öğrenme stillerinin; bağımsız ( $p=0.81, p>0.05$ ), kaçınan ( $p=0.07, p>0.05$ ), işbirlikçi ( $p=1, p>0.05$ ), bağımlı ( $p=0.42, p>0.05$ ), rekabetçi ( $p=0.99, p>0.05$ ), katılımcı ( $p=0.70, p>0.05$ ) alt boyutlarında eşit olduğu görülmektedir. Öğrenme stillerinin tüm alt boyutlarında tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılabilmesi için grupların varyanslarının eşit olması önkoşulu gerçekleştiğinden, tüm alt boyutlarda bu analiz yapılmıştır. Tablo 9’da yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9: Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Anova Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Bağımsız	Gruplar Arası	466.48	5	93.30	2.65	0.02
	Gruplar İçi	15463.06	439	35.22		
	Toplam	15929.54	444			
Kaçınan	Gruplar Arası	1931.40	5	386.28	11.05	0.00
	Gruplar İçi	15348.48	439	34.96		
	Toplam	17279.88	444			
İşbirlikçi	Gruplar Arası	784.16	5	156.83	3.25	0.01
	Gruplar İçi	21194.51	439	48.28		
	Toplam	21978.67	444			
Bağımlı	Gruplar Arası	636.66	5	127.33	3.14	0.01
	Gruplar İçi	17784.69	439	40.51		
	Toplam	18421.35	444			

**Tablo 9 - devam**

Rekabetçi	Gruplar Arası	1942.19	5	388.44	7.14	0.00
	Gruplar İçi	23870.98	439	54.38		
	Toplam	25813.17	444			
Katılımcı	Gruplar Arası	2193.06	5	438.61	12.04	0.00
	Gruplar İçi	15991.14	439	36.43		
	Toplam	18184.20	444			

Tablo 9 incelendiğinde, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin; bağımsız ( $p=0.02$ ,  $p<0.05$ ), kaçınan ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ), işbirlikçi ( $p=0.01$ ,  $p<0.05$ ), bağımlı ( $p=0.01$ ,  $p<0.05$ ), rekabetçi ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ), katılımcı ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi okul türünden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Tablo 10'de yapılan Bonferroni testinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10: Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi**

Bağımlı Değişken	(I)Okul Türü	(J)Okul Türü	OF (I-J)	SH	P
Bağımsız	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	1.54	1.04	1.00
		Fen Lisesi	-0.85	0.96	1.00
		Genel Lise	1.18	0.80	1.00
		Meslek Lisesi	0.79	0.97	1.00
		Spor Lisesi	2.81	1.07	0.13
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-1.54	1.04	1.00
		Fen Lisesi	-2.39	1.12	0.50
		Genel Lise	-0.36	0.99	1.00
		Meslek Lisesi	-0.75	1.13	1.00
		Spor Lisesi	1.27	1.21	1.00

**Tablo 10- devam**

Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	0.85	0.96	.00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	2.39	1.12	.50
	Genel Lise	2.03	0.91	.39
	Meslek Lisesi	1.64	1.06	.00
	Spor Lisesi	3.66	1.15	.02
Genel Lise	Anadolu Lisesi	-1.18	0.80	.00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0.36	0.99	.00
	Fen Lisesi	-2.03		
	Meslek Lisesi	-0.38	0.91	.39
	Spor Lisesi	1.63	0.92	.00
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-0.79	0.97	.00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0.75	1.13	.00
	Fen Lisesi	-1.64	1.06	
	Genel Lise	0.38	0.92	.00
	Spor Lisesi	2.02	1.15	.00
Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	-2.81	1.07	.13
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-1.27		
	Fen Lisesi	-3.66	1.21	.00
	Genel Lise	-1.63	1.15	.02
	Meslek Lisesi	-2.02	1.02	.00

**Tablo 10 – devam**

Kaçınan	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	-3.93	1.03	0.00
		Fen Lisesi	-1.04	0.96	1.00
		Genel Lise	2.11	0.80	0.13
		Meslek Lisesi	1.34	0.97	1.00
		Spor Lisesi	-2.97	1.06	0.08
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	3.93	1.03	0.00
		Fen Lisesi	2.89	1.12	0.15
		Genel Lise	6.05	0.99	0.00
		Meslek Lisesi	5.27	1.12	0.00
		Spor Lisesi	0.96	1.21	1.00
Fen Lisesi		Anadolu Lisesi	1.04	0.96	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-2.89	1.12	0.15
		Genel Lise	3.15	0.90	0.01
		Meslek Lisesi	2.38	1.05	0.37
		Spor Lisesi	-1.93	1.14	1.00
Genel Lise		Anadolu Lisesi	-2.11	0.80	0.13
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-6.05	0.99	0.00
		Fen Lisesi	-3.15	0.90	0.01
		Meslek Lisesi	-0.78	0.91	1.00
		Spor Lisesi	-5.09	1.02	0.00

**Tablo 10 – devam**

	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-1.34	0.97	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-5.27	1.12	0.00
		Fen Lisesi	-2.38	1.05	0.37
		Genel Lise	0.78	0.91	1.00
		Spor Lisesi	-4.31	1.15	0.00
	Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	2.97	1.06	0.08
		Anadolu Öğretmen Lisesi	-0.96	1.21	1.00
		Fen Lisesi	1.93	1.14	1.00
		Genel Lise	5.09	1.02	0.00
		Meslek Lisesi	4.31	1.15	0.00
İşbirlikçi	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	1.95	1.22	1.00
		Fen Lisesi	-0.66	1.13	1.00
		Genel Lise	-2.02	0.94	0.50
		Meslek Lisesi	-2.36	1.14	0.60
		Spor Lisesi	-1.25	1.25	1.00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-1.95	1.22	1.00
		Fen Lisesi	-2.61	1.31	0.71
		Genel Lise	-3.97	1.16	0.01
		Meslek Lisesi	-4.31	1.32	0.02
		Spor Lisesi	-3.20	1.42	0.37

**Tablo 10 – devam**

Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	0.66	1.13	1.00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	2.61	1.31	0.71
	Genel Lise	-1.36		
	Meslek Lisesi	-1.70	1.06	1.00
	Spor Lisesi	-0.60	1.24	1.00
				1.34
Genel Lise	Anadolu Lisesi	2.02	0.94	0.49
	Anadolu Öğretmen Lisesi	3.97	1.16	0.01
	Fen Lisesi	1.36	1.06	
	Meslek Lisesi	-0.34	1.07	1.00
	Spor Lisesi	0.77		1.00
				1.19
Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	2.36	1.14	0.58
	Anadolu Öğretmen Lisesi	4.31	1.32	0.02
	Fen Lisesi	1.70		
	Genel Lise	0.34	1.24	1.00
	Spor Lisesi	1.10	1.07	1.00
				1.35
Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	1.25	1.25	1.00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	3.20	1.42	0.37
	Fen Lisesi	0.60		
	Genel Lise	-0.77	1.34	1.00
	Meslek Lisesi	-1.10	1.19	1.00
				1.35

**Tablo 10 – devam**

Bağımlı	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	3.04	1.11	0.10
		Fen Lisesi	1.90		1.00
		Genel Lise	-0.42	1.03	1.00
		Meslek Lisesi	0.09		1.00
		Spor Lisesi	1.61	0.86	
					1.04
			1.15		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-3.04	1.11	0.10
		Fen Lisesi	-1.14	1.20	1.00
		Genel Lise	-3.47	1.06	0.17
		Meslek Lisesi	-2.95	1.21	0.23
		Spor Lisesi	-1.44	1.30	1.00
	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	-1.90	1.03	0.99
		Anadolu Öğretmen Lisesi	1.14	1.20	1.00
		Genel Lise	-2.33	0.97	0.26
		Meslek Lisesi	-1.81	1.13	1.00
		Spor Lisesi	0.29	1.23	1.00
	Genel Lise	Anadolu Lisesi	0.42	0.86	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	3.47	1.06	0.02
		Fen Lisesi	2.33	0.97	0.26
		Meslek Lisesi	0.52	0.98	1.00
		Spor Lisesi	2.03	1.09	0.95

**Tablo 10- devam**

	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	-0.09	1.04	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	2.95	1.21	0.23
		Fen Lisesi			1.00
		Genel Lise	1.81	1.13	1.00
		Spor Lisesi	-0.51	0.98	1.00
			1.52	1.24	
	Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	-1.61	1.15	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi		1.30	1.00
		Fen Lisesi	1.43		
		Genel Lise		1.23	1.00
		Meslek Lisesi	0.29	1.09	0.96
			-2.03	1.24	1.00
			-1.51		
Rekabetçi	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	5.23	1.29	0.00
		Fen Lisesi	3.34	1.20	0.08
		Genel Lise	-0.89	1.00	1.00
		Meslek Lisesi	-0.53	1.20	1.00
		Spor Lisesi	1.27	1.33	1.00
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-5.23	1.29	0.00
		Fen Lisesi	-1.89	1.39	1.00
		Genel Lise	-6.12	1.23	0.00
		Meslek Lisesi	-5.77	1.40	0.00
		Spor Lisesi	-3.96	1.51	0.13

**Tablo 10 – devam**

	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	-3.34	1.20	0.08
		Anadolu Öğretmen Lisesi	1.89	1.39	1.00
		Genel Lise	-4.23	1.13	0.00
		Meslek Lisesi	-3.89	1.31	0.05
		Spor Lisesi	-2.07	1.43	1.00
	Genel Lise	Anadolu Lisesi	0.89	1.00	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	6.12	1.23	0.00
		Fen Lisesi	4.23	1.13	0.00
		Meslek Lisesi	0.35	1.14	1.00
		Spor Lisesi	2.16	1.27	1.00
	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	0.54	1.21	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	5.77	1.40	0.00
		Fen Lisesi	3.89	1.31	0.05
		Genel Lise	-0.35	1.14	1.00
		Spor Lisesi	1.81	1.43	1.00
	Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	-1.27	1.33	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	3.96	1.51	0.13
		Fen Lisesi	2.07	1.43	1.00
		Genel Lise	-2.16	1.27	1.00
		Meslek Lisesi	-1.81	1.44	1.00

**Tablo 10 – devam**

Katılımcı	Anadolu Lisesi	Anadolu Öğretmen Lisesi	5.49	1.06	0.00
		Fen Lisesi	2.22	0.98	0.36
		Genel Lise	-0.68	0.82	1.00
		Meslek Lisesi	-0.62	0.99	1.00
		Spor Lisesi	-2.76	1.09	0.17
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu Lisesi	-5.49	1.06	0.00
		Fen Lisesi	-3.27	1.14	0.07
		Genel Lise	-6.17	1.01	0.00
		Meslek Lisesi	-6.11	1.15	0.00
		Spor Lisesi	-8.24	1.23	0.00
	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	-2.22	0.98	0.36
		Anadolu Öğretmen Lisesi	3.27	1.14	0.07
		Genel Lise	-2.90	0.92	0.03
		Meslek Lisesi	-2.84	1.08	0.13
		Spor Lisesi	-4.97	1.17	0.00
	Genel Lise	Anadolu Lisesi	0.68	0.82	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	6.17	1.06	0.00
		Fen Lisesi	2.90	0.92	0.03
		Meslek Lisesi	0.06	0.93	1.00
		Spor Lisesi	-2.08	1.04	0.69

**Tablo 10 – devam**

	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	0.62	0.99	1.00
		Anadolu Öğretmen Lisesi	6.11	1.15	0.00
		Fen Lisesi	2.84	1.08	0.13
		Genel Lise	-0.06	0.93	1.00
		Spor Lisesi	-2.13	1.17	1.00
	Spor Lisesi	Anadolu Lisesi	2.76	1.09	0.17
		Anadolu Öğretmen Lisesi	8.24	1.23	0.00
		Fen Lisesi	4.97	1.17	0.00
		Genel Lise	2.08	1.04	0.69
		Meslek Lisesi	2.13	1.17	1.00

Tablo 10’da lise öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında okul türü açısından farklılığın olup olmadığı araştırılmaktadır. Anova testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı fark vardır. Bu farkın kaynağı incelenecek olursa, Bonferroni testi sonuçlarına göre, bağımsız alt boyutunda fen lisesi ile spor lisesi arasında anlamlı farklılıkların olduğu söylenebilir ( $p=0.02$ ,  $p<0.05$ ). Diğer okul türleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı büyüklükte fark bulunmamaktadır.

Öğrenme stilleri ölçeğinin kaçınan alt boyutunda, anadolu öğretmen lisesi ile anadolu lisesi, genel lise ve meslek lisesi arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ). Bu farklılık anadolu öğretmen lisesi lehinedir. Yine bu alt boyutta fen lisesi ile genel lise arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $p=0.01$ ,  $p<0.05$ ). Bu farklılık fen lisesi lehinedir. Genel lise ile Anadolu öğretmen lisesi arasında anadolu öğretmen lisesi lehine ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ), genel lise ile spor lisesi arasında spor lisesi lehine ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ) anlamlı büyüklükte farklılığın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak Anadolu öğretmen lisesi, fen lisesi ve spor lisesindeki öğrencilerin, diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla kaçınan öğrenme stiline daha fazla sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin işbirlikçi alt boyutunda, genel lise ile anadolu öğretmen lisesi arasında anlamlı büyüklükte bir farklılık bulunmaktadır ( $p=0.01$ ,  $p<0.05$ ). Bu farklılık genel lise lehinedir. Meslek lisesi ile anadolu öğretmen lisesi arasında da

( $p=0.01$ ,  $p<0.05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık meslek lisesi lehinedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin bağımlı alt boyutunda, genel lise ile anadolu öğretmen lisesi arasında genel liseden kaynaklı anlamlı büyüklükte bir farklılık bulunmaktadır ( $p=0.02$ ,  $p<0.05$ ). Bu sonuçlara göre genel lise öğrencilerinin, anadolu öğretmen lisesi öğrencilerine kıyasla bağımlı öğrenme stiline daha çok sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin rekabetçi alt boyutunda, anadolu lisesi ile anadolu öğretmen lisesi arasında anadolu lisesinden kaynaklı ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ), genel lise ile anadolu öğretmen lisesi arasında genel liseden kaynaklı, meslek lisesi ile anadolu öğretmen lisesi arasında meslek lisesinden kaynaklı anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ). Bu sonuçlara göre, anadolu lisesi, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerinin diğer lisedeki öğrencilere kıyasla rekabetçi öğrenme stiline daha çok sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin katılımcı alt boyutunda, anadolu lisesi ile anadolu öğretmen lisesi arasında anadolu lisesinden kaynaklı ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ), genel lise ile anadolu öğretmen lisesi arasında genel liseden kaynaklı ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ), genel lise ile fen lisesi arasında genel liseden kaynaklı ( $p=0.03$ ,  $p<0.05$ ), spor lisesi ile fen lisesi arasında spor lisesinden kaynaklı anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre anadolu lisesi, genel lise, meslek lisesi ve spor lisesi öğrencilerinin diğer lisedeki öğrencilere kıyasla katılımcı öğrenme stiline daha çok sahip olduğu görülmektedir.

### **3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap verebilmek amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 11’de gruplara ait ortalama, standart sapma ve t değerleri verilmiştir.

**Tablo 11:Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve Bağımsız Gruplarda T-Testi Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	P
Bağımsız	Kız	234	37,6239	5,28538	0,88	0,38
	Erkek	211	37,1246	6,68793		
Kaçınan	Kız	234	28,3932	6,08588	-1,77	0,78
	Erkek	211	29,4360	6,37308		
İşbirlikçi	Kız	234	37,7393	6,63231	2,51	0,12
	Erkek	211	36,0720	7,37471		
Bağımlı	Kız	234	38,9530	5,75407	3,79	0,00
	Erkek	211	36,6720	6,94523		
Rekabetçi	Kız	234	36,0214	7,18394	0,92	0,36
	Erkek	211	35,3573	8,08860		
Katılımcı	Kız	234	33,5726	5,99258	2,4	0,19
	Erkek	211	32,1521	6,75878		

Tablo 11 incelendiğinde öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız, kaçınan, işbirlikçi, rekabetçi ve katılımcı alt boyutlarında, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bağımlı alt boyutunda ise ( $p=0.02$ ,  $p<0.05$ ) kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

## **4. SONUÇ**

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartişmalar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almıştır.

### **4.1. Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili tartişmalara yer verilmiştir.

#### **4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular, lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyine göre öğrenme stillerinin, kaçman, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi, katılımcı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediğini, sadece bağımsız alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı düzeyinin yüksek olması, bireysel çalışmanın akademik başarıyı arttırdığı sonucunu ortaya koyabilir.

Literatür tarandığında farklı sonuçların yer aldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Demirkan ve Demirbaş (2010) Bilkent Üniversitesi İç Mimarlık Öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik performans skorlarının öğrenme stillerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Biçer (2010) tarafından gerçekteştirilen, ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

#### 4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular, öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız alt boyutunda, fen lisesi ile spor lisesi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılık fen lisesi kaynaklıdır. Buna göre, fen lisesindeki öğrencilerin öğrenme sürecinde özgür kalmayı ve bireysel çalışmalarını daha çok tercih ettiği söylenebilir. Fen lisesinde okuyan öğrencilerin SBS’de yüksek puan alarak bu okulu kazanmaları gerektiği için sınav öncesi yoğun çalışma temposu içine girmektedirler. Bu başarıyı elde etmek amacıyla birçok kişiyi elemelerinin gerekmesiyle öğrencilerin bireysel çalışmalarına ağırlık verdiği söylenebilir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin kaçınan alt boyutunda, anadolu öğretmen lisesi ile anadolu lisesi, genel lise ve meslek lisesi arasında anadolu öğretmen lisesinden kaynaklı anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin diğer lisede öğrenim gören öğrencilere göre öğrenme sürecinde daha kaçınan tavırlar sergilediği söylenebilir. Bu durumun temel nedeni, söz konusu lisede okuyan öğrencilerin öğretmen olmak üzere belli bir disiplinde yetiştirilmesi olarak gösterilebilir. Bu disiplinin gerektirdiklerini davranışlarına yansıtılabilmek için kendilerini biraz kısıtladıkları söylenebilir. Ayrıca bu lisede okuyan öğrencilerin kendilerine sunulan değerleri olduğu gibi kabul etmesi, çok fazla sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısına sahip olmamaları da bu nedenler arasında sayılabilir. Yine bu alt boyutta fen lisesi ile genel lise öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinde anlamlı ölçüde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Fen lisesindeki öğrencilerinin öğrenme sürecinde daha kaçınan tavırlar sergilemesi okulun yüksek hedeflere sahip olması ve kusursuz öğrenci profili oluşturmak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Spor lisesindeki öğrencilerin genel lisedeki öğrencilere göre daha kaçınan tavırlar sergilemesi ise bu okul türündeki öğrencilerin fiziksel olarak kendilerini ispat etmeleri gerektiğinden olabilir. Fiziksel aktivitelerde yapacakları yanlışların kendilerine geri dönüşünün olumsuz olacağını düşünebilirler. Meslek lisesindeki öğrencilerin anadolu öğretmen lisesi ve spor lisesindeki öğrencilere kıyasla daha az kaçınan tavırlar sergilediği ortaya çıkmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin diğer liselerdeki öğrencilere göre meslek hayatına kendilerini daha çok hazırlamaları, çekirdekten yetişerek birçok özelliğe daha erken yaşlarda sahip olmaları, belli bir

alanda uzmanlaşmalarının gerekmesi bu öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif davranmasını sağladığı söylenebilir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin işbirlikçi alt boyutunda, genel lise ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre, meslek hayatına ilişkin daha uzun süreli bir eğitim almaları başka bireylerle çalışmalarını arttırmaları gerektirdiği sonucunu ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda iş hayatına adapte olmaları için öğrenme sürecinde de diğer bireylerle daha çok çalışmaları gerekebilir. Genel lisede okuyan öğrencilerin okudukları okula sınavsız yerleşmeleri, sınavla kazanılan okullardaki öğrencilere göre daha az bilgi birikimine sahip olmaları diğer öğrencilerle birlikte çalışma sürelerinin artmasına sebep olmuş olabilir. Başka bireylerin de desteğini alarak ortaya nitelikli bir ürün çıkarma gibi bir isteklerinin olması da bu öğrencilerin işbirlikçi tavırlar sergilemesinde bir başka neden olarak gösterilebilir. Genel lisedeki öğrencilerin tek başına sorumluluk almaktan kaçınmaları, ekip çalışmasının onlara daha kolay gelmesi ve bu durumun eğitim-öğretim hayatlarına yansımaları onların bağımsız öğrenme stiline sahip olmasına sebep olmuş olabilir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin bağımlı alt boyutunda söz konusu öğrencilerin öğrenme stillerine dağılımı incelenmiş; genel lisede okuyan öğrencilerin anadolu öğretmen lisesindeki öğrencilere göre anlamlı ölçüde bağımlı öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Genel lisede okuyan öğrencilerin daha bağımlı öğrenme stiline sahip olması, bu öğrencilerin özgüven problemi yaşamalarıyla, hep başkalarının yönlendirmesine ihtiyaç duyulmasıyla açıklanabilir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin rekabetçi alt boyutunda söz konusu öğrencilerin öğrenme stillerine dağılımı incelenmiş; diğer okullarda okuyan öğrencilere göre genel lise, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerin anlamlı bir büyüklükte rekabetçi öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu durum ilköğretimin sonunda girdikleri SBS sınavının çalışma temposunu devam ettirmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir deyişle ilköğretimde yaşadıkları rekabet ortamı anadolu lisesi öğrencilerinde etkisini gösteriyor olabilir. Meslek lisesindeki öğrencilerin okullarını bitirdiklerinde iş hayatına atılabilmeleri için, lise diğer

mezunlardan daha farklı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu sebeple meslek lisesi öğrencilerinin daha rekabetçi olduğu söylenebilir. Sınavsız girişle genel liselere yerleştiren öğrencilerin öğrenme sürecinde rekabetçi tavırlar sergilemeleri sınavda elde edemedikleri başarıyı lise öğrenimlerinde yakalamak istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin katılımcı alt boyutunda söz konusu öğrencilerin öğrenme stillerine dağılımı incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı büyüklükte katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel lisede okuyan öğrencilerin anadolu öğretmen lisesi ve fen lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı büyüklükte katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin anadolu öğretmen lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı büyüklükte katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Spor lisesinde okuyan öğrencilerin anadolu öğretmen lisesi ve fen lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı büyüklükte katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde öğrenme stilleriyle lise türü arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle ilköğretimden liseye geçişte öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olarak okul seçmeleri bu çalışmanın bu noktadaki önemini ortaya koymaktadır. Tepehan (2004) yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile lise kaynağı (askeri lise-sivil lise) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre, hem askeri liseden, hem de sivil liseden mezun, hâlihazırda Deniz Harp Okulu 1'inci sınıfına devam eden öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımı birbirlerine benzerlik göstermektedir. Literatürde lise türüyle öğrenme stillerinin ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

#### **4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, öğrenme stillerinin ölçeğinin yalnızca bağımlı alt boyutunda, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre kız öğrencilerin daha bağımlı tavırlar sergilemesinin sebebinin uygulamanın yapıldığı ilin kültürel özelliklerinden ileri

geldiği söylenebilir. Kız öğrencileri projelerde yalnız başına bırakmanın ailelere göre yanlış bir düşünce olarak algılanması, çocuğu korumak ve esirgemek adına çevrenin tehlikeli şartlarından korumak amacıyla kız öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin erkek öğrencilere göre daha az gelişmesine sebep olmaktadır. Literatürde öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Biçer (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin Matematik, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna karşın İngilizce dersinde tercih edilen öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Cesur (2008) yaptığı çalışmada öğrenme stillerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılaştığını bulmuş ve kız öğrencilerin görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Altun ve Bayrak (2009) Marmara Üniversitesi Fen Öğretimi Bölümü 1. ve 4.sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Kaya (2010)'nın çalışmasında öğrencilerin düşünme stilleri envanterinden aldıkları puanlar cinsiyete göre değişkenlik göstermemiştir. Metin ve diğ.(2011) de yaptığı çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

## **4.2. Öneriler**

Bu başlık altında araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda uygulayıcılar ve araştırmacılar için olmak üzere iki alt başlık halinde verilmiştir.

### **4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1.Ülkemizde farklı lise türlerinde öğrenim gören birçok öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler ortaöğretime geçiş yapmadan onların öğrenme stillerini tespit ederek, okul seçiminde yönlendirmede bulunulabilir.

2.Bu araştırmanın sonucuna göre, öğrenme stilleri lise türüne göre farklılık göstermektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme stillerinin okul türüyle birlikte değerlendirilmesini gerektirebilir. Öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak

öğrenme ortamları her okulda farklı hazırlanabilir. Eğitim sürecinin başında öğrenme stillerini belirlemek öğrenci başarısını arttırabilir.

3.Öğrenme stilleri ile ilgili olarak başta öğretmenler olmak üzere okul yönetimleri, veliler ve öğrenciler bilgilendirilmelidir. Bunun için çeşitli kurs ve seminerler düzenlenebilir.

#### **4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu çalışmada öğrenme stilleri ölçeği yalnızca 10.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bunun yanı sıra 9., 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin de öğrenme stilleri incelenebilir.

2. Araştırmada öğrenme stilleri ölçeği anadolu lisesi, anadolu öğretmen lisesi, fen lisesi, genel lise, meslek lisesi ve spor lisesinde uygulanmıştır. Bu alanda araştırma yapacaklar lise türünün sayısını arttırabilirler.

3. Bu araştırmada çalışma grubu olarak Elazığ ilinde öğrenim gören öğrenciler seçilmiştir. Yeni araştırma yapacaklar için bu tarz çalışmaların daha geniş bir kitlede uygulanması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ağca, Rıdvan Kağan. 2006. Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stilleri,ne Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Yüksek Lisans Programı.
- Altun, Sertel. 2005. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anıl, Duygu, Gürcü Koç, Meliha Tuzgöl. 2004. **KPSS-Öğretmen Adayları İçin Tamamı Konu Anlatımlı Hazırlık Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşkın, Özlem.2006. Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ATAMAN, Ayşegül. (2004) Gelişim ve Öğrenme. 2bs. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bacanlı, Hasan. Gelişim ve Öğrenme. 6 bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, Mehmet. 2009. The Relationships Between Pupils' Learning Styles and Their Performance in Mini Science Projects. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c 9. s 1.: 31-49.
- Barmeyer, Christoph I. 2004. "Learning Styles and Their Impact on Cross-Cultural Training: An International Comparison in France, Germany and Quebec," **International Journal of Intercultural Relations**. s 28.: 577-594.
- Başaran, İbrahim Ethem. 2000. **Eğitimin Psikolojik Temelleri: Eğitim Psikolojisi**. 5 bs. Ankara: Feryal Matbaası
- Bebek, Ebru Kılıç. 2004. Boğaziçi Üniversitesi'nde Psikolojiye Giriş Dersi Alan Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Biçemleri İle Cinsiyetleri, Alanları ve Genel Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

- Boydak, Alp H.. 2006. **Öğrenme Stilleri**. 7 bs. İstanbul: Beyaz Yayınları .
- Bozkurt, Orçun, Mustafa Aydoğdu. 2009. İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim İle Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. İlköğretim Online. c 8. s 3. : 741-754.
- Cassidy, Simon. 2004. Learning Styles: An Overview of Theories, Models and Measures. **Educational Psychology**. c 24. s 4.: 419-444.
- Cengizhan, Sibel. 2007. Proje Temelli ve Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımlarının; Bağımlı, Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c 5. s 3.: 377-401.
- Cengizhan, Sibel. 2008. Modüler Öğretim Tasarımının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin Belirlenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi. c 4. s 1.: 98-116.
- Cesur, Onur. 2008. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Collinson, Eric.2000. A Survey Of Elementary Students' Learning Style Preferences and Academic Success. Contemporary Education. c 74. s 4.: 42-48.
- Cüceloğlu, Doğan. 1997. İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirkan, Halime, Ö.Osman Demirbaş. 2010. The Effects of Learning Styles and Gender On Academic Performance Of Interior Architecture Students. Procedia Social and Behavioral Sciences. s.2:1390-1394.
- Diaz, David, Ryan Cartnal. 1999. Students Learning Style in Two Classes. **College Teaching**. c.47 s. 4: 130-136.
- Dinçer, Türker. 2007. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Dunn, Rita, Shirley A. Griggs. 1998. Learning Styles and The Nursing Profession. United States of America: Bembo Publications.
- Ekici,Gülay. 2003 .Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Önemi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s: 24: 48-55.

- Erden, Münire, Yasemin Akman. 2004. **Gelişim ve Öğrenme**. 13 bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, Münire, Sertel Altun. 2008. **Öğrenme Stilleri**. 1. bs. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erdoğan, Şükran. 2008. Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillерinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Fer, Seval. 2009. Öğretim Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, Nurettin, Münire Erden. 1996. **Eğitime Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güven, Meral, Dülruba Kürüm. 2008. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki ilişki. **İlköğretim Online**. c 7. s 1. : 53-70
- Halonen, Jane S., John W. Santrock. 1999. **Psychology: Contexts&Applications**. 3 bs. United States of America: McGraw Hill College.
- Heffler, Bo. 2001. Individual Learning Style and the Learning Style Inventory. **Educational Studies**. c 27. s 3.: 307-316.
- Jarvis, Peter, John Holford, Colin Griffin. 2003. **The Theory & Practice of Learning**. 1 bs. United States of America: Kogan Page Limited.
- Jensen, Eric. 2000. **Brain-Based Learning**. San Diego: The Brain Store.
- Jensen, Eric. 2008. **Brain-Based learning:The new paradigm of teaching**. 2 bs. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Jonassen, David, Barbara Grabowski. 1993 . **Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction**. 1. bs. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jones, Cheryl, Carla Reichard, Kouider Mokhtari. “Are Students’ Learning Styles Discipline Specific?,” **Community College Journal of Research and Practice**. s 27: 363–375.
- Joy, Simy, David A. Kolb. 2009. Are There Cultural Differences In Learning Style?. **International Journal of Intercultural Relations**. s 33.: 69-85.
- Karakış, Özlem.2006. Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Karatas, Erinç. 2004. Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Esleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi .Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bilgisayar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

- Kaya, Hülya, Emine Akçin. 2002. **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**. c.6 s.2: 31-35.
- Keri, Gabe. 2002. Male and Female Collage Students Learning Styles Differ: An Opportunity for Instructional Diversification. **College Student Journal**. c.36 s.3: 433-442.
- Kızıltepe, Zeynep Avanoğlu. 2007. **Öğretim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım**. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Koç, Gürcü Erdamar, Melek Demirel. 2008. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6 s. 4:629-661.
- Koçak, Tuğba. 2007. İlköğretim 6. 7. 8. Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Kundu, C.L., D.N. Tutoo. 2008. **Educational Psychology**. 11 bs. New Delhi: Sterling Publishers.
- Logan, Kit, Pete Thomas. 2002. Learning Styles In Distance Education Students Learning to Program. 14th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group. : 29-44.
- Matthews, Doris. (1996). “ An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students ”. **Clearing House**. 69,4: 249-255.
- Nayak A.K., Rao V.K. 2008. **Educational Psychology**. 1.bs. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Nunan, David. 1988. **Learning Styles In Adult Migrant Education**. United States of America: National Curriculum Resource Centre.
- Otrar. Mustafa. Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, Fatih. 2006. Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Özden, Yüksel. 2003. Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, Ayşe. 2008. İlköğretim İkinci Kademe Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Öğrenciler İle Türk Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

- Özmen, Haluk. 2004. Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı(Constructivist) Öğrenme. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. c. 3 s.1: 100-111.
- Pritchard, Alan. 2009. **Ways Of Learning: Learning Theories and Learning Styles In The Classroom**. 2 bs. Routledge: A David Fulton Book.
- Rao, Narayan S. 2002. **Educational Psychology**. 1.bs. New Delhi: New Age International Publishers Reprint.
- Riding, Richard J., Stephen G. Rayner. 2000. **International Perspectives on Individual Differences**. United States of America: Ablex Publishing Corporation.
- Riding, Richard J., Stephen G. Rayner. 2002. **Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences In Learning and Behaviour**. London: David Fulton Publishing.
- Sadler, Eugene, Smith. 2001. The Relationship Between Learning Style and Cognitive Style. **Personality and Individual Differences**. s 30.: 609-616.
- Sarasin, Lynne Celli. 2001. **Learning Style Perspectives: Impact in The Classroom**. Madison: Atwood Publishing.
- Schultz, Duane P., Sydney Ellen Schultz. Modern Psikoloji Tarihi. 1 bs. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray. 2007. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara:Gönül Yayıncılık.
- Sims ve Sims. 1995. **The Importance of Learning Styles: Understanding The Implications For Learning Course, Design and Education**. United States of America: Greenwood Press Publishing.
- Slavin, Robert. 2003. **Educational Psychology**. 7 bs. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, Peter K. (Editor); Pellegrini, A. D. (Editor). **Psychology of Education: Major Themes : Pupils and Learning**.
- Sternberg, Robert J., Mendy Melissa Williams. **Educational Psychology**. New York: Addison Wesley Publishing.
- Tepehan, Tercan. 2004. Deniz Harp Okulu 1'inci Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise ve Lisans Ders Grupları İle Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.

- Tuna, Serdar. (2008). Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. C 7 s25.: 252-261, 27 Şubat 2009, <http://www.esosder.org/dergi/25252-261.pdf>.
- Tüysüz Cengiz, Erdal Tatar. 2008. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c 5. s 9.: 98-107.
- Usta, Ahmet. 2006. İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillерine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişі ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Yazıcılar, Özge, Bülent Güven. 2009. Öğrenme Stilleri Etkinliklerinin Akademik Başarı, Tutum ve Hatırlama Seviyesi Üzerindeki Etkileri.
- Yıldırım, Osman, Ahmet Cevat, Susan Bull, Levent Sevinç. 2008. Relationships between Teachers' Perceived Leadership Style, Students' Learning Style and Academic Achievement: A Study On High School Students. **Educational Psychology**. c 28. s 1.: 73-81.
- Yılmaz, Burçak. 2004. Comparison and Contrast of the Learning Styles of the Prep Class Students and the Teaching Styles of the English Teachers At Some Anatolian High Schools. Yüksek Lisans Tezi.
- Zereyak, Ertan. 2005. Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlaması. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi**. c 4. s 8. : 117-138.

## EKLER

### Ek 1. Grasha – Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği ORTAÖĞRETİM 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ

Sevgili Öğrenciler,

Her biriniz yaşamı boyunca farklı deneyimler elde ediyor, birçok öğrenme sürecinden geçiyorsunuz. Bu süreçlerin sonunda biz eğitimcilerin en önemli hedefi kuşkusuz sizlerin doğru ve yararlı bilgileri kazanması... Bu hedefin gerçekleşmesi için yapılması gerekenlerden biri de öğrenme yaşantılarınızın nasıl şekillendiği sorusuna cevap aramak. Cevabı bulmaya nasıl, hangi şartlarda öğrendiğinizle yani öğrenme stilinizi belirlemekle başlayalım...

Öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla uygulanacak bu ölçek **kesinlikle** bir sınav değildir. Vereceğiniz cevaplar **sadece** bilimsel çalışmada kullanılacak **hiçbir** kişi ya da kuruma **açıklanmayacaktır**. Ölçekteki soruların doğru veya yanlış yanıtı yoktur. Samimiyetle vereceğiniz cevaplar sayesinde hep birlikte bilim dünyasına yeni bir ağaç dikmiş olacağız. Hepinize teşekkür ediyor, eğitim hayatınızda başarılar diliyorum...

Unutmayın,

"Bilmediğini bilmek en iyisidir, bilmeyip de bildiğini sanmak tehlikeli bir hastalıktır. "

*Zeynep EYMİR*

*Elazığ Gazi Lisesi Bilişim Teknolojileri Öğretmeni*

*Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı*

*Yüksek Lisans Programı*

Ölçekteki cümleleri dikkatlice okuduktan sonra aşağıdaki seçeneklerden

**sadece birisini** seçip altındaki kutucuğu işaretleyiniz.

<p>➤ Kesinlikle katılmıyorum (hiç bana uygun değil )</p> <p>➤ Katılmıyorum</p> <p>➤ Kararsızım</p> <p>➤ Katılıyorum</p> <p>➤ Kesinlikle katılıyorum (tam bana uygun)</p>
--

**Adınız Soyadınız:**

**Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )**

Okul Türünüz	Anadolu Lisesi ( )
	Anadolu Öğretmen Lisesi ( )
	Genel Lise ( )
	Fen Lisesi ( )
	Meslek Lisesi ( )

		kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	kararsızım	katılıyorum	kesinlikle katılıyorum
1	Derslerde verilen ödevleri yaparken, tek başıma çalışmayı tercih ederim.					
2	Derste sık sık hayal kurarım.					
3	Sınıfta, arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.					
4	Derste, sınavda ya da ödev verirken öğretmenin, ne istediğini ve beklediğini tam olarak belirtmesi hoşuma gider.					
5	Başarılı olmak için, diğer öğrencilerle yarışarak, öğretmenin dikkatini çekmek gerekir.					
6	Ders içeriğini öğrenmek için sınıfta benden istenen her şeyi yaparım.					
7	Derslerin içeriği hakkındaki fikirlerim çoğunlukla ders kitaplarındaki kadar iyidir.					
8	Sınıf içi ders etkinlikleri genellikle sıkıcıdır.					

9	Ders içeriği ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.					
10	Öğrenmem için önemli olduğunu söyledikleri şeyler konusunda öğretmenlerime güvenirim.					
11	İyi not alabilmek için diğer öğrencilerle yarışmak gereklidir.					
12	Genel olarak dersler, girmeye değer.					
13	Hep öğretmenin önemli gördüğü şeylere değil, kendimce önemli bulduğum şeylere de çalışırım.					
14	Derslerde kullanılan materyallerin çok azı ilgimi çeker.					
15	Derste ortaya atılan konular hakkında diğer öğrencilerin ne düşündüğünü duymak hoşuma gider.					
16	Derste sadece, yapmak zorunda olduğum şeyleri yaparım.					
17	Sınıfta benimkine karşı fikirleri olan öğrencilerle rekabet etmeliyim.					
18	Evde kalmaktansa, okula gider ama derse girmem, daha iyi.					
19	Sınıfta pek çok konuyu kendi yöntemlerimle öğrenirim.					
20	Çoğu derse katılmak istemem.					
21	Öğrenciler kendi görüşlerini diğer öğrencilerle paylaşımları için cesaretlendirilmelidir.					
22	Ödevlerimi tam olarak öğretmenimin istediği gibi yaparım.					
23	Derste başarılı olmak için öğrenciler, girişken olmalıdırlar.					
24	Derste olabildiğince çok şey öğrenmek, öğrenci olarak benim sorumluluğumdur.					
25	Derste kendi yöntemlerimle öğrenme yeteneğime güvenirim.					
26	Sınıfta, dikkatimi derse vermekte zorlanırım.					
27	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte hazırlanmak hoşuma gider.					
28	Neye çalışacağım ya da nasıl çalışacağım konusunda seçim yapmak durumunda kalmaktan hoşlanmam.					
29	Problemleri herkesten önce çözmek, soruları herkesten önce cevaplamak hoşuma gider.					
30	Sınıf içi ders etkinlikleri benim için genellikle ilgi çekicidir.					
31	Derste konularla ilgili yeni fikirler üretmek hoşuma gider.					
32	Derslere girerek bir şeyler öğrenmekten umudumu kesmiş bulunuyorum.					
33	Dersler bana, bir şeyler öğrenmek için kendi içinde yardımlaşan bir takımın üyesi olduğum duygusu veriyor.					
34	Öğretmenler, ders projelerinde öğrencileri daha yakından izlemeli ve yönlendirmelidir.					
35	Sınıfta öne çıkabilmek için diğer öğrencileri saf					

	dışı bırakmak gerekir.					
36	Derslere olabildiğince, her yönden katılmaya çalışırım.					
37	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendime özgü fikirlerim vardır.					
38	Sadece yetecek kadar çalışırım, daha fazla değil.					
39	Derslerin önemli bir yararı da, bize diğer insanlarla nasıl geçineceğimizi öğretmesidir.					
40	Öğretmenin sınıfta söylediği her şeyi not alırım.					
41	Sınıfın en başarılı öğrencilerinden birisi olmak, benim için önemlidir.					
42	İlginç olup olmadıklarına bakmaksızın, tüm ödevlerimi yaparım.					
43	Hoşuma giden ders konuları hakkında, kendi çabamla daha çok şey öğrenmeye çalışırım.					
44	Sınavlara hazırlanmak için çok yoğun çalışırım.					
45	Bir konuyu öğrenmek, öğretmen ve öğrencilerin işbirliğini gerektiren ortak bir çabadır.					
46	Derslerin son derece iyi organize edilmiş olmasını tercih ederim.					
47	Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.					
48	Ödevlerimi son güne bırakmam.					
49	Kendi öğrenme hızıma göre çalışabildiğim derslerden hoşlanırım.					
50	Derste öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederdim.					
51	Anlamadıkları şeyler konusunda diğer öğrencilere yardım etmekten hoşlanırım.					
52	Sınavların tam olarak hangi konuları kapsayacağı, öğrencilere önceden bildirilmelidir.					
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.					
54	Sadece yapılması zorunlu ödevleri değil, isteğe bağlı olanları da yaparım.					
55	Anlamadığım bir şeyi anlayabilmek için, önce kendi kendime çalışırım.					
56	Sınıfta yanımda oturan diğer öğrencilerle yakınlık kurmaya eğilimliyimdir.					
57	Derste küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.					
58	Öğretmenlerin, derse iyi hazırlanmış olarak gelmeleri hoşuma gider.					
59	Öğretmenlerimin, yaptığım iyi işleri daha çok takdir etmelerini isterim.					
60	Sınıfta genellikle ön sıralarda otururum.					

## ÖZGEÇMİŞ

### Genel Bilgiler

Doğum Tarihi: 21.05.1985

Doğum Yeri: Nazilli/Aydın

E-posta: zeynepemir23@yahoo.com

### Eğitim

Lise 2000-2003 Nazilli Anadolu Lisesi

Lisans 2003-2007 Dokuz Eylül Üniversitesi

Buca Eğitim Fakültesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Yüksek Lisans 2008-2011 Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim  
Dalı

### Çalıştığı Kurumlar

2007-2010 İstanbul Seyrantepe Dr. Sadık Ahmet Lisesi

2010- Elazığ Gazi Lisesi